

SREDNJE VODENJE: POJEM, VZVODI, MOŽNOSTI, PRILOŽNOSTI

Middle Leadership: Concept, Levers, Possibilities, and Opportunities

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/6-12>

IZVLEČEK

Članek se osredotoča na teorijo in model distribuiranega vodenja kot enega sodobnih glavnih vzvodov izboljšanja praks vodenja in ključnih komponent šolskih reform ter delo t. i. »srednjih vodij« kot vira in načina možne delitve vodenja. V uvodu so predstavljena strokovna in znanstvena izhodišča ter v nadaljevanju različne formalne in neformalne vodstvene vloge, ki jih prevzemajo strokovni delavci in strokovni organi zavoda in jih lahko umestimo v srednje vodenje v slovenskem šolskem sistemu. Kot primer dobre ureditve srednjega vodenja prikazujemo Irsko. Prispevek se zaključi z vprašanji, ki si jih morajo zastaviti sistem, ravnatelji in strokovni delavci v povezavi z načrtovanjem in uresničevanjem srednjega vodenja v Sloveniji.

Ključne besede: distribuirano vodenje, srednje vodenje, srednji vodja

ABSTRACT

The article focuses on the theory and model of distributed leadership as one of today's main levers for enhancing leadership practices and an essential component of school reforms, as well as on the work of 'middle leaders' as a potential source and manner of distributed leadership. The introduction describes the professional and scientific background and the various formal and informal leadership positions assumed by practitioners and professional bodies of the institution, which can be fitted into middle leadership in the Slovenian school system. Ireland is an example of a middle leadership arrangement. The article ends with recommendations for the system, head teachers, and practitioners regarding the design and implementation of middle leadership in Slovenia.

Keywords: distributed leadership, middle leadership, middle leader

UVOD

Vzgojno-izobraževalni zavodi, ki naj v 21. stoletju zagotavljajo kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, se morajo odzivati na spremenjene okoliščine, ki jih narekujejo globalni trendi, kot so: globalna povezanost, hiter razvoj tehnologij, digitalizacija, globalna/-e kriza/-e, demografske spremembe ter individualizacija in pluralizem vrednot (Vielmetter in Sell, 2014). Družbe morajo razmišljati o prihodnosti ter upoštevati obstoječe trende in se pripravljati tudi na morebitne nepričakovane dogodke, kar vpliva tudi na več možnih scenarijev prihodnosti vzgoje in izobraževanja (OECD, 2020 in 2022). Razvoj in izboljšave v vodenju v izobraževanju so postale prioriteta v nacionalnih politikah mnogih držav, saj so osrednji dejavniki za izboljševanje dela zavodov motivacija in krepitev zmožnosti strokovnih delavcev kot tudi ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja in pozitivne klime v kolektivih (Rutar Ilc, 2017). Prilagajanje potrebam sodobne družbe in posameznika v njej je izziv, s katerim se soočajo vzgojno-izobraževalni zavodi, s tem pa se spreminjajo tudi pričakovanja, ki jih ima družba do njih in njihovih vodij. Spodbujanje in omogočanje avtonomije zavodov pomeni hkrati tudi večjo odgovornost za dosežke oz. rezultate otrok, učencev in dijakov. S tem se spreminjajo vloge in naloge ravnateljev na področju poslovanja in peda-

goškega vodenja, vodijo pa v smer vse večjih obremenitev, pomanjkanja časa za pripravo in usposabljanje za vedno nove naloge. Ideja o ravnatelju »heroju« ali »supermanu« se tako v praksi izgublja prav zaradi obsežnosti in raznolikosti nalog in odgovornosti, ki jih prevzemajo ravnatelji. **Raziskave in praksa kažejo, da vse naloge in izzivi ravnateljevega vsakdana krepeko presegajo zmožnosti enega samega človeka, da so dnevi osamljenih vodij mimo in da ni mogoče več verjeti, da lahko ena oseba v celoti dobro obvladuje vodenje zavoda brez znatnega prispevka preostalih strokovnih delavcev.** Tradicionalni vzorci vodenja, ki temeljijo na učinkovitosti, ciljih, nadzoru in formaliziranih strukturah odgovornosti, tako niso več dovolj učinkoviti, zato je smiselna usmeritev proti večji avtonomiji in opolnomočenju ter profesionalizaciji strokovnih delavcev, zaradi česar prihaja do večje porazdelitve odgovornosti in delitve nalog znotraj zavodov prek večjega mreženja in sodelovanja več različnih vodij in strokovnih delavcev (Ažman in ostali, 2022 in 2023; Štuhec 2020). Gre za vse večjo krepitev vodenja kot organizacijske zmožnosti in ne več vodenja kot zmožnosti posameznika, vodenje, razporejeno bolj po načelih strokovnosti in ekspertnosti, izboljševanje v kombinaciji pristopa od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor. Prispevek se osredotoča na teorijo in

model distribuiranega vodenja¹ kot enega glavnih sodobnih vzvodov izboljšanja praks vodenja in ključnih komponent šolskih reform ter delo t. i. »srednjih vodij« kot vir in način možne distribucije vodenja (primerjaj Hirsch in Bergmo-Prvulovic, 2019; Leithwood idr., 2020; Sentočnik, 2018).

IZHODIŠČA SREDNJEGA VODENJA

Že pred skoraj dvajsetimi leti je OECD s primerjalno študijo *Improving School Leadership: Policy & Practice* (Pont idr., 2008) nakazal, da naloge in vloge vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov postajajo vse bolj številne, obsežne in zahtevne, zaradi česar je pozval k razumljivi potrebi po iskanju novih pristopov k vodenju. Študija (Pont idr., 2008.) je izpostavila **štiri vzvode, ki bi nacionalnim politikam lahko omogočili izboljšanje praks vodenja v vzgoji in izobraževanju**, in sicer:

- ponovno definiranje nalog in odgovornosti vodij;
- distribuirano vodenje;
- razvoj zmožnosti strokovnih delavcev za učinkovito vodenje in
- krepitev vodenja v izobraževanju kot privlačnega poklica.

Znanost in stroka medsebojno povezujeta vse štiri vzvode, a kot izhodišče najpogosteje postavljata model distribuiranega vodenja, ki ga je mogoče razumeti kot vzvod prihodnosti za usmerjanje razvoja vodenja v večjo avtonomijo z jasno določenimi ključnimi nalogami različnih timov/skupin in njihovih vodij s poudarkom na praksah, ki vodijo k izboljšanju učenja in poučevanja. Harris (2013, 2008) meni, da distribuirano vodenje ne pomeni, da »vsi vodijo, niti ne pomeni, da ni formalnega vodje. Distribuirano vodenje je značilnost vodenja večjega števila posameznikov v organizaciji, neke vrste organizacijske zmožnosti, ki je fluidna in dinamična.« Spillane (2006) govori o praksi distribuiranega vodenja kot o produktu interakcij med vodji, sledilci in kontekstom, v katerem delujejo, Pont in ostali (2008) o spodbujanju distribucije vodenja prek formalnih vodstvenih timov ali pa tudi ad hoc skupin, ki so vzpostavljene na podlagi potreb in prioritet posameznega zavoda. Takšna usmeritev zahteva razmislek o novi vlogi vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, torej preostalih formalnih in neformalnih vodij, katerih vloge in naloge so bile mogoče do zdaj premalo upoštevane in gotovo lahko prispevajo k bolj učinkovitemu vodenju. Distribuirano vodenje lahko, pod določenimi pogoji, znatno pripomore k izboljšavam vzgojno-izobraževalnega zavoda, ker ne zahteva (več) ene osebe za uresničevanje temeljnih nalog vodenja, saj lahko skupine/timi kolektivno izvajajo naloge. To podpira idejo, da je vodenje rezultat sodelovanja več vodij in njihovih sodelavcev, kar je temeljno izhodišče distribuiranega vodenja in socialnih teorij. Distribuiran pogled na vodenje rahlja vodenje (bolj ploska hierarhija), krepi šolsko avtonomijo, promovira sodelovalno delo in izboljšuje vključenost v odločanje ter zagotavlja možnosti, da več različnih formalnih in neformalnih vodij lahko medsebojno sodeluje (primerjaj Spillane, 2006; in Feldman, 2020, kot navaja Galdames-Calderon, 2023). Perspektiva distribuiranega vodenja vključuje delitev odgovornosti in moči za izboljšave s sodelovanjem zaposlenih v zavodu. Vključujoča in sodelovalna narava distribuiranega vodenja neguje

občutek deljene odgovornosti, opolnomočenja in vpliva med zaposlenimi. Ob tem je tudi naloga nacionalne politike, da te vloge prizna, jih razširi in zagotovi pogoje za njihovo udeležanje. Strokovnjaki povzemajo, da kakovostno distribuirano vodenje vpliva ne le na dosežke otrok/učencev in izboljšave v zavodu (Jambo in Hongde, 2020; Catagay Kilinc in Ozdemir, 2022; Nadeem, 2024), ampak tudi na profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Bryant idr., 2020; Tang idr., 2023), dobrobit in blagostanje strokovnih delavcev (Liu in ostali, 2022; Bellibas in ostali, 2023), socialno pravičnost (Woods in Roberts, 2016), zadovoljstvo strokovnih delavcev z delom (Liu idr., 2021), predanost strokovnih delavcev in zmanjševanje stresa (Bellibas idr., 2023) ter učinkovitost strokovnih delavcev (Jakobsen idr., 2021).

V evropskem prostoru je bila v sklopu mreže EPNoSL (angl. *European Policy Network on School Leadership*) pred več kot desetimi leti (Erčulj in Goljat Prelogar, 2016) s strani *Evropskega združenja ravnateljev* (ESHA) in *Evropskega združenja delodajalcev v vzgoji in izobraževanju* (ETUCE) izvedena raziskava o praksi distribuiranega vodenja v osmih evropskih državah. Namen raziskave je bil ugotoviti, do kakšne mere je distribuirano vodenje prisotno v zavodih in kakšne so različice, primeri tega vodenja. Rezultati so pokazali, da je takšen pristop bolj prisoten v državah severne Evrope, npr. na Škotskem, Irskem, Švedskem in Norveškem, veliko manj pa v Italiji, Franciji in Španiji, nekje vmes pa je Nizozemska. Vodstvene prilagoditve in vloge so veliko bolj prepoznane pri ravnateljih kot pri strokovnih delavcih, prav tako so bolj prisotne v osnovnih kot v srednjih šolah. Zunaj Evrope je distribuirano vodenje močno prisotno v Avstraliji, Kanadi, Singapuru (Gurr, 2020; O'Shea, 2021). Novejše raziskave v tujini (OECD, 2020) sicer kažejo porast distribucije vodenja v zavodih, a hkrati strokovnjaki zaključujejo, da je še vedno premalo naporov vloženih vanjo glede na prednosti, ki jih lahko dokazano prinese. Slovenske raziskave med ravnatelji in strokovnimi delavci so pokazale, da so distribuiranemu vodenju naklonjeni tako ravnatelji kot tudi strokovni delavci, kar je zelo spodbudno (Horvat in Pahor, 2021; Japelj Pavešič idr., 2020; Sentočnik, 2018).

V literaturi in šolski praksi se pojem distribuiranega vodenja pogosto prekriva s pojmom »srednjega vodenja« in »srednjih vodij« (angl. *middle leaders, middle leadership*). Ko govorimo o distribuiranem vodenju, je namreč pomembno razumeti, KOMU je vodenje distribuirano in KAKO. Delo srednjih vodij v vzgojno-izobraževalnem zavodu torej razumemo kot vir in način distribuiranega vodenja. De Nobile (2018) srednje vodje definira kot »posameznike, ki so organizacijsko umeščeni med ravnatelja in druge strokovne delavce«. Po navadi se od strokovnih delavcev razlikujejo v tem, da imajo definirane organizacijske odgovornosti, ki so običajno tudi del njihove formalne vloge oz. delovnega mesta. V odnosu do ravnatelja pa se razlikujejo v tem, da zadržijo velik delež delovne obveze v razredu, a hkrati prevzamejo dodatne vodstvene naloge za manjšo skupino in/ali tim strokovnih delavcev na določenem področju (primerjaj tudi Grootenboer in ostali, 2015; Gurr in Drysdale, 2012). Najpogosteje gre za vloge, ki jih v praksi prepoznamo pod imeni kot npr. vodje aktiva, vodje projektov, vodje enot/podružnic, koordinatorji (nadarjenih, posebnih potreb), vodje samoevalvacije, vodje kakovosti, odvisno od konteksta, tj. lokacije, vrste ali ravni izobraževanja. Delujejo tako navzgor (sodelovanje z ravnateljem) kot tudi navzdol (sodelovanje s strokovnimi delavci), zato pogosto rečemo, da so v t. i. »sendvič položaju«. V zadnjih 15-ih letih je empirična raziskovalna baza

1 Na nekaterih mestih ga v slovenski strokovni literaturi poimenujejo tudi razporejeno, deljeno ali porazdeljeno vodenje (op. ur.).

na področju preučevanja srednjih vodij in njihovega vpliva skokovito narasla. Iz raziskovalne baze je mogoče izluščiti, da imajo srednji vodje z vidika uspešnosti in kakovosti šole pomembno vlogo in vpliv na dosežke otrok, učencev in dijakov, celo pomembnejšo vlogo in večji vpliv od ravnatelja (primerjaj Lipscombe idr., 2021). Vse navedeno je odvisno od tega, kako je njihov položaj umeščen v zavod, kako so izbrani, kako so pri uresničevanju svoje vloge podprti in kako so sposobni voditi. Tradicionalna hierarhična struktura vzgojno-izobraževalnega zavoda naj bi predstavljala največjo omejitev sodelovalnega in vključujočega distribuiranega srednjega vodenja, zato število in imenovanje srednjih vodij samo po sebi še ne zagotavlja kakovosti izboljšav ali uvajanja sprememb ter je bistvenega pomena, da »so prakse distribuiranega vodenja premišljene in skrbno načrtovane« (Grootenboer, 2018, str. 26). **Več vodij ne sme poenostavljeno pomeniti delegiranje nalog drugim osebam ali hierarhijo prenašanja odgovornosti brez vključevanja, sodelovanja, skupnega odločanja drugih članov kolektiva.** Prenos »moči« in »odgovornosti« na druge vodje še ne nujno vodi k demokratičnemu vodenju in socialni pravičnosti, ampak je ključna šolska kultura zaupanja in kultura profesionalne skupnosti, tveganja, preizkušanja, preučevanja, v kateri je ravnatelj sposoben in zmožen izpustiti moč, kontrolo, avtoriteto (Larusdottir in O'Connor, 2017), preostali (formalni in neformalni) vodje in strokovni delavci pa se povezovati v »strateški sistem mreže vodenja« oz. »socialno mrežo« na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (DeFlaminis idr., 2016; Likon in Puhakka, 2021 in 2024). A če ljudje zato niso ustrezno usposobljeni (tako ravnatelji kot srednji vodje), so lahko poskusi delitve moči in odgovornosti s strokovnimi delavci onemogočeni in oslabljeni. Tisti, ki naloge distribuira (ravnatelj in drugi imenovani vodje), lahko namreč razvija dve različni kulturi; eno, ki krepi položaj, legitimno moč in avtoriteto srednjih vodij (kar ni pravo distribuirano vodenje), ali kulturo sodelovanja, soodločanja itd. Razumevanje in dojemanje vloge drugih/srednjih vodij v konceptu distribuiranega vodenja zato ne sme biti administrativno in položajno, ampak vodstveno in vplivno. V tem pogledu nekateri strokovnjaki raje uporabljajo pojme, kot so »hibridno vodenje« (Gronn, 2011, kot navaja Grootenboer, 2018) ali »sovodenje« (Schaninger in ostali, 2023).

Na podlagi pregleda znanstvenoraziskovalne baze na področju srednjega vodenja Gurr (2020, str. 10) meni, da lahko danes v zvezi s **srednjimi vodji** trdimo naslednje:

1. Srednji vodje lahko pozitivno vplivajo na delo strokovnih delavcev in dosežke otrok/učencev. **Največji vpliv srednjih vodij je viden tam, kjer ravnatelji in srednji vodje tesno sodelujejo in soodločajo.**
2. Srednji vodje lahko izboljšajo dosežke otrok/učencev preko vzpostavljanja kakovostnih pogojev, ki vodijo h kolektivnim prizadevanjem skupine/tima strokovnih delavcev za izboljšanje učenja in poučevanja, kot so: jasna smer razvoja (skupni prednostni cilji oz. prioritete na učenju in poučevanju), podporna in sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, kolegalnost.
3. Visoka pričakovanja in jasnost vloge ter nalog so za srednje vodje izjemnega pomena. Ravnatelji, ki so močno povezani s srednjimi vodji, povečajo uspešnost in vpliv srednjih vodij. Jasnost vloge in nalog omogoča boljšo uravnoteženost pedagoškega vodenja in poslovanja.
4. Imenovanje srednjih vodij in njihov profesionalni razvoj sta pomembna tako z vidika števila kot tudi kakovo-

sti srednjih vodij. Za doseganje tega cilja so potrebni ustrezna izbira srednjih vodij, kakovostno uvajanje v srednje vodenje/vzgajanje srednjih vodij ter redno spremljanje in vrednotenje njihovega dela.

5. Obstaja nekaj dejavnikov, ki zmanjšujejo učinkovitost in uspešnost srednjih vodij, in sicer: pomanjkanje razumevanja in podpore s strani ravnatelja, pomanjkanje profesionalne usposobljenosti za vodenje, pretirana osredotočenost na administrativne postopke v primerjavi s vsebino.

Na prvi pogled bi lahko rekli, da je skoraj nemogoče vleči vzporednice med šolskimi sistemi po svetu, vendar Gurr (2020, str. 10.) zaključuje, da raziskave potrjujejo, da so kontekstualne razlike med državami manj pomembne, kot so pomembne razlike v kulturah poučevanja, regulativah (nacionalnih in panožnih) sindikatov in v pričakovanjih, ki jih ravnatelji in srednji vodje gojijo do vloge posameznih srednjih vodij. To pomeni, da se dodana vrednost srednjega vodenja odraža predvsem v ravnateljevi zmožnosti in zmožnostih (bodočih) srednjih vodij posameznega zavoda, razjasnjenih obojestranskih pričakovanjih (in pričakovanih strokovnih delavcev, ki delujejo v timih/skupinah pod okriljem različnih srednjih vodij), kontekstu posameznega zavoda in normativnih vidikih srednjega vodenja. Po mnenju strokovnjakov (Grootenboer idr., 2015) so **uspešni srednji vodje** tisti, ki:

- so **osredotočeni na otroke/učence in njihovo učenje** vseh dimenzij, tj. kognitivne, osebne in socialne;
- **izkazujejo visoko raven medosebnostnih lastnosti** (praviloma so to strokovni delavci, ki jim preostali strokovni delavci zaupajo);
- imajo **razvito visoko raven profesionalne zmožnosti**;
- znajo **učinkovito razporejati s strateškimi viri** (kadrovskimi, materialnimi);
- so **strokovno močni zagovorniki področja**, za katerega so odgovorni/imenovani, in imajo vzpostavljene dobre odnose/mreže na tem področju tudi zunaj zavoda;
- **jim je v zavodu zagotovljen vpliv na načrtovanje in organizacijo**;
- **zmorejo krepiti** in razvijati skupni namen, **sodelovanje in občutek timskega dela ter pripadnosti**;
- **znajo krepiti in spodbujati učenje strokovnih delavcev in razvijati kulturo deljene odgovornosti in zaupanja**;
- imajo **jasno vizijo, visoka pričakovanja do sebe in strokovnih delavcev**.

Ključni pogoji, ki po mnenju stroke podpirajo vodenje srednjih vodij, vključujejo predvsem občutek kolegalnosti, širši poudarek in osredotočenje na učenje otrok/učencev, skrb za dobrobit otrok/učencev, širši poudarek na učenju in poučevanju (pedagoškem vodenju), kulturo sodelovanja, številne priložnosti usposabljanja in izobraževanja za vodenje, jasno zapisane vloge in naloge srednjih vodij (določiti opis del in naloge), čas za vodenje (npr. zmanjšana obveza v razredu), sposobnost rabe podatkov in dokazov, mnoge redne priložnosti za srečanje in odločanje skupaj z ravnateljem (Leithwood, 2016, kot navaja Grootenboer, 2018). Glavne ovire za uresničevanje kakovostnega srednjega vodenja pa so po mnenju strokovnih delavcev

naslednje: slaba usposobljenost, drugačna pričakovanja (v odnosu do ravnateljevih pričakovanj), doživljanje vloge kot »gasilske« (in ne razvojne), premalo časa, slabo plačilo in nagrajevanje (Gurr in Drysdale, 2013).

SREDNJE VODENJE V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU

V Sloveniji ravnatelj kot formalni vodja vzgojno-izobraževalnega zavoda prevzema naloge, pristojnosti in odgovornost za delovanje na poslovnem in pedagoškem področju vzgojno-izobraževalnega zavoda (ZOFVI, 49. člen). Hkrati v vzgojno-izobraževalnih zavodih prepoznamo druge različne formalne in neformalne vodstvene vloge, ki jih prevzemajo drugi strokovni delavci in strokovni organi zavoda, ter s tem odgovornost za posamezne naloge in/ali področja delovanja. Ravnateljem so v podporo lahko formalni vodje in/ali skupine, npr. pomočnik ravnatelja, vodja enote/podružnice, razrednik, strokovni aktiv, oddelčni učiteljski/vzgojiteljski zbor, šolska maturitetna komisija, strokovni tim za kakovost (gimnazije), razrednik, komisija za kakovost (v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju), pa tudi številni neformalni vodje, npr. vodja razvojnega tima, koordinator za nadarjene, koordinator Erasmus+ programa. V *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* z vidika priznavanja dodatnega strokovnega dela strokovnih delavcev najdemo (pre) številne oblike vodenja oz. prevzemanje vodstvenih vlog in nalog, ki nimajo statusa na ravni področnih zakonov, kot so npr. vodenje razvojne skupine za pripravo programa razvoja ali vzgojnega načrta ali skupine za samoevalvacijo oz. za kakovost v vrtcu, vodenje skupine ocenjevalcev pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja, vodenje mednarodnega projekta strateškega sodelovanja s področja izobraževanja programa Erasmus+, vodenje intervizijske skupine, pedagoško vodenje tabora za otroke s posebnimi potrebami ... Hitra analiza (in šolska praksa) pokažeta, da so ne glede na formalno »priznavanje« vlog (in nalog) le-te v šolskem sistemu zelo različno kategorizirane:

- Nekatere vodstvene vloge in naloge srednjih vodij so sistemizirane oz. za njih obstaja posebno delovno mesto (npr. pomočnik ravnatelja, vodja enote/podružnice).
- Določene vodstvene vloge in naloge srednjih vodij so takšne, za katere ne obstajajo posebna delovna mesta, a so strokovni delavci za opravljanje nalog v okviru teh vlog nagajeni skladno s *Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (npr. vodenje razvojne skupine za pripravo programa razvoja).
- Obenem obstajajo tudi takšne vloge in naloge srednjih vodij, ki niso identificirane niti v področnih zakonih niti v *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*, a vendar v nekaterih zavodih obstajajo, da delo teče hitreje in bolj kakovostno glede na kontekst in potrebe zavoda (npr. koordinator nadarjenih, koordinator otrok s posebnimi potrebami).

Ravnatelj lahko z določeno organizacijo dela in organizacijsko strukturo določi tudi vodje posameznih strokovnih organov, pri čemer so najbolj pogosti vodje aktivov, pa tudi vodje posameznih projektov ali nalog. Tako so v zavodih oblikovani številni formalni in neformalni timi ali skupine, ki prevzemajo pomembne naloge v samem vzgojno-izobraževalnem procesu in tako pripomorejo k učinkovitejšemu vodenju, s tem pa tudi boljшему delovanju zavoda, ki vpliva

na rezultate in dosežke vseh, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. V primerjavi z nekaterimi drugimi šolskimi sistemi po svetu (npr. Irska, Finska, Avstralija, Kanada) se lahko število srednjih vodij, skupin, timov in njihovih vodij, ki skrbijo za uresničevanje poslanstva posameznega zavoda v slovenskem šolskem sistemu, od zavoda do zavoda zelo razlikuje; slovenski ravnatelj ima avtonomijo glede števila in imenovanj le-teh ne glede na velikost zavoda in organizacijske posebnosti, hkrati pa temu botrujejo tudi organizacijska kultura in drugi subjektivni dejavniki, saj so posamezne vodstvene priložnosti močno odvisne od ravnatelja in njegovega dojemanja vodenja in določanja organizacijske strukture, pa tudi njegovega poznavanja in prepoznavanja močnih področij strokovnih delavcev, ki bi lahko sodelovali pri vodenju.

V slovenski zakonodaji ima le malo izmed omenjenih vlog jasno opisane naloge (npr. tajnik šolske maturitetne komisije, pomočnik ravnatelja); večina srednjih vodij v Sloveniji namreč nima jasno določenih in zapisanih nalog, kar je pomanjkljivost sistema. Prav tako pregled v Cobissu pokaže, da obstaja izjemno malo pisnih virov, ki se z omenjeno problematiko raziskovalno ukvarjajo ali jasno prikazujejo prakso njihovega delovanja, kar dokazuje, da Slovenija doslej k temu ni sistematično pristopala. Največ pisnih dostopnih virov se nanaša predvsem na vodenje in vodje strokovnih aktivov. Preprost naključni pregled nalog vodij strokovnih aktivov v dokumentih, ki so prosto dostopni na spletu, pokaže, da nekateri vodje strokovnih aktivov opravljajo le dve nalogi, zapisani v ZOFVI, medtem ko nekateri drugi uresničujejo številne dodatne druge operativne in razvojne naloge. **Slovenska praksa** (Pikl in Koželj, 2015; Širec idr., 2012) **dokazuje, da vodje aktivov opravljajo veliko bolj kompleksne, mnogotere in raznolike naloge od zapisanih v ZOFVI.** Z vidika nagajevanja (*Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*) so vsi enako nagajeni, kar ocenjujemo kot nepravilno, saj se pri napredovanju upošteva le imenovanje. Prav tako je strokovno sporna praksa imenovanja vodij aktivov, za katero udeleženci slovenskih usposabljanj (Ažman in Zavašnik, 2017) povedo, da je pogosto rutinska in mehanicistična. V eni izmed slovenskih raziskav (Širec idr., 2012) so avtorji delovanje aktivov razvrstili v pet različnih vrst aktivov, in sicer »**polžji aktiv, birokratski aktiv, anarhični aktiv, dizelski aktiv in ustvarjalno koristen aktiv**«, in tako na ustvarjalen način prikazali raznolikost delovanja strokovnih aktivov v Sloveniji. Vredno je omeniti tudi, da na usposabljanjih pomočnikov ravnateljev le-ti vedno pogosteje izpostavljajo, da se je vloga pomočnika ravnatelja skozi čas spremenila in da pomočniki opravljajo preštevilne naloge, ki jim zaradi preobsežnosti niso nujno več kos in povzročajo veliko stresa (Otto in Avguštin, 2021). Če ustrezno in kakovostno srednje vodenje pomembno in dokazano prispeva k razvoju zavoda, potem se zdi smiselno, da se z vidika sistemskih izboljšav prevetrij in bolj jasno opredelijo njihove naloge.

Na podlagi predpostavke, da je za kakovostno distribuira-no vodenje potreben dobro usposobljen kader, pa lahko za Slovenijo trdimo, da je prepoznala te potrebe šolske prakse že pred časom. **Slovenija se v mednarodnem merilu že vrsto let umešča med tiste države, ki imajo sicer zgledno urejeno vseživljenjsko učenje za vodenje v vseh kariernih obdobjih vodenja, tudi za področje srednjega vodenja** (Pont idr., 2008). Šola za ravnatelje (zdaj del Zavoda RS za šolstvo) je že v devetdesetih letih 20. stoletja prepoznala pomen krepitve usposobljenosti strokovnih

delavcev in razvoja njihovih zmožnosti za srednje vodje, saj program *Mreže učečih se šol*, s katerim t. i. »razvojni timi« uvajajo izboljšave na posameznem področju, izvaja že od leta 1999 (Evropska komisija, 2017). Posvet pomočnikov ravnateljev je bil prvič izveden leta 1999, v šolskem letu 2013/2014 pa je bil prvič vpeljan tudi poseben program *Vodenje aktiva* (Zavašnik in Ažman 2017), ki se je kasneje preimenoval v *(P)ostani uspešen srednji vodja* in je trenutno namenjen pomočnikom ravnateljev in vodjem enot/podružnic (več o tem v Otto in Avguštin, 2021). Zavod RS za šolstvo je prav tako že leta 2006 v številne slovenske zavode uspešno vpeljal »šolske razvojne time« (Rupnik Vec idr., 2008), Šola za ravnatelje pa t. i. »time za samoevalvacijo« in usposabljanje za le-te (Zavašnik Arčnik in Gradišnik, 2011). Na podlagi strokovne literature lahko identificiramo tudi številna usposabljanja za razrednike in vodje/koordinatorje Erasmus+ programa (Ažman in Pavčnik, 2024; Šraj, 2021). Razumljivo je, da če želimo, da bodo omenjeni srednji vodje uspešno izvajali svoje naloge, morajo za to biti primerno in ustrezno usposobljeni (Brejc idr., 2022; Bone idr., 2022).

POGLED V PRIHODNOST

Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov mora biti v prihodnosti bolj kolektivno, inkluzivno, fleksibilno, odzivno na notranje zahteve oz. kontekst, večplastno, mrežno, po meri zavoda ipd., kar ugotavljajo strokovnjaki že več kot dvajset let. V luči navedenega in v prispevku prikazanega je pričakovati, da se bo šolski sistem na to odzval in prepoznal srednje vodje kot enega ključnih vzvodov izboljševanja in spreminjanja vzgojno-izobraževalnih zavodov. **Na ravni sistema** bi bilo tako treba raziskati, pretehtati in odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kdo so tisti srednji vodje, ki so ključni za zagotavljanje kakovosti in izboljšave v vzgojno-izobraževalnih zavodih in katere so njihove naloge? Katere srednje vodje v slovenskem šolskem sistemu treba ohraniti, katere opustiti, katere morda na novo vpeljati?
2. Koliko srednjih vodij in katere potrebuje posamezni zavod glede na svoj kontekst, prednostne in razvojne cilje? V kolikšni meri se to lahko razlikuje od zavoda do zavoda, na sistemski ravni pa vseeno postavi okvir?
3. Katere so naloge obstoječih srednjih vodij, kako so obtežene, koliko časa vzamejo, kako so vrednotene? Kako se kakovost njihovega delovanja razlikuje od zavoda in zavoda in v kolikšni meri se sme razlikovati na sistemski ravni?
4. Kako so srednji vodje imenovani? Kdo jih imenuje in kako? Kako se njihovo delo spremlja in vrednoti?
5. V kolikšni meri so srednji vodje za svoje delo ustrezno usposobljeni oziroma opolnomočeni in kdo skrbi za njihov razvoj in učenje? Kdaj (časovno) naj se začne že temeljno usposabljanje srednjih vodij za prevzemanje raznolikih nalog, že v dodiplomskem študijskem programu, pred prevzemom vloge, kasneje?
6. Kako srednje vodje »nagrajevati«? V kolikšni meri je sistem nagrajevanja v obliki pretežno dodatnega strokovnega dela skozi *Pravilnik o napredovanju strokovnih delavcev v nazive VIZ* primeren in ustrezen?
7. Kako podpreti in opolnomočiti ravnatelje za distribuira-
no vodenje na ravni zavoda?

Za kakovostno delovanje srednjih vodij na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda **ravnatelju predlagamo, da razmisli in poskuša odgovoriti na naslednja vprašanja:**

1. Kateri so obstoječi srednji vodje, timi in skupine, ki uresničujejo poslanstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda? V kolikšni meri so optimalni? Kateri delujejo kakovostno in kateri ne? Kaj so razlogi za morebitno nedelovanje? Kdo skrbi za kaj?
2. Kateri so prednostni cilji zavoda in kako je lahko s prednostnimi cilji povezano vodenje na različnih ravneh? Kakšna je naloga strokovnih aktivov in drugih timov/skupin v odnosu do prednostnih ciljev zavoda?
3. Kako je organiziran čas, kakšna je razporeditev aktivnosti, ki omogoča sodelovanje in povezovanje različnih timov/skupin po vertikali in horizontali? Kako in kdaj se vodje in timi/skupine medsebojno povezujejo? Narišite organigram medsebojnih povezovanj in sodelovanj za lažjo predstavbo.
4. Kdo so imenovani srednji vodje? V kolikšni meri so usposobljeni za vodenje? Kako so imenovani? Katera znanja, spretnosti in lastnosti imajo za vodenje? Kako jih je moč opolnomočiti za vodenje? Kako krepimo zmožnosti za vodenje pri strokovnih delavcih? Kako prepoznavamo vodstvene sposobnosti strokovnih delavcev in jim omogočamo, da se na področju vodenja profesionalno učijo in rastejo? V kolikšni meri imamo vzpostavljen sistem »vzganjanja« oz. »nasledstva«? Če ne, kako bi ga lahko vzpostavili (npr. sorazrednik ipd.)?
5. Kako se določajo naloge vodij? V kolikšni meri srednji vodje vedo, kaj so njihove naloge? V kolikšni meri so razjasnjena pričakovanja enega do drugih, koliko so jasni dogovori glede vlog in odgovornosti posameznega vodje?
6. V kolikšni meri sem kot ravnatelj sposoben in zmožen »zaupati« drugim glede vodenja? Kaj lahko naredim za povečanje lastnega zaupanja v uresničevanje nalog srednjih vodij? Kakšna so moja prepričanja in stališča o distribuiranem vodenju?

Strokovni delavci lahko razmišljajo o svoji karierni poti in profesionalni rasti v smeri prevzemanja vlog srednjih vodij. V tem primeru predlagamo, da **razmislijo o vprašanjih:**

1. Koliko se na ravni zavoda vključujem v sooblikovanje vizije in razvoja? V kolikšni meri lahko prispevam k in soodločam o skupni prihodnosti zavoda, v katerem sem zaposlen?
2. Kakšna so moja stališča o vodenju sodelavcev? Koliko sem pripravljen prevzemati vodstvene vloge (srednjih vodij) v zavodu?
3. Kakšne so moje izkušnje in kompetence za vodenje sodelavcev? Koliko sem se pripravljen usposablјati za vodenje sodelavcev?
4. Katere vloge srednjega vodje sem pripravljen prevzeti? Kakšen je moj namen, motiv? Katere naloge bi bile prednostne?
5. Kako si v vlogi srednjega vodje predstavljam sodelovanje z ravnateljem? Kako razumem svojo vlogo in naloge v odnosu do vodje zavoda?
6. Kako bom svoje delo načrtoval, spremljal in vrednotil?

Kot primer ureditve srednjega vodenja v zaključku prikazujemo Irsko.

Srednje vodenje v praksi: primer Irske

Irska ima dolgo tradicijo srednjega vodenja, ki temelji na porazdelitvi vodstvenih nalog. Vsaka šola na Irskem ima ravnatelja (angl. *principal*), namestnika ravnatelja oz. podravnatelja (angl. *deputy principal*), pomočnike ravnateljev I (angl. *assistant principal I*) in pomočnike ravnateljev II (angl. *assistant principal II*). Namestnik ravnatelja na Irskem je primerljiv s slovenskim pomočnikom ravnatelja, medtem ko so delovna mesta irskih pomočnikov ravnatelja (torej »assistant principals I in II«) primerljiva s slovenskimi vodji aktivov, koordinatorji, vodji projektov ipd.

Primeri pomočnika ravnatelja I in pomočnika ravnatelja II: koordinator za institucionalno samoevalvacijo, koordinator otrok s posebnimi potrebami, koordinator za nadarjene, vodja aktiva, vodja projektnega tima, vodja kurikula, vodja dobrega počutja in zdravja na delovnem mestu, vodja profesionalnega razvoja, vodja razrednikov...

Bistvena razlika med Slovenijo in Irsko je v dejstvu, da so za t. i. pomočnike ravnateljev na Irskem (vodje projektov, vodje aktiva, razrednike ... v Sloveniji) dejansko razpisana delovna mesta in so na ta mesta strokovni delavci tudi imenovani. Zasedajo položaje strateškega pomena v vodenju in upravljanju zavoda. V skladu z načeli distribuiranega vodenja pomočniki ravnateljev delajo timsko v sodelovanju z ravnateljem in namestnikom ravnatelja. Pomočnik ravnatelja II ima 22 ur (polno delovno obvezo v razredu) in dodatne obveznosti vodenja področja, medtem ko ima pomočnik ravnatelja I 18 ur (torej zmanjšano obvezo v razredu) in dodatne obveznosti vodenja področja, ki pa so zahtevnejše kot pri pomočniku ravnatelja II. V principu to pomeni drugačne obremenitve in drugačno plačilo za opravljeno delo.

Število delovnih mest pomočnikov ravnateljev (I in II) se določi glede na število polno zaposlenih učiteljev v preteklem šolskem letu (brez presežnih delovnih mest in nadomeščanj). V spodnji preglednici je prikazano prevideno število delovnih mest pomočnikov ravnateljev glede na število polno zaposlenih v posameznem zavodu. Tako je npr. v zavodu, ki ima sicer 60 zaposlenih za polni delovni čas, na voljo 7 pomočnikov ravnateljev I in 10 pomočnikov ravnateljev II.

Vsaki 2 leti (in najmanj 1-krat letno) ravnatelj s celotnim kolektivom opravi t. i. posvetovalni pogovor, v okviru katerega se določijo prioritete zavoda v skladu s samoevalvacijo in vodstvena delovna mesta v povezavi s prioriteta. Posvetovalni pogovor oz. postopek mora biti zaključen v 6 do 8 tednih. Po opravljenem posvetovalnem postopku s kolektivom je treba svetu zavoda posredovati potrebe in prednostne naloge vodenja in upravljanja zavoda ter vloge in odgovornosti, ki jih je treba opraviti za učinkovito vodenje in upravljanje zavoda, ki jih potrdi.

Število polno zaposlenih strokovnih delavcev za nedoločen čas	Število pomočnikov ravnatelja I	Število pomočnikov ravnatelja II
4-8	0	1
9-12	1	1
13	1	2
14-17	2	2
18	2	3
19-20	3	4
21-24	3	5
25-26	4	5
27-33	4	6
34-37	5	6
38-43	5	7
44-46	6	7
47-49	7	8
50-55	7	9
56-64	7	10
65-80	8	10
80+	8	11

Posamezni zavod lahko ima tako različna vodstvena delovna mesta glede na področja, ki jih identificira v okviru svojih prioritet, potreb, zmožnosti. Kontekst zavoda tako igra pomembno vlogo pri določanju vsebinskih področij vodstvenih delovnih mest, medtem ko število vodstvenih mest glede na velikost zavoda ostaja povsod enako.

Za delovno mesto pomočnika ravnatelja I je treba imeti najmanj 3 leta delovnih izkušenj, medtem ko za pomočnika ravnatelja II zadostuje le eno leto delovnih izkušenj. Delovna mesta so javno objavljena. Kriteriji v postopku izbire temeljijo na irskem okviru *Vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ki vključuje oceno zmožnosti kandidata na 4 področjih, in sicer: vodenje učenja in poučevanja, upravljanje organizacije, vodenje razvoja in izboljšav šole, razvoj zmožnosti vodenja (vsako področje 22 točk), ter na dolžini delovne dobe (12 točk). Izbrani kandidati so na delovna mesta pomočnikov ravnateljev imenovani za nedoločen čas. Vsako leto morajo poročati ravnatelju in imeti posvetovalni pogovor z ravnateljem, ki jih tudi oceni na podlagi kriterijev (napredek na področju, za katerega je pomočnik ravnatelja odgovoren, analiza vloge v kontekstu potreb zavoda in analiza profesionalnega razvoja pomočnika ravnatelja).

Vir: Okrožnica 0003/2018 (16. januar 2018) z naslovom *Leadership and Management in Post-Primary Schools: Guidance on the Procedure for Conducting a Review and (Re)assigning Roles and Responsibilities* in osebna korespondenca s Sharon Coffey, ravnateljico Coláiste Aindriú, Irska.

VIRI IN LITERATURA

Ažman, T., in Zavašnik Arčnik, M. (2017). Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 25–44. <https://doi.org/10.59132/wiz/2017/1/25-44>

Ažman, T., in Pavčnik, M. (2024). *Ravnatelj in vodenje razrednikov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/ravnatelj_in_vodenje_dela_razrednikov.pdf

Ažman, T., Erčulj, J., in Peček, P. (2023). *Mreže učiteljev se šol in vrtcev: Gradivo za razvojne tim*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ažman, T., Dornig, L., Jakelj, M., Kotar, N., Matič, M., Meglič, E., Nerad, B., Novinec, B., Petric, M., Smolej Frit, M., in Vidmar, J. (2021). Primeri dobrih praks vodenja v okviru programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 71–102.

- Bellibas, M., Gümüş, S., in Chen, J. (2023). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50, 814-836.
- Bone, J., Mršnik, S., Skvarč, M., Bizjak, C., Ceket Odar, M., Cigler Maček, K., Črtalič, K., Drožina, I., Đuretić, M., Farič Klemenčič, D., Fekonja, R., Glavina, K., Govejšek, M., Hartman, S., Hedžet Krkač, M., Hočevar, L., Hrst Debeljak, B., Hren, I., Jerenec, J., ... Živković, N. (2022). *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega. Pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf
- Brejč, M., Mlekuž, A., in Zavašnik, M. (2022). *Priporočila za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, ravnateljev in na ravni sistema*. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/10/priporocila_za_vodenje_www.pdf
- Bryant, D. A., Wong, Y. L., in Adames, A. (2020). How Middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research*, 100(3), 101530. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101530>
- Catagay Kilinc, A., in Ozdemir, N. (2022). Does distributed leadership matter for student achievement? Evidence from a centralised education system. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117543>
- DeFlaminis, J. A., Abdul-Jabbar, M., in Yoak, E. (2016). *Distributed Leadership in Schools. A Practical Guide for Learning and Teaching*. Routledge.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Erčulj, J., in Goljat Prelogar, L. (ur.) (2016). Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij. Pregled stanja na področjih svetovanja, distribuiranega vodenja in vodenja kariere ravnatelja kot osnova za model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovodenju. Šola za ravnatelje.
- Evropska komisija (2017). *Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding principles for policy development in school education*. Evropska komisija.
- Forde, C., Hamilton, G., Ni Bhroithe, M., Nihill, M., Rooney, A. M. (2019). Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: implications for middle leadership professional development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 297-314.
- Galdames-Calderon, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Education Sciences*, 13, 715-729.
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership*. Springer.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., in Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Grootenboer, P., Rönnerman, K., in Edwards-Groves, C. (2017). Leading from the middle. A praxis-oriented approach. V P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, C. in S. Choy (ur.) *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation*, 243-264. Springer Singapore.
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296.
- Gurr, D. (2020). *A Review of Research on Middle Leaders in Schools*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7>
- Gurr, D., in Drysdale, L. (2012). Middle-level secondary school leaders. Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Hirsch, A., in Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers - understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 352-371.
- Horvat, S., in Pahor, R. (2021). Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 3-18.
- Jakobsen, M. L., Kjeldsen, A. M., Pallesen, T. (2021). Distributed leadership and performance-related employee outcomes in public sector organisations. *Public Administration*, 101, 500-521. <https://doi.org/10.1111/padm.12801>
- Jambo, D., in Hongde, L. (2020). The effect of principal's distributed leadership practice on students' academic achievement: a systematic review of the literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189-198.
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M., in Ažman, T. (ur.) (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018, 2. del*. Pedagoški inštitut.
- Lahtero, T. J., Lång, N., in Alava, J. (2017). Distributed leadership practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Larusdottir, S. H., in O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Leadership and Management in Post-Primary Schools: Guidance on the Procedure for Conducting a Review and (Re)assigning Roles and Responsibilities*. Okrožnica 0003/2018 (16. januar 2018), Irska. <https://circulars.gov.ie/pdf/circular/education/2018/03.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., in Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Likon, B., in Puhakka, V. (2021). S krepitvijo vezi do razvoja mrež. V Weissbacher, P. in B. Likon (ur.). 1. mednarodna znanstvena konferenca vodenja v vzgoji in izobraževanju: Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh. Šola za ravnatelje.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., in Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220983328>
- Liu, L., Liu, P., Yang, H., Yao, H., in Thien, L. M. (2024). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: The mediating roles of organisational trust. *Educational Management, Administration & Leadership*, 52 (4): 837-853. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143222113683>
- Liu, S., Keeley, J., Sui, Y., in Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China. The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 113, 101099. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101099>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(1), 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD (2022). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Otto, S., in Avguštin, L. (2021). Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev skozi prizmo programa (P) ostani uspešen srednji vodja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 49(2), 33-48.
- O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. *International Journal of Educational Research Open*, 2/2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100088>
- Pikl, M., in Koželj, M. (2015). Aktualna izhodišča za delovanje strokovnih aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 32(3), 53-68.
- Pont, B., Nusche, D., in Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2642>
- Rupnik Vec, T., Žarković Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., in Pušnik, M. (2008). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne tim*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf>
- Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. Zbirka Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schaninger, B., Hancock, B., in Field, E. (2023). *Power to the middle: Why managers hold the keys to the future of work*. Harvard Business Review Press.
- Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 47-59.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Širec, A., Čagran, S., Koren, A., Erčulj, J., in MacRuaric, G. (2012). Delo strokovnih aktivov, zasnovanih po vertikali, v vrtcih in osnovnih šolah. Gradivo za Nadljevni program Šole za ravnatelje v okviru program Vseživljenjsko učenje - usposabljanje za vodenje šol in vrtcev. Šola za ravnatelje.
- Šraj, U. (2021). *Mednarodna mobilnost učiteljev kot del nadaljnega izobraževanja in usposabljanja*. MFDPŠ.
- Štuhec, T. (2020). Mreže učečih se šol in vrtcev ob primeru iz prakse. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 18(2), 103-121.
- Tang, J., Bryant, D. A., in Walker, A. D. (2023). In search of the middle influence: how middle leaders support teachers' professional learning. *Educational Research*, 65(4), 444-461. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2261127>
- Vielmetter, C., in Sell, Y. (2014). *Leadership 2030: The six megatrends your need to understand to lead your company in the future*. American Management Association.
- Woods, P. A., in Roberts, A. (2016). Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (2): 138-156. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1034185>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 16/07 - uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 - popr., 65/09 - popr., 20/11, 40/12 - ZUJF, 57/12 - ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 - popr., 25/17 - ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 - ZZN-ŠPP, 141/22, 158/22 - ZDoh-2AA in 71/23
- Zavašnik Arčnik, M., in Gradišnik, S. (2011). Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol. V M. Brejč, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.) (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce. Šola za ravnatelje.