

Mentorstvo kot priložnost za profesionalni razvoj novoimenovanih in izkušenih ravnateljev

Justina Erčulj

*Upokojena predavateljica in področna sekretarka
Šole za ravnatelje*

Ravnateljeve naloge so obsežne in kompleksne. Novoimenovani ravnatelji se zato znajdejo pred številnimi izzivi, ki jih prinaša nova vloga. Zato je Šola za ravnatelje leta 2004 razvila program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. Namenjen je ravnateljem v prvem mandatu. Usposabljanje poteka v manjših skupinah, velik del programa pa zajemajo srečanja med izkušenim ravnateljem mentorjem in novoimenovanim ravnateljem – mentorirancem, kar omogoča individualen pristop k reševanju konkretnih izzivov. Pokazalo se je, da je mentorstvo pomemben dejavnik vseživljenjskega učenja ravnateljev za oba udeleženca. V članku predstavljamo nekaj bistvenih koristi mentorstva za mentorirance in mentorje, pri čemer poudarjamo priložnosti za učenje. Osrednji del je opis programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, ki ga dopolnjujemo z vtisi mentorice, mentoriranke in koordinatorja programa. Zaključujemo s smernicami za nadaljnji razvoj programa.

Ključne besede: ravnatelj, mentorstvo, mentor, mentoriranec, vseživljenjsko učenje

Uvod

Raziskovalci s področja vodenja v izobraževanju že več desetletij iščejo odgovor na vprašanje, kaj je uspešno vodenje šol¹ oziroma kaj opredeljuje uspešnega ravnatelja. Day idr. so leta 2010 objavili deset trditev o uspešnem vodenju šol. Poudarjajo ravnateljev vpliv na dosežke učencev, pomen ravnateljevih vrednot za vodenje sodelavcev in zaupanje, ki je eden ključnih pogojev za distribucijo vodenja. Avtorji še navajajo, da je uspešno vodenje močno odvisno od okoliščin ravnateljevanja. Gre predvsem za vpliv družbenoekonomskega okolja, v katerem deluje šola, hkrati pa uspešnost ravnateljevega dela določajo še osebne okoliščine, med katerimi omenjajo dolžino ravnateljevanja, slog vodenja, ravnateljeve vrednote in prepričanja o učenju ter medosebne kompetence. Govo-

¹ Izraz šola se v besedilu nanaša na vse vzgojno-izobraževalne zavode.

rimo o kontekstualnosti vodenja, na katero nas opozarja tudi Bush (2018).

Upoštevanje okoliščin ravnateljevanja narekuje različne oblike usposabljanju ravnateljev in zato tudi različne pristope. Mednarodne razvojne smernice že dlje časa svetujejo premik od tradicionalno zasnovanih seminarjev k daljšim oblikam usposabljanja, v katerih se prepletajo teorija, delo v resničnih okoliščinah, sodelovanje, refleksija in uvajanje izboljšav. Kirchner in Akdere (2014) pripisujeta velik vpliv in pomen usposabljanjem, ki vključujejo mentorstvo in *coaching*, samoizobraževanje in izmenjavo izkušenj (mreženje).

Podobno smo razmišljali snovalci programa Mentorstvo novouimenovanim ravnateljem (v nadaljevanju MNR), ki smo ga prvič izvedli v šolskem letu 2004/2005 in s katerim smo hoteli program za pridobitev ravnateljskega izpita dopolniti s kontekstualnimi posebnostmi vodenja. Tega namreč v programih, ki potekajo v velikih skupinah, nismo mogli dovolj učinkovito zagotavljati.

V članku bomo predstavili pomen in načela mentorstva kot oblike profesionalnega razvoja, vsebino in način dela v programu MNR in to dopolnili z utrinki udeležencev programa, v sklepih pa podali nekaj predlogov za uspešno nadaljevanje te oblike usposabljanja.

Dejavniki uspešnega mentorstva

Beseda »mentor« izvirja iz starogrške mitologije. Ko je Odisej odpotoval v Trojo, je sina Telemaha prepustil modremu prijatelju, ki ga je varoval, mu svetoval in ga vodil. Ta prijatelj je bil Mentor, ki ni mogel nadomestiti Odiseja, pač pa je Telemahu z Atenino pomočjo pomagal razumeti težave in se spopadati z njimi. Mitološka razlaga ponazarja bistvene značilnosti mentorstva: pomoč, vodenje (usmerjanje), svetovanje, razumevanje težav in soočanje z njimi.

Uspešne organizacije se zavedajo pomena mentorstva, saj imajo mladi, ko vstopajo v svet dela, veliko znanja, ki pa ga večino ne znajo učinkovito uporabiti. Parsloe (2000, 12) je mentorstvo opredelil kot »podporo in spodbudo za učenje, ki zaposlenemu omogoča razviti kompetence in osebnost ter izboljšati kakovost dela«. S tem poudarja, da mentor ne vsiljuje svojega mnenja ali rešitev ter da je odgovornost za učenje in izboljševanje dela na strani mentoriranca. J. Petkovšek Štakul (2013) mentorstvo opredeljuje kot proces, v katerem bolj izkušena oseba pomaga manj izkušeni pri delu in razvoju veščin, pomembnih za opravljanje de-

la. Pri tem je zelo pomembno, da mentoriranec in mentor razvija dober profesionalni odnos. O odnosu kot najpomembnejšem dejavniku uspešnega mentorstva piše tudi Daresh (2007). Mentorja razume predvsem kot človeka, ki manj izkušenega sodelavca usmerja s pozitivnim zgledom in pri tem razvije tesno medsebojno zaupanje. Odnos tako temelji na zaupanju, zaupnosti, medsebojnem spoštovanju in občutljivosti (glej tudi Bertrand idr. 2018).

T. Kolenc (2020) je pomembne značilnosti mentorstva strnila v nekaj točk. Razume ga kot:

- proces in odnos, ki temelji na medsebojnem zaupanju in spoštovanju;
- neformalno povezavo med mentorjem in mentorirancem, v kateri so jasno izražena pričakovanja in cilji mentoriranja, in temu ustrezna je mentorjeva podpora;
- proces oziroma odnos, v katerem mentor mentorirancu pomaga odkrivati in razviti potencialne in veščine, pomembne tudi za njegovo prihodnost;
- proces in odnos, v katerem vprašanja postavlja predvsem mentoriranec in se pri tem uči iz mentorjevega znanja in izkušenj, s čimer krepi motivacijo in odpornost;
- poseben, unikaten odnos, zato ne moremo postavljati standardov ali priporočil, ki bi bila enaka za vse.

Barnett (2000) pa za mentorstvo v izobraževanju dodaja še, da ne more nadomestiti tradicionalnega usposabljanja in da je treba pri njegovem uvajanju čim boljše izkoristiti obstoječe mreže ravnateljev.

Pogosto naletimo na napačno razumevanje, da mentor le predaja znanje in izkušnje, mentoriranec pa jih sprejema. V resnici gre za vzajemen odnos, kar pomeni priložnost za profesionalni razvoj obeh. Mentor lahko v svoji vlogi poleg izmenjave znanja in izkušenj omogoči drugačen pogled na problem, kritično presodi uvajanje novosti, motivira in spodbuja mentoriranja, ko se znajde v težavah. Ne gre pa pozabiti, da sta včasih dovolj le »uho in rama«. Prav podpora in opogumljanje sta tudi po mnenju T. Kolenc (2000) najpomembnejši mentorjevi nalogi. Mentoriranja naj varuje pred prehudimi napakami oziroma pred tem, da bi jih ponavljal. Zaradi neizkušenosti se namreč pogosto lahko znajde v neprijetnih situacijah, ki mu jih mentor s svojim znanjem in z izkušnjami pomaga prebroditi.

Mentoriranec mentorju prav tako lahko ponudi drugačen po-

gled na problem, ker »ni obremenjen z njegovo šolo« (Kolenc 2000). Mentor dobi priložnost za izmenjavo idej (»ker imajo mentoriranci sveže poglede«) in za premislek o svojem delu. Strokovna in znanstvena literatura izpostavlja, da so največje prednosti mentorstva za mentorja predvsem strokovno priznanje, povečana samozavest in samoučinkovitost, opolnomočenje za refleksijo, osebno zadovoljstvo in osebnostna rast (glej npr. Aravena 2018; Tahir idr. 2016). Barnett (2000) še poudarja, da je za mentorja pomembna povratna informacija, ki jo dobi od mentoriranca, kar v tem poklicu ni ravno pogosto. Borut Potočnik, ustanovitelj podjetja BPMC, je leta 2017 na okrogli mizi o mentorstvu v okviru programa Mentorstvo – uči se od najboljših predstavil pomen povezovanja med mentorji. Tako nastajajo profesionalne mreže za medsebojno učenje in podporo, ki so izredno pomembna oblika profesionalnega učenja. Na isti prireditvi so predstavniki Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje izpostavili, da mentor lahko ponudi najkakovostnejše izkustveno delo in izkušnje ter širjenje socialne mreže. Ključno pri mentorstvu je namreč povezovanje in sodelovanje. Gre za najpristnejši izkaz izkustvenega in dvosmernega učenja. Mentorstvo torej ni odnos med učiteljem in učencem, temveč odnos, v katerem se obojestransko izmenjujejo ideje, pogledi, razmišljanja, v katerem ni napačnih vprašanj in odgovorov in v katerem ni negativnih posledic, kaj šele kazni (Kolenc 2020). V tem odnosu ne poudarjamo merljivih rezultatov, ampak celovit razvoj obeh udeležencev.

Poleg znanja in izkušenj so za vzpostavitev zaupnega profesionalnega odnosa pomembne mentorjeve osebnostne lastnosti in medosebne veščine (NCLS 2003). Med veščinami posebej izpostavljamo aktivno poslušanje, dajanje povratne informacije in nepristransko svetovanje brez vnaprejšnjih sodb, pri osebnostnih lastnostih pa empatičnost, iskrenost in entuziazem. Mentor mora poslušati tako, da izve dovolj informacij, pri tem pa ne sme ocenjevati, ali so mentorirančeva sporočila pravilna ali napačna. Postavljati mora odprta vprašanja, z njimi pokazati na nove možnosti in poti ter tako skupaj z mentorirancem iskati rešitve. Včasih, kadar je narava problema taka, da ne omogoča različnih rešitev, je sicer dovolj le neposreden nasvet, vendar se mora mentor dolgoročno odmakniti od dajanja konkretnih nasvetov, kar tudi zanj pomeni pogled z drugačnega vidika in spremenjeno vlogo. Mentor ne more biti nekdo, ki svoj poklic doživlja kot breme oziroma vidi več težav kot rešitev. Entuziazem pomembno prispeva k motivaciji in spodbudi mentoriranja. Iz izkušenj lahko zapišemo, da je za

mentorja verjetno najpomembnejša empatičnost, saj pomaga, da se mentor vživi v mentorirančev položaj, ga ne »obsoja«, če česa ne ve, in ne marginalizira težav.

Ob številnih prednostih mentorstva lahko naletimo tudi na nekatere ovire. V strokovni literaturi (glej npr. Bertrand idr. 2018; National College for School Leadership 2003) avtorji najpogosteje omenjajo pomanjkanje časa, neujemanje mentorja in mentoriranca, pretirano odvisnost mentoriranca od mentorja ter neodzivnost mentorirancev in/ali mentorjev. Omenjene ovire smo v programu MNR sicer redko prepoznali. Največ dilem se je snovalcem programa MNR pojavljalo ob vprašanju odvisnosti mentorirancev od mentorjev. Tak odnos bi lahko predstavljal resnično oviro v profesionalnem in osebnostnem razvoju mentoriranca. Zato je zelo pomembno, da mentor ne daje občutka superiornosti in da obvlada osnovna načela svetovanja. Ovira za mentorja je lahko tudi spoznanje, da mentoriranec ne upošteva njegovih usmeritev in ne napreduje niti pri vodenju niti v osebni rasti.

Mentorstvo v okviru vseživljenjskega učenja ravnateljev: nastanek in razvoj programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem (MNR)

Pri snovanju programa MNR smo izhajali predvsem iz razumevanja potrebe ravnatelja po mentorju. Strokovnjaki najpogosteje omenjajo naslednje razloge za to:

- Ravnateljstvo je osamljen posel. Za ravnatelje, ki so to postali na šoli, kjer so prej poučevali, je bilo to še posebno veliko presenečenje. Spremenijo se razmerja moči, s tem pa tudi raven odnosov in komunikacije.
- Ob obilici novih nalog novoimenovani ravnatelji težko postavljajo prioritete. Ravnatelji se na začetku poti znajdejo na polju neznanih nalog, kamor sami uvrščajo predvsem tiste s področja zakonodaje in financ, vendar je enako ali še bolj kompleksno vodenje zaposlenih. Ob vsem tem številni težko ločujejo med nujnim in pomembnim, kar jim povzroča frustracije, nalog pa ne zmorejo ali ne znajo razdeliti med sodelavce.
- Ravnateljstvo prinaša veliko odgovornost, številne interakcije in pričakovanja deležnikov. Daresh (2007, 496) govori o »socializaciji z novo vlogo«, ki zahteva velik vložek znanja, veščin in osebne zavzetosti.

Mentorstvo je danes v številnih državah sestavni del vseživljenjskega učenja ravnateljev. Schleicher (2012, 22) v pregledni publikaciji *Preparing Teachers and Developing Leaders for the 21st Century* poudarja pomen mentorstva za novoimenovane ravnatelje, saj tako dobijo »dostop do svetovanja, ki jim ga zagotavljajo ravnatelji z večletnimi izkušnjami«. Pri tem se sklicuje na značilnosti odličnih programov za usposabljanje ravnateljev, katerih del je tudi mentorstvo. Novoimenovani ravnatelji se tako lažje spopadejo z novo, večjo odgovornostjo, saj jih vodijo izkušeni in priznani mentorji. Pomembno je tudi, da si ustvarijo profesionalne mreže. Zato v nekaterih državah usposabljanja za ravnateljevanje dopolnjujejo z mentorstvom. V Singapurju, Angliji, na Irskem in v nekaterih državah Avstralije je na primer mentorstvo kar obvezni sestavni del usposabljanja za vodenje šol (Scheicher 2012). Še več pomena mu pripisujejo v nekaterih državah ZDA, saj morajo novoimenovani ravnatelji dve leti sodelovati z mentorji, da dobijo ustrezno licenco za opravljanje svoje funkcije. Pripraviti morajo listovnik, v katerem dokazujejo usposobljenost za ravnateljevanje (The Wallace Foundation 2012).

Program MNR smo leta 2004 zasnovali skupaj z izkušenimi ravnatelji, bodočimi mentorji. Opredelili smo štiri področja dela, na katerih so imeli sami na začetku ravnateljevanja precej izzivov in na katerih so iskali podporo izkušenejših kolegov, in sicer: finančno poslovanje šole, zakonodaja, spremljanje učiteljevega dela in načrtovanje. Vse te vsebine so sicer del programa za pridobitev ravnateljskega izpita, vendar so ravnatelji menili, da potrebujejo novoimenovani ravnatelji več konkretnih usmeritev. Tudi naše izkušnje so potrdile, da sta zlasti zakonodaja in finančno poslovanje področji, za kateri so bodoči ravnatelji najmanj usposobljeni in se jih zato najbolj »bojijo«.

Pri oblikovanju programa MNR smo si tako prizadevali doseči naslednje cilje:

- sistematično podpirati novoimenovane ravnatelje v prvem letu ravnateljevanja;
- razvijati znanje in veščine vodenja;
- reševati praktična vprašanja in težave na področju vodenja;
- izmenjati izkušnje med seboj, s strokovnjaki in mentorji;
- ustvariti nove mreže za podporo in oblikovati profesionalne skupnosti ravnateljev.

Program je v začetku obsegal pet delavnic: uvodno, na kateri

smo pojasnili namen mentorstva in predstavili program MNR, ter štiri delavnice s področij, ki smo jih opredelili skupaj z ravnatelji. Kasneje smo pripravili še šesto, sklepno delavnico, na kateri novoimenovani ravnatelji razmišljajo o prvem letu ravnateljstva, dodali smo predavanje zunanjega strokovnjaka. Delavnic se udeležujeta ravnatelj mentor in novoimenovani ravnatelj, vmes pa potekajo individualna srečanja. Pomemben del delavnic so izmenjava izkušenj in strokovne razprave o aktualnih dogodkih, ki jih vodi koordinatori skupin. Poleg tega skrbijo, da udeleženci opravijo vmesne dejavnosti, ki predavateljem pomagajo čim bolj aktualizirati delavnice. Nekaj njihovih nalog je povezanih z organizacijo in koordinacijo dela v skupinah. V začetku smo bili to predavatelji Šole za ravnatelje, že kmalu pa smo ugotovili, da je to vlogo bolje prepustiti izkušenim ravnateljem.

Ravnatelje mentorje smo v prvih letih izbirali po svoji profesionalni presoji. Ugotavljamo, da smo pri tem imeli res srečno roko, saj v vseh letih niti enkrat ni bilo nobene negativne povratne informacije, kaj šele pritožbe novoimenovanih ravnateljev. Nasprotno, sodelovanje z mentorji so mentoriranci vedno ocenili kot zelo uspešno. Mnogi ohranijo tesne stike še več let po koncu programa.

Eden od pogojev za uspešno mentorstvo je tudi usposobljenost ravnateljev mentorjev (Parsloe 2000; Erčulj 2017). Tako smo leta 2014 začeli izvajati usposabljanje za ravnatelje mentorje, saj se je število udeležencev programa povečevalo, hkrati pa smo hoteli razširiti nabor ravnateljev mentorjev. Vsebine programa so se nanašale na vodenje za učenje, mentorjevo vlogo s poudarkom na vzpostavljanju zaupnega profesionalnega odnosa in komunikacijo. Tako smo vzpostavili nabor ravnateljev mentorjev, ki ga je treba redno nadgrajevati, poleg tega pa skrbeti tudi za njihov kakovostni profesionalni razvoj.

Program smo redno letno evalvirali z vprašalnikom za udeležence in intervjuji s koordinatori. Rezultati evalvacij kažejo, da so novoimenovani ravnatelji vse vidike programa ocenili visoko. Najvišjo oceno so v vseh letih prisodili ravnateljem mentorjem in mreženju. Pogosto so poudarili, da bi moral vsak novoimenovani ravnatelj v prvem letu imeti ravnatelja mentorja in da jim je program pomagal prebroditi turbulentno prvo leto ravnateljstva. Ravnatelji mentorji so posebej pohvalili delo v na novo oblikovanih profesionalnih mrežah, v katerih so spoznali drugačne prakse, kot jih običajno v regijskih aktivih. Ker so se učili od svojih mentorirancev in drug od drugega, jim je program MNR pomenil novo stopnico v vseživljenjskem učenju.

S koordinatorji evalviramo vsebine in načine dela. Pokazalo se je, da je večina vsebin z rednimi posodobitvami »stalnica«, epidemija covida-19 pa je zagotovo nakazala nekatere vsebinske spremembe tudi v tem usposabljanju. Postopoma smo spremenili vmesne dejavnosti, tako da so bile povsem praktično naravnane in povezane z vsebinami srečanj.

Najbolj avtentičen pogled na program nam sicer lahko ponudijo le udeleženci sami. V nadaljevanju predstavljamo utrinke, ki so jih zapisali ravnateljica mentorica, ravnateljica v obeh vlogah, novoimenovana ravnateljica in dolgoletni koordinator v programu MNR.

Mentorica sem bila že šestkrat. Mentorstvo je velika odgovornost in hkrati čast. Vedno me skrbi, ali sem dovolj razumevajoča, dovolj jasna pri svetovanju svojemu varovancu in usmerjanju k pravilnemu reševanju njegovih izzivov. Ugotavljam, da je z leti število zadev, za katere so ravnatelji odgovorni, precej naraslo, predvsem pa so bolj zahtevni odnosi med zaposlenimi v kolektivih. Program MNR dodatno bogati dejstvo, da nas je v skupini okrog deset parov in si tako lahko izmenjujemo izkušnje tudi z drugimi mentorji in novoimenovanimi ravnatelji. Pohvaliti moram koordinatorje skupin, ki znajo usmerjati v strokovno izmenjavo izkušenj in mnenj o določeni problematiki. Ravnatelji mentorji imamo v tem programu možnost prenašati svoje znanje in izkušnje naprej svojim kolegom, priznati pa moramo, da od mentorstva tudi sami veliko odnesemo. Ponovimo šolsko zakonodajo, osvežimo računovodska znanja, načrtovanje in spremljanje dela sodelavcev, načrtovanje pouka. Marsikdaj pa nas naši varovanci tudi opomnijo na stvari, ki jih je treba narediti, pa smo jih malo spregledali. [Polona Kenda, ravnateljica Osnovne šole Simona Kosa Podbrdo, mentorica]

Ker sem bila v prvem letu ravnateljstva kot novoimenovana ravnateljica deležna te neprecenljive izkušnje, sem se zelo hitro odločila, da sprejemem povabilo Šole za ravnatelje, da se v vlogi mentorice preizkusim tudi sama. S ponosom sem sprejela vlogo mentorice in novoimenovano ravnateljico že od samega začetka spodbujala k pravim rešitvam in k nujni dnevni samorefleksiji o opravljenem delu. Usmerjala sem jo k izbiri strokovne literature, prebiranju člankov, k iskanju lastnih rešitev. Dragoceni so bili vsi medsebojni obiski, dragocen je bil vpogled v delovanje drugega zavoda in dragocene

so bile izkušnje o odnosu z zaposlenimi, ki jih je ravnateljica delila z menoj. Z vsemi temi izmenjavami in učenjem drug od drugega sem tudi sama strokovno rasla in pridobivala dragocene izkušnje. V svoji dosednji karieri sem bila mentorica sedmim ravnateljem, tudi ravnatelju, ki je imel vrtec pri šoli. Tudi to je bila zame dragocena izkušnja in tisto, kar je najlepše, je to, da kolikor smo ravnatelji mentorji in novoimenovani ravnatelji vložili v naš odnos, takšne so ostale vezi med nami. Lahko rečem, da smo še zdaj povezani v mrežo, se sem in tja pokličemo in vedno znova z veseljem ugotavljam, kako lep je občutek, ko učenec postane boljši od učitelja. V čast mi je spremljati napredek in uspeh strokovnih kolegic in kolegov, zato jih, če se le da (kot njihova nekdanja mentorica), podpiram pri njihovih predstavitvah, nastopih in uspehih. Program mentorstva novoimenovanim ravnateljem se je sčasoma nekoliko nadgrajeval in spreminjal. V različnih obdobjih so se pokazale različne potrebe. V sedanjem času, v obdobju epidemije in po njej, pa vidim izrazit primanjkljaj na področju vodenja kolektivov. Vsi ravnatelji, tudi tisti, ki imamo že kilometrino, bomo morali vložiti veliko prizadevanj, da bomo še bolj povezali različne generacije znotraj kolektivov, saj samoiniciativna pripravljenost za delo ni več tako navduhujoča, kot je bila v preteklosti. Žal z leti to opažam tudi kot mentorica novoimenovanim ravnateljem, saj iz izkušenj vem, da delovno mesto ravnatelja ne prinaša uspeha, če tega dela ne opravljaš s strastjo, z navdušenjem in z zavedanjem, da boš moral sam veliko raziskovati in šele s pomočjo različnih spoznanj oblikovati svoj vodstveni profil, zaradi katerega z leti pridejo tudi uspehi. Pričakovanja o hitrih rešitvah in takojšnjem uspehu se v praksi največkrat niso pokazala kot dobra in vedno je sledilo globoko razočaranje. Kar nekaj ravnateljem sem pomagala tudi pri hoji iz tega brezna. [Janja Bogataj, Vrtec Škofja Loka, mentoriranka in mentorica]

Z leti kot ravnatelj pridobiš veliko izkušenj, zlasti v veliki šoli, kjer se vsak dan dogaja marsikaj in se je treba zaradi različnih okoliščin različno lotevati težav. Skratka nič ni uniformirano. Je pa v tej različnosti neka rdeča nit, namreč to, da si z veliko različnimi rešitvami ustvariš ritual, kako se lotiš določene naloge in jo izpelješ ali kako rešiš problem. V mentorstvu sem spoznal, da se mentoriranci na začetku programa nagibajo k temu, da bodo dobili določene vzorce, kako

rešiti konkretne težave. Kasneje spoznajo, da je vsaka težava tako posebna zaradi zunanjih vplivov in deležnikov, da poplošitve pri ravnanju niso mogoče. Nekatere dejavnosti so seveda rutinske, zato se mentorjem zdijo samoumevne in jih mentoriranci v programu tudi spoznajo. Seveda ni moč vse problematike zajeti v nekaj srečanj. Sploh zato, ker se program dotika le petih sklopov. Se mi pa zdi, da je pomembno to, da res spoznajo, kako se lotiti problema, kako ga čim bolj večplastno zaznati in se lotiti reševanja, včasih tako, da ga razdelijo na več manjših. Ravno tako je pomembno, da mentoriranci spoznajo, da niso vse samo problemi, ampak da je nekatere stvari treba morda pogledati z drugačnega vidika in jih drugače razumeti. Ni nujno da se z njimi sprijaznimo in z njimi živimo, se jih je pa potem treba lotiti kako drugače in jih počasi ter postopoma spreminjati, z manjšimi premišljenimi spremembami. Vse izkušnje, ki sem jih pridobil, sem z veseljem delil, ravno tako pa so bile zame dragocene izkušnje mentorirancev. Menim, da sem se tudi sam veliko naučil in spoznal drugačne poglede. Pomembno se mi je zdelo, da ne delim nasvetov, pač pa odstimam možnosti. Predvsem pri tem sem imel občutek, da so mentoriranci pridobivali samozavest pri odnosu do kakršne koli problematike. Bile pa so tudi situacije in posamezniki, ki si niti niso želeli tovrstne pomoči, iskali so le potrditve v svojih vztrajanjih; takrat pa je bilo težje, sploh če težav niso reševali. Moj okvir je tako bil: ne deliti nasvetov, pač pa iskati različne poti do rešitve, morda več rešitev. [Aleš Žitnik, ravnatelj Osnovne šole Franceta Prešerna Kranj, dolgoletni koordinator skupin]

Novembra 2019 sem prevzela funkcijo vršilke dolžnosti ravnatelja na Osnovni šoli Bistrica. Na priporočilo zelo izkušene-ga ravnatelja sem se vključila v izobraževanje Šole za ravnatelje in ravnateljski izpit. Že po uvodnih srečanjih, po prvih modulih, sem začutila uporabno vrednost načrtanega programa, izkušenj izvrstnih predavateljev in srčnih sošolcev. Moduli so zelo uporabni, vsekakor pa jim piko na i dodajo predavatelji z dolgoletnimi izkušnjami na področju šolstva, ki v teorijo odlično vpletajo pridobljene delovne, življenjske izkušnje iz vsakdanjosti šolskega delovnega procesa. Programi so zasnovani kakovostno, z vsebinami, s katerimi se pri svojem delu vsak dan srečujemo, zato si upam trditi, da bi moral tako obliko izobraževanja izkusiti prav vsak strokovni dela-

vec šole. Po letu vodenja kot vršilka dolžnosti ravnatelja sem z opravljenim ravnateljskim izpitom prevzela ravnateljevanje in se vključila v program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. V zavedanju, da se ravnatelji vsak dan srečujejo s številnimi izzivi in okoliščinami, ki so jih v zadnjih dveh letih močno krojili in oteževali tudi predpisi zaradi pandemije covid-19, smo prav novoimenovani ravnatelji še toliko bolj potrebovali podporo in kritičen pogled izkušenih ravnateljev, praktikov. Iskreno sem hvaležna mentorju Marku Primožiču z Osnovne šole Ivana Groharja, da je z mano prehodil pot mentorstva, čeprav so vse dejavnosti potekale na daljavo, vendar z odprtimi vrati za naprej. S programom Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem sem pridobila mentorja, ravnatelja, na katerega se lahko v vsakem trenutku obrnem, ki ne vsiljuje svojih načel, pogledov, šole, temveč usmerja, svetuje in vodi do rešitev, ki so primerne zame, za naš zavod. Vsem novoimenovanim ravnateljem program močno priporočam. [Dina Pintarič, ravnateljica Osnovne šole Bistrica Tržič, novoimenovana ravnateljica]

Na podlagi rednih letnih evalvacij in odzivov mentorjev in mentorirancev lahko trdimo, da program MNR dosega namen, tj. predvsem povezati izkušene in novoimenovane ravnatelje, ponuditi podporo novoimenovanim ravnateljem in ustvariti nove profesionalne mreže. Zajema vsaj dve kategoriji profesionalnih učnih dejavnosti, ki jih navaja Zavašnik Arčnik (2015), pri čemer se sklicuje na Kwakmanovo (2003):

- refleksijo kot predpogoj za priznavanje napak in spreminjanje;
- sodelovanje, ki zmanjšuje stres, pomaga izboljšati samozaupanje in spodbuja refleksijo.

Razmislek za prihodnost

Ravnateljevanje je zahtevna in odgovorna vloga. Hitre in nenapovedane spremembe prinašajo vedno nove naloge, zato so izzivi novoimenovanih in tudi izkušenih ravnateljev vse večji. Mentorstvo ima številne potenciale, ki olajšajo delo ravnateljem mentorjem in mentorirancem. Izkušnje, novejša strokovna spoznanja o mentorstvu, sodobni pogledi na vodenje in t. i. »nova realnost«, ki jo je prinesel čas epidemije, po sedemnajstih letih izvajanja programa odpirajo naslednja vprašanja:

- Katera so najnovejša domača in tuja strokovna ter znanstvena spoznanja o mentorstvu in mentoriranju? Kako jim program MNR sledi?
- Koliko program vsebinsko še sledi potrebam novoimenovanih ravnateljev? Katera novodobna znanja, spretnosti in lastnosti potrebuje novoimenovani ravnatelj za kakovostno opravljanje dela? Katere oblike dela so najprimernejše za mentorstvo novoimenovanim ravnateljem?
- Ali naj bo program MNR obvezen za vse novoimenovane ravnatelje ali morda samo za tiste, ki so ravnateljski izpit opravili pred več kot desetimi leti?
- Kakšne so sodobne vloge in naloge ravnatelja mentorja in mentoriranja? Kako mentorja in mentoriranja spodbujati, da bosta pripravljena na spreminjanje in prilagajanje »tradicionalnih« vlog novim okoliščinam?
- Kako ravnatelj postane mentor novoimenovanemu ravnatelju? Kakšne pogoje mora izpolnjevati? Katere kompetence mora imeti? Kako izbrati mentorje?
- Kako ravnatelj ostane mentor? Kakšno izobraževanje potrebuje, da ohranja strokovno »kondicijo«? Ali naj bo usposabljanje za mentorje obvezno ali ne?
- Kakšnih »spodbud« naj bo delež ravnatelj mentor? Kako je mogoče ravnatelja mentorja »nagraditi«? Kakšna je lahko sistemska vloga ravnateljev mentorjev?

Literatura

- Aravena, F. 2018. »Mentoring Novice School Principals in Chile: What do Mentors Learn?« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 7 (3): 219–230.
- Barnett, B. 2000. *Mentoring for Practising and Aspiring School Leaders: The 'Sage' Model*. Melbourne: Australian Principals Centre.
- Bertrand, L. A., D. Stader in S. Copeland. 2018. »Supporting New School Leaders Through Mentoring.« *School Leadership Review* 13 (2): 82–94.
- Bush, T. 2018. »Preparation and Induction for School Principals: Global Perspectives.« *Management in Education* 32 (2): 66–71.
- Daresh, J. C. 2007. »Mentoring for Beginning Principals: Revisiting the Past and Preparing for the Future?« *Educational Administration Quarterly* 40 (4): 495–517.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu in E. Brown. 2010. *10 Strong Claims About Successful Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Erčulj, J. 2017. »Načela uspešnega mentorstva.« Gradivo za Uvodno delavnico v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, Šola za ravnatelje, Ljubljana.
- Kirchner, M. R., in M. Akdere. 2014. »Leadership Development Programs: An Integrated Review of Literature.« *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management* 9 (1): 137–146.
- Kolenc, T. 2020. »Mentorstvo je najdragocenejša stvar, ki jo lahko podelite drugim.« *Svet kapitala*, 16. maj.
- Kwakman, K. 2003. »Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities.« *Teaching and Teacher Education* 19 (2): 149–170.
- National College for School Leadership. 2003. *Mentoring and Coaching for New Leaders*. London: National College for School Leadership.
- Parsloe, E. 2000. *Coaching & Mentoring: Practical Methods to Improve Learning*. London: Kogan Page.
- Petkovšek Štakul, J. 2013. »Mentorstvo: za učinkovit prenos znanja in opolnomočenje zaposlenih.« *Dnevnik*, 6. julij. <https://www.dnevnik.si/1042674750>
- Schleicher, A., ur. 2012. *Preparing Teachers and Developing Leaders for the 21st Century*. Pariz: OECD.
- Tahir, L., M. N. H. M. Said, K. Daud, S. H. Vazhathodi in A. Khan 2016. »The Benefits of Headship Mentoring: An Analysis of Malaysian Novice Headteachers' Perceptions.« *Educational Management Administration & Leadership* 44 (5): 420–450.
- The Wallace Foundation. 2012. *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training*. New York: The Wallace Foundation.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. J. Erčulj in M. Zavašnik Arčnik, 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

■ **Dr. Justina Erčulj** je upokojena dolgoletna predavateljica in področna sekretarka ter snovalka programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem na Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@guest.arnes.si

stances. Four concerns about the placement of an established coaching approach in the private sector in support of the (head)teacher professional development in education were refuted with the help of theoretical and experiential knowledge. In the central part of the article the introduction of various forms of coaching in the Slovenian education system from 2011 to the present is presented. The purpose, forms, participants, providers, materials, evaluations and presentations to the general professional public are listed in chronological order. Coaching and coaching skills for (head)teachers were designed, tested, implemented and monitored by certified and qualified coaches of the National Education Institute of the Republic of Slovenia and the Slovenian National School for Leadership in Education. The benefits of coaching through selected results from evaluations and through the eyes of some participants are presented. The article rounds off with ten recommendations for a continuous and systematic placement of coaching in the (head)teacher in-service training.

Keywords: coaching, peer coaching, teacher, headteacher, professional development

VODENJE 1|2021: 47–62

Nadine
Trepanier-
Bisson

Ontario's Mentor-Coaching Journey Supporting Education Leadership Development

This article considers the journey of Ontario's MentoringCoaching programs. The text begins with an exploration of leadership development in Ontario, Canada. Then, to better understand the types of programs offered in Ontario and their impact on leadership development, some research foundations are examined, specifically Dr. Joanne Robinson's work reported in her doctoral dissertation in 2010. In the text, two types of programs, one-on-one and leading and learning team (LLT), are proposed for MentoringCoaching of school level administrators. The final sections of the article include the benefits and challenges of MentoringCoaching programs as well as next steps for Ontario's programs.

Keywords: mentoring, coaching, Ontario, principals, leadership development

VODENJE 1|2021: 63–80

Justina Erčulj

Mentoring as an Opportunity for the Professional Development of Newly Appointed and Experienced Headteachers

Headteachers' tasks are extensive and complex. The newly appointed headteachers face a number of challenges posed by the new

role. Therefore, in 2004, the Slovenian National School for Leadership in Education developed the Mentoring Program for Newly Appointed Headteachers. It is intended for headteachers in their first term. The training takes place in small groups, and a large part of the program includes meetings between the experienced headteacher mentor and the mentee (newly appointed headteacher), which enables an individual approach to solving specific challenges. Mentoring has been shown to be an important factor in the lifelong learning of headteachers for both, the mentor and the mentee. In this article, some benefits for mentees and mentors are presented, emphasizing their learning opportunities. The central part is a description of the mentoring program, which is supplemented by the impressions of the mentor, mentee and program coordinator. We conclude with possible guidelines for the further development of the program.

Keywords: headteacher, mentoring, mentor, mentee, life-long learning

VODENJE 1|2021: 81–93

Elisabet Edqvist
in Lena Wiman

Professional Development through Group Counselling for Headteachers: A Swedish Example

In this paper a Swedish example of professional developmental group counselling is described and discussed. This version of counselling is conducted at the National School Principal Training Program at Uppsala University. Reflection and dialogue with colleagues are meant to contribute to professional learning and development of the individual's personal professional capacity. The intentions of the chosen counselling approach are described, as are the settings and the role of the facilitator. The development of issues brought to the sessions are outlined as well as reflections from the participants. Finally some opportunities and challenges are discussed.

Keywords: counselling, reflection, dialogue, professional capacity, headteachers

VODENJE 1|2021: 103–117

Katja Arzenšek
Konjajeva in
Branka Likon

Counselling as a Form of Support for Headteachers

The paper describes counselling for headteachers as a form of headteachers' support with the participation of lecturers from the Slovenian National School of Leadership in Education and experienced principals as counsellors in leading pedagogical activities. It presents a brief overview of the situation in the field of counselling for headteachers, which includes an overview of institutions in Slovenia that already provide counselling in this field, as well as an overview of required competencies and conditions for counsellors and a review of content for which headteachers have expressed a need. The analysis of