

Izkušnja novoimenovanih ravnateljev s *coachingom*

Mihaela Zavašnik

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Prva leta ravnateljavanja predstavljajo najtežje obdobje v profesionalnem in osebnem razvoju novoimenovanih ravnateljev. Običajno še nimajo veliko izkušenj z vodenjem, zato se ob prevzemu vodstvene vloge pogosto soočajo s primanjkljajem znanja in spretnosti za vodenje. Pri reševanju vsakdanjih izzivov, ki so povezani s posebnostmi zavoda in okolja, se pogosto počutijo osamljene. Želijo si strokovne podpore in pomoči. V prispevku opredelimo *coaching* in ga predstavimo kot uspešno obliko profesionalnega razvoja ravnateljev. V letih 2019 do 2021 smo ga v Šoli za ravnatelje izvajali z novoimenovanimi ravnatelji, ki so se za to obliko podpore odločili v času epidemije. V prispevku predstavimo namen in cilje individualnega *coachinga*, potek izvedbe ter analizo in evalvacijo izbranih elementov. Prispevek zaključimo s priporočili za umestitev *coachinga* med redne oblike podpore novoimenovanim ravnateljem.

Ključne besede: *coaching*, novoimenovani ravnatelji, profesionalni razvoj, karierni razvoj, covid epidemija

Uvod

Ravnatelji se na svoji karierni poti pogosto srečujejo z veliko izzivi ter raznolikimi pričakovanji in zahtevami različnih deležnikov. Ravnateljavanje zahteva od posameznikov ne le veliko znanj in spretnosti, ampak tudi razvit nabor posebnih osebnostnih lastnosti in medosebnih spretnosti. Novoimenovani ravnatelji predstavljajo posebej »ranljivo« skupino, saj običajno še nimajo veliko izkušenj z vodenjem, zato se pogosto soočajo s primanjkljajem znanja in spretnosti za vodenje ter s pomanjkanjem samozavesti. Pri reševanju vsakdanjih izzivov se pogosto počutijo osamljene, saj praviloma še niso del (ne)formalnih profesionalnih mrež, ki bi jim lahko bile v podporo. *Coaching* je ena izmed prepoznanih novejših oblik profesionalnega razvoja ravnateljev, ki jim omogoča pridobivanje spretnosti za vodenje ob upoštevanju vsakokratnih konkretnih okoliščin v njihovem zavodu in pri njih samih, hkrati pa krepi njihovo psihofizično odpornost za učinkovitejše soočanje z

izzivi. Uvodoma je treba pojasniti, da *coaching* v našem šolstvu ni novost, ampak med ravnatelji (glej npr. Ažman idr. 2018) in drugimi strokovnimi delavci (glej npr. Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič 2014) že večkrat preizkušen pristop, ki pa v Sloveniji (v primerjavi s tujino) še ni dobil ustrezne sistemske veljave. V tem prispevku se osredotočamo na izvajanje *coachinga* kot oblike podpore med novoimenovanimi ravnatelji od aprila 2020 do aprila 2021. Zanj smo se v Šoli za ravnatelje (ŠR)¹ odločili spričo okoliščin epidemije covid-19. V prispevku najprej orišemo *coaching* kot vse bolj uveljavljeno uspešno obliko profesionalnega razvoja ravnateljev. V nadaljevanju predstavimo namen in cilje ter značilnosti ravnateljev, vključenih v raziskavo, potek izvedbe *coachingov* ter analizo in evalvacijo izbranih elementov. Prispevek sklenemo s priporočili za umestitev *coachinga* k rednim oblikam podpore (novoimenovanim) ravnateljem.

***Coaching* kot uspešna in učinkovita oblika profesionalnega razvoja za novoimenovane ravnatelje – teoretična izhodišča**

Strokovnjaki, ki proučujejo razvoj ravnateljev skozi njihova različna karierna obdobja, ugotavljajo, da prva leta ravnateljevanja v njihovem profesionalnem in osebnem razvoju predstavljajo najtežje obdobje (Pol idr. 2013; Oplatka 2012; Early in Weindling 2007). Na začetku ravnateljevanja se ravnatelji najpogosteje soočajo z osamljenostjo, s pomanjkanjem znanja in spretnosti za vodenje, z majhno samozavestjo, dolgim delovnim časom, pogostimi konflikti s strokovnimi delavci, s pomanjkanjem podpore pri strokovnih delavcih, z veliko administracije/birokracije, z velikimi in zahtevnimi pričakovanji različnih deležnikov in z drugimi prekomernimi delovnimi pritiski (Catagay in Gümüs 2021; Lokman idr. 2017; Miklos 2009). Tudi redki slovenski raziskovalci ravnateljevanja (npr. Koren 1999, 10) menijo, da novoimenovanega ravnatelja položaj »osami in razdvoji«, »odtuji od učiteljev«, »pritisk se povečuje«, »okolje pa od ravnatelja zahteva vedno več«. Navedeni izzivi pomembno vplivajo na ravnateljevo uspešnost in učinkovitost in lahko brez podpore ter nadaljnega izobraževanja in usposabljanja dolgoročno vodijo v dolgotrajen stres ali celo izgorelost, v skrajnih primerih pa je posledica opuščanje ravnateljevanja kot poklica.

¹ Od julija 2021 Šola za ravnatelje ne deluje več kot samostojen javni zavod s področja šolstva, ampak je sestavni del Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, v okviru katerega deluje kot notranja organizacijska enota.

Najnovejše raziskave kažejo, da so se ne le novoimenovani, ampak tudi že izkušeni ravnatelji med epidemijo covid-19 soočali s še posebno številnimi in nevsakdanjimi izzivi, konflikti, odločitvami in težavami ter s povečanim obsegom dela, kar se je pokazalo tudi v doživljanju povečane napetosti, stresa, anksioznosti, čustveni napetosti ipd. (glej npr. Kelly 2020; 2021; Brinkman, Cash in Price 2020). Strokovnjaki za vodenje so med epidemijo covid-19 opozarjali, da ravnatelji spričo novonastalih okoliščin potrebujejo posebne oblike pomoči in podpore ter da mora biti skrb za njihovo dobro počutje naloga številka ena, saj bodo le opolnomočeni, zdravi in osebnostno trdni ravnatelji v nepredvidljivih okoliščinah lahko ustrezno podpirali strokovne delavce, otroke, učence, dijake in druge deležnike (Harris 2020; Harris in Jones 2020). Navedeno še toliko bolj velja za novoimenovane ravnatelje.

Pri preseganju opisanih okoliščin in izzivov, ki šibijo ravnateljevo vodenje na začetku ravnateljstva, so se doma in v svetu uveljavili mnogi različni pristopi, ki podpirajo novoimenovane ravnatelje, da bi ti delovali še bolje. Ravnatelji (tudi novoimenovani) se lahko med seboj uspešno povezujejo in mrežijo na lokalni, regionalni in sistemski ravni (npr. regijski aktivni, strokovna združenja), kar pospešuje izmenjavo primerov dobrih praks in izkušenj ter krepi njihovo profesionalno socializacijo in delovanje. Pa vendar, tovrstna medsebojna povezanost in pomoč ravnatelju v različnih primerih pogosto ne zadostuje zaradi raznolikih okoliščin, ki so edinstvene in značilne za posamezen vzgojno-izobraževalni zavod. Bistvenega pomena je, da se v programih profesionalnega razvoja in podpore ravnateljem začetnikom uravnotežijo individualni in skupinski podporni »pristopi« oziroma »oblike« profesionalnega razvoja, saj vseh izzivov ni mogoče reševati samo z enim ali drugim pristopom. Ravnatelj lahko pri svojem delu poišče oporo v zavodu in zunaj njega. V svojem zavodu lahko osamljenost v vlogi vodje presega tako, da k vodenju povabi sodelavce in jim ustrezno poverja naloge (distribuirano, sodelovalno vodenje). Z izbranimi strokovnimi delavci (pomočnik ravnatelja, vodja enote, vodja aktivna ...) oblikuje vodstveni tim (razvojni tim, tim za kakovost ipd.) in tako vpliva na druge deležnike predvsem na ravni strokovne (in včasih tudi legitimne) vodstvene moči. Med zunanji formalni pristopi in podpornimi sistemi, ki so se na začetku ravnateljstva pokazali kot najuspešnejši in najučinkovitejši, raziskovalci in praktiki v zadnjem desetletju najpogosteje izpostavljajo mentorstvo, *coaching*, svetovanje in supervizijo (glej npr. Earley 2020; Bainridge, Reis in Del Negro 2019; Lokman idr. 2017). Strokovna

literatura in praksa potrjujeta, da izkušnje predstavljajo pomemben del ravnateljevega učenja na začetku, vendar pa se ravnatelji (in ljudje na splošno) ne učimo le iz izkušenj, ampak predvsem iz refleksije o njih, kar pa zahteva čas in načrtno uporabo izbranih pristopov. Razvoj ravnatelja je najbolj učinkovit, kadar mu je omogočeno, da na posamezno situacijo, dilemo, izkušnjo, konflikt ipd. pogleda kritično in reflektivno, kar mentorstvo, *coaching*, svetovanje in supervizija kot pristopi (v primerjavi z drugimi »oblikami« profesionalnega razvoja in podpore) zelo dobro omogočajo. Za odrasle učence in zato tudi za učenje ravnateljev velja, da so oblike profesionalnega razvoja najustreznejše in najučinkovitejše takrat, ko so »vgrajene v njihovo delo«, sodelovalne in podpirne, kadar obravnavajo vsakodnevne izzive in situacije ter pomembno prispevajo k smiselnim vsakodnevnim spremembam v praksi (primerjaj Hunzicker 2011).

Če je mentorstvo že stoletja uradno in formalno uveljavljena oblika profesionalnega razvoja na področju izobraževanja in ravnateljevanja, saj njegove korenine segajo v grške čase (Pask in Joy 2007), se *coaching* strokovno in znanstveno postopno uveljavlja šele v novejšem obdobju. Strokovna in raziskovalna baza prispevkov iz leta v leto skokovito naraščata in potrjujeta pozitivne učinke *coachinga* na ravnateljevanje (glej npr. celovit pregled za tujino v van Nieuwerburgh in Barr 2016 ter za Slovenijo v Rutar Ilc 2014). Poglavitni razlogi za njegovo uveljavljanje se nanašajo na vse bolj nujen odmik od klasičnih množičnih oblik izobraževanja in usposabljanja, ki ravnatelje postavljajo v položaj pasivnih prejemnikov znanja in spretnosti ter onemogočajo kritično razmišljanje (reflektiranje). Strokovnjaki (npr. Bubb in Earley 2013) namreč ugotavljajo, da oblike profesionalnega razvoja za strokovne delavce in ravnatelje iz predpostavke »enak pristop za vse« (ang. *one size fits all*) vse bolj prehajajo v predpostavko »enak pristop ne ustreza nikomur« (ang. *one size fits no one*), kar v praksi pomeni vse večje uveljavljanje individualiziranih in/ali posamezniku prilagojenih oblik izobraževanja, usposabljanja in podpore. Hkrati se programi profesionalnega razvoja zaradi vse večje potrebe po uravnoteženju »želja« in »potreb« usmerjajo v oblike, ki podpirajo tako »vodjo« (osebo) kot »vodenje« (proces, vlogo).

Med strokovnjaki in raziskovalci je glede opredelitve *coachinga* še vedno precej nejasnosti, vendar bomo za pričujočo raziskavo uporabili eno novejših in našemu kontekstu najbližjo, ki *coaching* definira kot »individualni pogovor med *coachem* in ravnateljem, ki se osredotoča na krepitev učenja in razvoja s povečanjem ravna-

teljevega samozavedanja in osebne odgovornosti, pri čemer *coach* ravnatelju omogoča učenje s pomočjo zastavljanja vprašanj in aktivnega poslušanja ter postavljanja izzivov v spodbudnem in podpornem učnem okolju» (van Nieuwerburgh idr. 2020). Bistvo *coachinga* je v tem, da ravnatelju ne ponuja »receptov« in »nasvetov«, ampak mu z zastavljanjem ustreznih vprašanj in ustvarjanjem pogojev za refleksijo pomaga širiti pogled na situacijo ali izziv, tako da ravnatelj sam prepozna in/ali izoblikuje rešitve in se odloči za tisto, ki mu je blizu, ki je blizu njegovemu vrednostnemu sistemu in okoliščinam v danem trenutku ali pri trenutnem problemu, izzivu. Najpogostejše teme, ki jih v praksi *coachinga* obravnava jo ravnatelji, običajno izvirajo iz njihovih vsakdanjih potreb in se nanašajo predvsem na reševanje sporov z zaposlenimi (in drugimi deležniki), na prednostno ukvarjanje z operativnimi, kratkoročnimi cilji, uravnoteženje ravnateljstva in osebnega življenja, krepitev osebne odpornosti za soočanje z izzivi in s težavami ter s časovnimi in z delovnimi obremenitvami, na motiviranje zaposlenih, krepitev samozavesti, premagovanje osamljenosti ipd. (glej Bhroithe 2021; Anthony in van Nieuwerburgh 2018).

Raziskave dokazujejo, da največje koristi in učinke *coachinga* v podpori ravnateljem pri njihovem delu lahko strnemo v pet »kategorij« (primerjaj van Nieuwerburgh idr. 2020; Lofthouse in Whiteside 2019; Sardar in Galdames 2018; Sonesh idr. 2015; James-Ward 2013; Forde idr. 2012):

- izboljšano znanje in spretnosti za vodenje (npr. boljše odločanje, iskanje lastnih rešitev, večja prepričljivost, jasnejše poverjanje nalog, boljše sodelovanje z različnimi deležniki, večja jasnost pri zastavljanju ciljev, osredotočenost na cilje in njihovo doseganje, boljše reševanje sporov, aktivno poslušanje, proaktivnost, ustrežnejša povratna informacija strokovnim delavcem);
- povečana samozavest in samozaupanje;
- podporna (ugodna) čustva, ki zmanjšujejo stres, anksioznost, napetost (npr. prisotnost podpore, varnost, zaupanje, odprtost, odsotnost kritiziranja, nevtralnost, potrditev);
- krepitev refleksije: čas, namenjen refleksiji in kritičnemu razmisleku (o posamezni situaciji, cilju ipd.);
- reševanje izzivov iz prakse: osredotočenost na posamezne vsakodnevne specifične realne situacije, v kakršnih se znajde ravnatelj.

Najpogostejši dejavniki, ki vplivajo na uspešnost in kakovost *coachinga* za ravnatelje so predvsem »ujemanje« ravnatelja in *coacha*, lastnosti dobrega *coacha* in njegova usposobljenost (primerjaj npr. Lofthouse in Whiteside 2019; National College for School Leadership 2003). Slovenske in tuje raziskave o *coachingu* v vzgoji in izobraževanju (npr. Lofthouse in Whiteside 2019; Rutar Ilc 2014; Forde idr. 2012) kažejo, da je za uspešen odnos med *coachem* in ravnateljem ter za doseganje kakovostnih učinkov *coachinga* najpomembnejše zaupanje, ki nastane med ravnateljem in *coachem*, v nadaljevanju pa tudi druge lastnosti *coacha*, kot na primer empatičnost, pozitivna naravnost, aktivno poslušanje, potrpežljivost, odmik od problema oziroma izziva, ustrezna vprašanja, spodbujanje k razmišljanju, spodbujanje k iskanju rešitev, aktiven odnos do reševanja problema oziroma izziva, strpnost do ravnateljevih stališč in prepričanj, čustvena podpora itd. Glede na navedeno sta zato izbira *coacha* in njegova usposobljenost bistvenega pomena. *Coachi* morajo imeti licenco, se redno izobraževati in usposabljaati, hkrati pa se morajo zavedati omejitev, s katerimi je treba predhodno seznaniti tudi ravnatelja, ki se odloči, da se bo vključil v *coaching*. Poudarjamo torej, da *coach* ni svetovalec in novoimenovanemu ravnatelju ne ponuja rešitev in receptov (ali le izjemoma in v skrajni sili), temveč mu zastavlja ustrezna vprašanja, ki ga usmerjajo v razmišljanje, tako da sam poišče rešitev za svoje okoliščine, kontekste itd.

V nadaljevanju prispevka se osredotočamo na raziskavo, opravljeno med novoimenovanimi slovenskimi ravnatelji, ki so se v času epidemije covid-19 odločili za *coaching*.

Raziskava izkušenj novoimenovanih ravnateljev v zvezi s *coachingom* v času epidemije covid-19

Namen in cilji ter raziskovalna vprašanja

Osrednji namen pričujoče raziskave je bil proučiti izkušnje novoimenovanih ravnateljev s *coachingom* med epidemijo covid-19. Glede na namen raziskave so bili cilji analizirati in ovrednotiti izkušnje na treh področjih: potrebe, pričakovanja in teme/izzivi *coachinga*; koristi oziroma učinki *coachinga* z vidika vpliva na uspešnost ravnateljevanja in osebno počutje; odnos med *coachem* in novoimenovanim ravnateljem ter vloga *coacha*. Glede na področja smo si zastavili naslednja tri raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna so bila pričakovanja (in potrebe) ravnateljev pred vključitvijo v proces *coachinga* in koliko so se jim uresničila ter katere teme so izpostavili novoimenovani ravnatelji?

2. Kakšne koristi oziroma učinke *coachinga* na uspešnost ravnateljevanja in osebno počutje so zaznali novoimenovani ravnatelji?
3. Kakšna so stališča novoimenovanih ravnateljev o pomenu dobrega odnosa za uspeh *coachinga* in kaj pričakujejo od *coacha*?

Metodologija

V Šoli za ravnatelje smo se odločili, da od aprila 2020 do aprila 2021 novoimenovanim ravnateljem kot dodatno obliko profesionalne podpore ponudimo individualni *coaching*. Vabilo smo poslali vsem v obdobju epidemije covid-19 novoimenovanim ravnateljem, vpisanim v program Šola za ravnatelje in vsebina ravnateljskega izpita (v nadaljevanju šri) v šolskih letih 2019/2020 in 2020/2021, ter novoimenovanim ravnateljem, ki v okviru Šole za ravnatelje niso obiskovali nobenega drugega programa. Ob vabilu smo v posebnem dokumentu pojasnili, kaj je *coaching*, kakšen je njegov namen, kaj lahko od vključitve v brezplačni paket *coachinga* pričakujejo in kako bo potekala izvedba. Po treh pozivih aprila 2020, oktobra 2020 in januarja 2021 smo prejeli devetnajst prijav novoimenovanih ravnateljev. Prijavljene novoimenovane ravnatelje smo povezali s tremi usposobljenimi *coachi* Šole za ravnatelje. Ključ za oblikovanje parov je sovpadal s tem, ali so ravnatelji med udeležbo v programu *coache* poznali (npr. *coach* je bil ravnatelj razrednik, *coach* kot predavatelj), upoštevali pa smo tudi želje ravnateljev. Tako smo želeli zagotoviti dober odnos in zaupanje med *coachem* in novoimenovanim ravnateljem. V šolskem letu 2019/2020 smo *coaching* izvajali od srede aprila do konca junija 2020, v šolskem letu 2020/2021 pa od novembra 2020 do junija 2021. Vsak novoimenovani ravnatelj je imel na voljo t.i. *coaching* »paket«, kar je pomenilo sedem srečanj s *coachem* po 45 do 60 minut v eno- ali dvotedenskem časovnem razponu. Srečanja so potekala na daljavo, običajno po spletni aplikaciji Zoom, izjemoma pa tudi po telefonu.

Cepprav v raziskavi nismo proučevali povezanosti odgovorov z različnimi demografskimi značilnostmi vzorca, je vredno izpostaviti, da je ta vključeval štiri novoimenovane ravnatelje iz vrtcev, enajst novoimenovanih ravnateljev iz osnovnih šol, tri iz srednjih šol in enega novoimenovanega ravnatelja iz ustanove, ki izobražuje in usposablja otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Med njimi je bilo šestnajst žensk in trije moški.

Za namen raziskave smo uporabili kvantitativni in kvalitativni

PREGLEDNICA 1 Kategorizacija odgovorov po raziskovalnih vprašanjih

Raziskovalna vprašanja	Odgovori
Kakšna so bila pričakovanja (in potrebe) novoimenovanih ravnateljev pred vključitvijo v proces <i>coachinga</i> in koliko so se jim uresničila? Katere teme so izpostavili?	• Pričakovanja in njihova uresničitve • Potrebe, teme
Kakšne koristi oziroma učinke <i>coachinga</i> na uspešnost ravnateljevanja in osebno počutje so novoimenovani ravnatelji zaznali?	• Ravnateljevanje • Osebno
Kakšna so stališča novoimenovanih ravnateljev o pomenu dobrega odnosa za uspeh <i>coachinga</i> in kaj pričakujejo od <i>coacha</i> ?	• Dober odnos • Vloga in lastnosti

pristop. Za izhodišče smo vzeli vprašalnik, ki smo ga oblikovali v 1 KI. V njem smo zajeli vprašanja, ki so se nanašala na potrebe, pričakovanja in teme *coachinga*, koristi in učinke, ki jih prinaša, ter na odnos in lastnosti *coacha*. Nekaj vprašanj smo namenili pogostosti srečanj, obsegu »paketa« in morebitni ponovni vključitvi novoimenovanega ravnatelja v tovrsten program podpore. Vprašanja so bila večinoma odprtega tipa, zato smo za analizo in evalvacijo v nadaljevanju uporabili kvalitativni pristop, tako da smo odgovore združevali v kategorije ali glavne teme. To nam je omogočalo lažjo analizo gradiva, saj smo v odgovorih tako iskali le šest glavnih kod. Vseh devetnajst anketiranih novoimenovanih ravnateljev je na vprašanja odgovorilo pravočasno. Odgovore na odprta vprašanja smo v skladu s tremi raziskovalnimi vprašanji razvrstili v šest kategorij: pričakovanja, potrebe in teme ter njihova uresničitve; učinki oziroma koristi *coachinga* na ravnateljevanje in osebno počutje; dober odnos med ravnateljem in *coachem* ter vloga *coacha* (preglednica 1).

V vsako od šestih kategorij smo umestili ključne besede iz vseh odgovorov, ki so se nanašali na določeno kategorijo, jih prešteli, analizirali in odgovorili na tri raziskovalna vprašanja. Poleg tega smo iz mnenj izluščili pogoje za izvedbo *coachinga* in predloge v zvezi s tem. Opravili smo tudi analizo tem/vsebin, ki so jih *coachi* obravnavali z novoimenovanimi ravnatelji na srečanjih, za kar smo kot vir uporabili osebne zapiske *coachev* in jih anonimno povzeli s ključnimi besedami.

Analiza in interpretacija

Pričakovanja, potrebe in izzivi novoimenovanih ravnateljev v času coachinga

Anketirani novoimenovani ravnatelji so v odgovorih na več vprašanj, ki so se navezovala na prvo raziskovalno vprašanje, poslali

devetnajst zapisov, od tega jih je bilo petnajst vsebinsko ustreznih. Večina ravnateljev je pričakovala usmeritve in namige za vodenje sodelavcev (npr. »vodenje kolektiva«, »strategije ravnanja s človeškimi viri«) ter pomoč pri reševanju vsakdanjih dilem (npr. »iskanje rešitev v trenutnih situacijah«). Obenem so navajali, da so pričakovali »odprt dialog«, »iskren pogovor«, »usmeritev fokusa«, »okrepitev različnih razmišljanj«, »proces iskanja lastnih rešitev« itd. Štirje novoimenovani ravnatelji so povedali, da niso vedeli, kaj lahko pričakujejo (npr. »brez pričakovanj, pravzaprav nisem vedel, kaj me čaka«, »nisem imel/-a posebnih pričakovanj«). Trinajst ravnateljev je potrdilo, da so se jim pričakovanja izpolnila (npr. »da«, »v celoti«, »več, kot sem pričakoval«), drugi na to vprašanje niso eksplicitno odgovorili. Iz odgovorov sklepamo, da novoimenovani ravnatelji niso imeli povsem jasnih pričakovanj glede *coachinga*, kljub temu pa so ob koncu sporočali, da so se jim pričakovanja večinoma izpolnila.

V sklopu iskanja odgovorov na prvo raziskovalno vprašanje smo analizirali tudi teme, ki so jih novoimenovani ravnatelji obravnavali na srečanjih *coachinga*. Analizo smo opravili na podlagi zapisov novoimenovanih ravnateljev v anketnem vprašalniku in individualnih zapiskov *coachev*. Na prvem srečanju so novoimenovani ravnatelji običajno opredelili osem področij svojega življenjskega ravnovesja in določili prednostne izzive (»kolo ravnovesja« kot orodje *coachinga*). Nekateri pa so že na prvem srečanju želeli obravnavati (tudi) trenutni izziv. Pogosto so teme določale okoliščine, ki so se nanašale, kot so zapisali, na »turbulenten čas«, »novo«, »nepoznano«, »nepredvideno« in »spremenjene razmere«. Analiza tem, ki so jih novoimenovani ravnatelji obravnavali na teh srečanjih, pokaže, da jih je mogoče razdeliti na šest sklopov:

- delo z zaposlenimi (npr. kako oblikovati pozitivno vzdušje in ga ohranjati, kako motivirati zaposlene, kako aktivirati strokovne delavce za delo na daljavo, komu zaupati, izzivi pri ravnanju s posameznimi zaposlenimi, kako ravnati s strokovnimi delavci, ki odklanjajo testiranje);
- organizacija dela (npr. organizacija vrnitve zaposlenih, postopno vračanje učencev v šolo, organizacija dela v vrtcu, kako in komu poveriti naloge, izvedba videokonferenčnih srečanj z vzgojiteljicami in vzgojitelji);
- pedagoško vodenje (npr. analiza in evalvacija izobraževanja na daljavo, vsebinska izvedba letnih pogovorov, ocenjevanje delovne uspešnosti, delo tima za kakovost, pristopi k pouče-

vanju na daljavo, opazovanje pouka na daljavo, dejavnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev);

- skrb zase (npr. kako poskrbeti zase – nespečnost, uravnoteženje poklicnega in zasebnega, obvladovanje treme pred kamero);
- sodelovanje z okoljem (npr. vključevanje v širšo lokalno iniciativo, komunikacija z občino – investicijski načrti, vedenje pred kamero, priprava ankete za starše);
- poslovođenje (npr. izvedba razpisa za novo tajnico, soočanje s tožbami in nepravilnostmi, ki izvirajo iz ravnanjevanja predhodnika).

Analiza tem pokaže, da so izzivi ravnateljcev izhajali iz trenutnih razmer in dogodkov na osebnem in profesionalnem področju. Ta ugotovitev se navezuje na značilnosti *coachinga*, ki podpira novoimenovane ravnatelje pri izzivih, ki jih doživljajo »tukaj in zdaj«, še posebej glede na okoliščine, povezane z epidemijo covid-19. S tem smo potrdili uporabnost pristopa za novoimenovane ravnatelje pri reševanju izzivov iz prakse oziroma vsakodnevnih specifičnih resničnih okoliščin, v katerih se znajdejo ravnatelji. Glede tem pa lahko trdimo, da so večinoma podobne tistim, ki so jih prikazale že druge raziskave na področju *coachinga* za ravnatelje (glej npr. Bhroithe 2021; Anthony in van Nieuwerburgh 2018).

Koristi oziroma učinki coachinga na uspešnost ravnateljvanja in osebno počutje

V zvezi s koristmi in učinki *coachinga* smo analizirali 48 zapisov. V podkategorijo »vpliv na uspešnost ravnateljvanja« smo jih umestili 26 (54 %), v podkategorijo »vpliv na osebno počutje« pa 22 (46 %). Analiza pokaže, da so novoimenovani ravnatelji učinke *coachinga* prepoznali skoraj v enakem deležu tako na profesionalnem kot na osebnem področju. Največ odgovorov novoimenovanih ravnateljcev (70 %) v podkategoriji »vpliv na uspešnost ravnateljvanja« izpostavlja proces iskanja rešitev za izzive (npr. »poveča fokus«, »lažje najdem rešitev«, »svež pogled«, »razjasnitev in rešitev dilem in trenutnih izzivov«, »uvid«, »pogledala sem na svoje vloge od zunaj«, »razmišljanje in iskanje lastnih rešitev«), ostali pa se vsebinsko nanašajo na vodenje (npr. »potrditev, da vodim v pravo smer«, »bolj samozavestno vodim«), odločanje (npr. »lažje se odločam«) in motiviranje sodelavcev (npr. »bolje motiviram sodelavce«). V podkategoriji »vpliv na osebno počutje« smo mnenja

anketirancev združili v vsebinske sklope, ki se najpogosteje navezujejo na dobro počutje (enajst zapisov, npr. »veliko osebno zadovoljstvo«, »energija«, »motivacija«, »moč«, »veselje«, »odlično«, »pozitivno«), pa tudi na izboljšano samopodobo in večjo samozavest (šest zapisov, npr. »zaupanje vase«, »večja samozavest«, »postala sem bolj samozavestna«) ter osebno rast (štirje zapisi, npr. »intenzivno srečanje s samim seboj«, »delo na sebi«). En zapis omenja razdvojenost: »Včasih mi je bilo lažje, včasih pa se mi je zdelo, da se pred menoj samo odpirajo področja dela, na katerih se moram izboljšati, in da nikjer ne vidim konca.« Hkrati ta zapis sporoča, da je novoimenovani ravnatelj prepoznal učinek *coachinga* pri oza-veščanju o lastnih močnih in šibkih platih ter potrebah po učenju, le občutki so bili ob tem obenem prijetni kot neprijetni. Eden izmed ravnateljev je navedel še, da so bile koristi »tako obširne in splošne, da jih je težko zapisati enoznačno, vsekakor pa izjemno pozitivne«.

Kaj konkretno je *coaching* novoimenovanim ravnateljem v primerjavi z drugimi oblikami profesionalnega razvoja pomenil, pa je razvidno iz navedenih zapisov:

Mislim, da se nič ne more primerjati s *coachingom*. Tukaj gre za zelo subtilen konkreten proces, odnos med *coachem* in klientom, ki ga ni mogoče doseči z nobeno drugo obliko sodelovanja ali osebne rasti. Tukaj resnično najdeš svoje rešitve, ki delujejo zate, ne pa sugeriranih rešitev, ki delujejo za druge.

Coaching je zelo specifična oblika; zelo osebno naravnana. Druge oblike so velikokrat nekaj, »kar moram«, ne glede na to, ali me tudi iskreno zanima, vendar je povezano s stroko, širi moje strokovno usposobljenost za opravljanje dela. *Coaching* to dopolnjuje in v marsičem presega, ker je celovit.

Če sem iskren, imam občutek, da mi je *coaching* pravzaprav edini resnično dal nekaj uporabnega in koristnega, predvsem zaradi tega, ker sem lahko obravnaval točno tiste stvari, s katerimi sem imel težave.

Coaching je storitev, ki je ne more zamenjati nobeno predavanje, izobraževanje ali strokovna podpora. Je nekaj, česar bi moralo biti več.

Odgovori na raziskovalno vprašanje v zvezi s koristmi in učinkom *coachinga* potrjujejo, da je *coaching* novoimenovanim ravnateljem pomagal pri iskanju rešitev za njihove trenutne izzive pri

vodenju, kar je osnovni namen tega pristopa, hkrati pa je pomembno vplival na krepitev njihovih pozitivnih čustev, še posebej v negotovih časih. Ravnateljevanje zahteva celovito osebnost. Osebnostne lastnosti in medosebne spretnosti so pri vodenju vsaj tako pomembne kot znanje in spretnosti vodenja. *Coaching* novoimenovanim ravnateljem omogoča, da izzive obravnavajo z obeh vidikov, osebnega in profesionalnega, ter upošteva celovitost osebnosti. Ne nazadnje lahko o velikem zadovoljstvu novoimenovanih ravnateljev s *coachingom* v našem primeru sklepamo tudi na podlagi odgovorov, ki se nanašajo na vprašanja o ponovni vključitvi v ta program, na to, ali bi *coaching* priporočili kolegom in ali bi ga financirali sami. Na ta vprašanja je kar sedemnajst novoimenovanih ravnateljev odgovorilo pritrdilno (v *coaching* bi se ponovno vključili, priporočili bi ga kolegom, pripravljeni so ga sofinancirati). S pridobljenimi raziskovalnimi rezultati lahko tudi mi pritrdimo mednarodnim raziskavam v zvezi s koristmi in prednostmi *coachinga* (glej npr. van Nieuwerburgh idr. 2020; Lofthouse in Whiteside 2019).

Stališča novoimenovanih ravnateljev o pomenu dobrega odnosa za uspeh coachinga in vlogi coacha

Ob analizi odgovorov novoimenovanih ravnateljev smo v podkategorijo »dober odnos« umestili 26 zapisov, v podkategorijo »vloga coacha« pa 24. V podkategoriji »dober odnos« smo mnenja združili v tri vsebinske sklope, in trdimo lahko, da so za dober odnos v *coachingu* značilni zaupanje, ustrezno komuniciranje in občutek podpore:

- zaupanje (enajst zapisov), npr. »*coachingi* sem popolnoma zaupal vsa občutja, razmišljanja, videnja«, »varen prostor«, »varnost«, »zaupen odnos«;
- komunikacija (devet zapisov), npr. »sproščen, iskren pogovor«, »empatija«, »obojestranska odprtost in dostopnost«, »sproščenost«, »spoštljivost«, »prilagodljivost«;
- podpora (šest zapisov), npr. »pozitivna spodbuda«, »opora«, »pomoč«, »spodbujanje«.

Veliko zapisov kaže na to, da so anketiranci pomen dobrega odnosa (zaupanja) med *coachem* in novoimenovanim ravnateljem prepoznali kot temelj učenja v procesu *coachinga*. Pred prvim srečanjem so *coachi* in novoimenovani ravnatelji podpisali tako imenovani psihološki dogovor o varovanju podatkov, kar je najbrž

priпомoglo k ozaveščenosti vseh o pomenu varnega in zaupnega okolja. Poleg tega so *coache* spoznali že med programom, zato je bilo dober odnos najbrž lažje vzpostaviti. Prvi pogoj pa ostaja to, da se novoimenovani ravnatelj prostovoljno odloči za *coaching*.

Na tem mestu velja izpostaviti še številne zapise ravnateljev o pomenu t.i. »zunanje podpore«. Kot smo zapisali že v uvodu, novoimenovani ravnatelji pogosto še nimajo vzpostavljene mreže, ne vedo, na koga se lahko obrnejo in/ali komu zaupajo. Kako »dragoceno« je to bilo zanje v času *coachinga*, jasno ponazarjajo naslednji zapisi:

Možnost, da lahko poveš, kje imaš največje probleme, in da ti nekdo prisluhne.

Občutek, da je tam nekdo, ki te razume, ti svetuje in te podpira.

Da se izpostavi zaupanje, da lahko izraziš mnenje, ki si ga pred drugimi ne dovoliš izreči.

Da sem lahko za trenutek izstopila iz svojih vlog in nanje pogledala od zunaj.

Dragocena je izkušnja, da se ti v bistvu tuja oseba tako približa, da ji zaupaš.

Neprecenljivo je, da nekdo nameni čas, znanje, izkušnje za dobrobit nekoga drugega.

V nadaljevanju analize smo v podkategorijo »vloga *coacha*« mnenja novoimenovanih ravnateljev prav tako združili v tri vsebinske sklope, pri čemer se jih je največ (44 %) nanašalo na značilnosti in osebnostne lastnosti *coacha*, le nekaj manj (37 %) na strokovno znanje na splošno in tri (19 %) na spretnosti pri vodenju procesa *coachinga*. V nadaljevanju za ponazoritev navajamo nekaj odgovorov novoimenovanih ravnateljev:

- značilnosti oziroma lastnosti *coacha* (npr. »neizprosnost«, »zanesljivost«, »glas, intonacija«, »pogled«, »humor«, »vztrajnost, ji je mar, ni dolgočasna, odločnost«, »odkritost, sproščenost«, »dobra volja, prijaznost«, »pozitivna naravnost«, »fleksibilnost«, »umirjenost«, »pristnost«, »empatičnost«, »vztrajnost«);
- strokovnost (npr. »široko in raznoliko znanje«, »razumevanje trenutka«, »spretnosti, izkušnje«, »profesionalnost«, »strokovnost«, »rdeča nit«, »poznavanje trenutnih razmer«, »strokovna podkovanost«);

- vodenje procesa (npr. »spretnosti dobrega poslušanja, smiselnega postavljanja podvprašanj«, »sposobnost motiviranja«, »spodbujanje k lastnemu razmišljanju«, »ne dajati receptov«, »omogočanje različnih uvidov«, »krepitev zavedanja, da se je s problemi treba soočiti«).

Na podlagi opravljene analize lahko opazimo, da so anketiranci navajali identične lastnosti oziroma značilnosti *coacha* in dobrega odnosa z njim, kot ugotavljajo druge tuje in slovenske raziskave (Rutar Ilc 2014; Forde idr. 2012). Glede vloge *coacha* je pomembna njegova usposobljenost, ki obsega tako osebnostne lastnosti kot spretnosti in veščine za vodenje procesa (primerjaj npr. Loftthouse in Whiteside 2019; National College for School Leadership 2003). Ta sklep potrjuje teoretična izhodišča, da morajo *coachi* imeti licenco ter se redno izobraževati in usposabljeni, da lahko svoje delo kakovostno opravljajo.

Ob zaključku predstavitve rezultatov navajamo še mnenja o »tehničnih in logističnih« pogojih, ki morajo biti izpolnjeni za kakovosten *coaching*. O tovrstnih prednostih in slabostih pri izvedbi *coachinga* na daljavo smo pridobili petnajst mnenj novoimenovanih ravnateljev.

Kar trinajst (87 %) jih je izpostavljalo prednosti, kot so npr. »pomembno je, da smo se prilagodili situaciji«, »tehnika deluje (rešila sem tehnične težave)«, »šla sem v primeren prostor«, »imeli smo možnost, da se dogovorimo o terminih«, »videokonferenčna srečanja so pomenila vsaj malo osebnega stika«, »dobra priprava, ni bilo nepotrebne logistike ter porabe časa za pot«, »nič nisem pogrešal/a«. Dva novoimenovana ravnatelja sta izpostavila, da sta pogrešala »živ stik«.

Na podlagi zapisov lahko trdimo, da je *coaching* mogoče uspešno izvajati tudi na daljavo, po videokonferenčnih platformah. Pogoji so temeljna oprema in usposobljenost *coacha* in novoimenovanega ravnatelja za uporabo tehničnih sredstev ter miren zaseben prostor, v katerem poteka pogovor. Anketirani novoimenovani ravnatelji so navedli še nekaj drugih predlogov glede izvedbe *coachinga*: od devetnajstih je petnajst sodelujočih (79 %) ravnateljev potrdilo, da je sedemurni »paket« ustrezen, štirje so predlagali večji obseg ur.

Glede pogostosti srečanj so bila mnenja deljena – šestnajst sodelujočih je predlagalo srečanje vsak teden (84 %), dva na vsakih štirinajst dni, eden pa mesečno. Opozorili so, da je določitev terminov odvisna od okoliščin in zahtevnosti izziva.

Zaključek s priporočili

Sodobno ravnateljstvo je kompleksno, zahtevno in večplastno. Od ravnateljev pričakujemo, da bodo uvajali izboljšave, krepili dobre odnose, navdihovali zaposlene, uspešno krmarili med različnimi deležniki itd. Za novoimenovane ravnatelje začetek ravnateljstva predstavlja še poseben izziv. Pomembno je, da imajo na voljo različne podpirne sisteme, ki jim bodo prehod olajšali in jih okrepili za kakovostno vodenje. V pričujoči raziskavi lahko na podlagi pridobljenih rezultatov zatrdimo, da je *coaching* ena izmed oblik, ki novoimenovanim ravnateljem koristijo in dajejo kakovostne učinke na področju uspešnosti vodenja, poleg tega pa pomembno vplivajo na odpornost novoimenovanih ravnateljev. Še posebej to velja za vodenje v negotovih družbenih okoliščinah, kakršne je povzročila epidemija covid-19. V prispevku odstiramo pogled na to, da so se vključenim ravnateljem izpolnila pričakovanja glede *coachinga* in da smo zadostili njihovim vsakdanjim profesionalnim potrebam, čeravno so bila na začetku pričakovanja, ki so jih izrazili, premalo jasna in konkretna. Prav tako smo potrdili, da je *coaching* kot individualna oblika podpore novoimenovanim ravnateljem učinkovit pri reševanju izzivov vodenja in krepitvi odpornosti za ustrezno uravnoteženje profesionalnega in zasebnega. Hkrati dokazujemo (podobno kot druge tuje in domače raziskave), da je dober odnos med novoimenovanim ravnateljem in *coachem*, ki temelji na posebnih (med)osebnostnih lastnostih, usposobljenosti in profesionalni držbi *coacha*, ključen za ustvarjanje varnega in zaupnega učnega okolja. Sklenemo lahko, da je *coaching* koristna in učinkovita oblika profesionalnega razvoja za novoimenovane ravnatelje in da jo je vredno plemeniti.

Slovenski novoimenovani ravnatelji imajo na začetku profesionalne poti na voljo več oblik podpore; med najuspešnejše (tudi v mednarodnem pogledu) zagotovo sodita programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, v katerem ima vsak novoimenovani ravnatelj za eno leto na voljo svojega izkušenega mentorja, in program *Coaching*. Mentorji (izkušeni ravnatelji) se redno udeležujejo tudi Usposabljanja za mentorje novoimenovanim ravnateljem in drugih oblik profesionalnega razvoja (npr. posveti, delavnice). Opravljene interne analize potrjujejo, da se je v zadnjih petih letih vsaj v eno obliko profesionalnega razvoja, namenjeno izključno novoimenovanim ravnateljem, na letni ravni vključilo več kot 80 % novoimenovanih slovenskih ravnateljev, kar ocenjujemo kot pozitivno. Na podlagi opravljene raziskave in drugih internih

analiz podpore novoimenovanim slovenskim ravnateljem v nadaljevanju izpostavljamo nekaj priporočil, ki jim je na organizacijski (in sistemski ravni) smotrno slediti, da bi podporo novoimenovanim ravnateljem z vidika *coachinga* še izboljšali.

Priporočila

- *Coaching* je treba umestiti v redno brezplačno ponudbo oblik podpore za vse novoimenovane ravnatelje vsaj enkrat v njihovem prvem mandatu ravnateljstva. Opravljene interne analize kažejo, da je ob obstoječem letnem pritoku novoimenovanih ravnateljev in ob trenutni kadrovski zasedbi *coachev* na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo to mogoče uresničiti. Tuje raziskave prav tako kažejo, da je izvajanje *coachinga* glede na dane učinke in koristi v praksi vodenja za novoimenovane ravnatelje tudi finančno učinkovito (glej npr. Lochmiller 2014). Udeležba pa mora biti prostovoljna.
- Pripraviti je treba načrt za vključevanje *coachinga* kot oblike podpore vsem ravnateljem v dolgoročni razvojni načrt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Pri tem se lahko zgledujemo po Irski, Škotski in Kanadi, ki že nekaj časa redno vsako leto vsem ravnateljem ponujajo *coaching* in ga sistem tudi financira. Zavedajoč se omejitve individualnega *coachinga* zaradi kadrovskih in finančnih virov je glede na navedeno rešitve moč iskati tudi v bolj »racionalnem« skupinskem *coachingu* (glej npr. Flückiger idr. 2017) ali zgolj v »omejevanju ponudbe« ravnateljem, ki jim tovrstna podpora v določenih kariernih obdobjih dokazano najbolj koristi (npr. karierni *coaching* za ravnatelje ob prehodih iz mandata v mandat).
- Veščine *coachinga* morajo postati sestavni del vsebin v programu Usposabljanje mentorjev za novoimenovane ravnatelje. Dosedanje raziskave in izkušnje dokazujejo, da tudi mentorji novoimenovanim ravnateljem potrebujejo veščine *coachinga*, da bodo mentortvo lahko še bolj kakovostno izvajali (glej npr. Trepanier-Bisson 2021). Slovenski ravnatelji mentorji tovrstnih veščin doslej niso bili deležni, zato pričakujemo umestitev tega področja med programske vsebine.
- S terena vemo, da je v Sloveniji tudi med ravnatelji in strokovnimi delavci že veliko usposobljenih *coachev*, ki imajo licenco in v praksi vodenja (zavoda, aktiva, razreda) učinkovito uporabljajo veščine *coachinga*, namen pa je udejanja-

nje tako imenovane »kulture *coachinga*« na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. V prihodnje je zato smiselno razmisliti o načinu približevanja *coachinga* še drugim deležnikom v vzgoji in izobraževanju (npr. uporaba večšin *coachinga* pri sodelovanju s starši in delu z učenci).

Literatura

- Anthony, D., in C. J. van Nieuwerburgh. 2018. »A Thematic Analysis of the Experience of Educational Leaders Introducing Coaching into Schools.« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 7 (4): 343–356.
- Ažman, T., M. Zavašnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P. Peček. 2018. *Vodenje kariere: priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-20-6.pdf>
- Bainbridge, A., H. Reid in G. Del Negro. 2019. »Towards a Virtuosity of School Leadership: Clinical Support and Supervision as Professional Learning.« *Professional Development in Education*. <https://www.doi.org/10.1080/19415257.2019.1700152>
- Bhroithe, N. M. 2021. »The Development of a Coaching Support in Ireland by the Centre for School Leadership.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19 (1): 7–25.
- Brinkman, J. L., C. Cash in T. Price. 2021. »Crisis Leadership and Coaching: A Tool for Building School Leaders' Self-Efficacy through Self-Awareness and Reflection.« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 10 (2): 234–246.
- Bubb, S., in P. Earley. 2013. »The Use of Training Days: Finding Time for Teachers' Professional Development.« *Educational Research* 55 (3): 235–247.
- Catagay, A., in S. Gümüş. 2021. »What Do We Know about Novice School Principals? A Systematic Review of Existing International Literature.« *Educational Management, Administration & Leadership* 49 (1): 54–75.
- Earley, P. 2020. »Surviving, Thriving and Reviving in Leadership: The Personal and Professional Development Needs of Educational Leaders.« *Management in Education* 34 (3): 117–121.
- Earley, P., in D. Weindling. 2007. »Do School Leaders Have a Shelf Life? Career Stages and Headteacher Performance.« *Educational Management, Administration and Leadership* 35 (1): 73–88.
- Flückiger, B., M. Aas, M. Nicolaidou, G. Johnson in S. Lovett 2017. »The Potential of Group Coaching for Leadership Learning.« *Professional Development in Education* 43 (4): 612–629.
- Forde, C., M. McMahon, P. Gronn in M. Martin. 2012. »Being a Leadership Development Coach.« *Educational Management, Administration & Leadership* 41 (1): 105–119.
- Harris, A. 2020. »COVID 19 – School Leadership in Crisis?« *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3–4): 321–326.

- Harris, A., in M. Jones. 2020. »COVID 19 – School Leadership in Disruptive Times.« *School Leadership & Management* 40 (4): 243–247.
- Huff, J., C. Preston in E. Goldring. 2013. »Implementation of a Coaching Program for School Principals: Evaluating Coaches' Strategies and the Results.« *Educational Management, Administration & Leadership* 41 (4): 504–526.
- Hunzicker, J. 2011. »Effective Professional Development for Teachers: A Checklist.« *Professional Development in Education* 37 (2): 177–179.
- James-Ward, C. 2013. »The Coaching Experience of Four Novice Principals.« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2 (1): 21–35.
- Kelly, H. 2021. »International School Teacher Wellbeing During the COVID-19 Pandemic: The 2021 Report.« <https://drhelenkelly.files.wordpress.com/2021/04/international-school-teacher-wellbeing-during-rhe-covid-19-crisis-2020-21.pdf>
- Kelly, H. 2020. »How is the Stress of Covid-19 Affecting School Leaders?« Tes, 2. december. <https://www.tes.com/news/how-stress-covid-19-affecting-school-leaders>
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lochmiller, C. R. 2014. »What Would it Cost to Coach Every New Principal? An Estimate Using Statewide Personnel Data.« *Education Policy Analyses Archives* 22 (55): 1–16.
- Lofthouse, R., in R. Whiteside. 2019. »Sustaining a Vital Profession: Evaluation of a Headteacher Coaching Programme.« Poročilo, Leeds Beckett University.
- Lokman, T., M. T. M. Thakib, M. H. Hamzah, M. N. H. M. Said in M. B. Musah. 2017. »Novice Head Teachers' Isolation and Loneliness Experiences: A Mixed-Methods Study.« *Educational Management, Administration in Leadership* 45 (1): 164–189.
- Miklos, E. 2009. »Administrator Selection, Career Patterns, Succession, and Socialization.« V *Educational Leadership and Administration*, ur. F. English, 158–200. London: Sage.
- National College for School Leadership. 2003. *Mentoring and Coaching for New Leaders*. B. k.: National College for School Leadership.
- Oplatka, I. 2012. »Towards a Conceptualization of the Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (2): 129–151.
- Pask, R., in B. Joy. 2007. *Mentoring-Coaching: A Guide for Education Professionals*. New York: Open University Press.
- Rutar Ilc, Z. 2014. »Coaching v šolstvu ob primerih iz prakse.« *Vzgoja in izobraževanje* 45 (1–2): 29–40.
- Rutar Ilc, Z., B. Tacer in B. Žarkovič. 2014. *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pol, M., M. Sedláček, L. Hloušková in P. Novotný. 2013. »Headteachers' Professional Careers: A Czech Perspective.« *International Journal of Management in Education* 7 (4): 360–375.
- Sardar, H., in S. Galdames. 2018. »School Leaders' Resilience: Does Coaching Help in Supporting Headteachers and Deputies?« *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 11 (1): 46–59.
- Sonesh, S. C., C. W. Coultas, C. N. Lacerenza, S. L. Marlow, L. E. Benishek in E. Salas 2015. »The Power of Coaching: A Meta-Analytic Investigation.« *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 8 (2): 73–95.
- Trepanier-Bisson, N. 2021. »Ontario's MentorCoaching Journey Supporting Education Leadership Development.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19 (1): 63–80.
- Van Nieuweburgh, C., in M. Barr. 2016. »Coaching in Education.« V *The Sage Handbook of Coaching*, ur. T. Bachkirova, G. Spence in D. Drake, 3–24. New York: Sage.
- Van Nieuweburgh, C., M. Barr, C. Munro, H. Noon in D. Arifin. 2020. »Experiences of Aspiring School Principals Receiving Coaching as Part of a Leadership Development Programme.« *International Journal of Mentoring and Coaching* 9 (3): 291–306.

- **Dr. Mihaela Zavašnik** je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. mihaela.zavasnik@zrss.si
- Dr. Tatjana Ažman** je predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. tatjana.azman@zrss.si

Máire Ni
Bhróithe

The Development of a Coaching Support in Ireland by the Centre for School Leadership (CSL)

The Centre for School Leadership (CSL) in Ireland was established in September 2015 by the Department of Education to promote professional learning for leadership in Irish schools. One of the first tasks in the team was to develop a one-to-one coaching program for headteachers. This program was launched in January 2017 and 347 headteachers availed of it that year. The program was evaluated in late 2017. Team coaching was introduced in 2019 for headteachers, their deputies, and some members of their middle leadership team. In 2020, another evaluation was conducted, and this resulted in an extensive report which will be published in late 2021. Over 1000 headteachers have availed of coaching since 2017.

Keywords: coaching, school leaders, team coaching

VODENJE 1|2021: 7–25

Mihaela
Zavašnik in
Tatjana Ažman

Coaching Experience of Newly Appointed Headteachers

The first years of school leadership represent the most difficult period in the professional and personal development of newly appointed headteachers. They usually do not yet have much experience with leadership, so they often face a lack of leadership skills when taking on a leadership role. They often feel lonely in solving everyday challenges related to the specifics of the institution and the environment. They need professional support and help. The paper defines and presents coaching as a successful form of professional development of headteachers. In the years 2019 to 2021, it was implemented at the Slovenian National School for Leadership in Education with newly appointed headteachers who opted for this form of support during the epidemic. In this paper, the purpose and goals of individual coaching, the course of implementation and analysis and evaluation of selected elements are presented. The paper concludes with recommendations for placing coaching as a regular form of support for newly appointed headteachers.

Keywords: coaching, newly appointed headteachers, professional development, career development, covid epidemic

VODENJE 1|2021: 27–45

Zora Rutar Ilc,
Tatjana Ažman
in Mihaela
Zavašnik

From Retrospective to Perspective: The Introduction and Implementation of (Peer) Coaching in Slovenia

The article introduces coaching as a modern form of professional and personal development of individuals and an effective approach to solving individual, group and team challenges in their special circum-