

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2021

- 3 Tematski številki na pot
Mihaela Zavašnik in Vinko Logaj
- 7 Razvoj podpore v obliki *coachinga* v Centru za razvoj vodenja
v izobraževanju na Irskem
Máire Ni Bhróithe
- 27 Izkušnja novoimenovanih ravnateljev s *coachingom*
Mihaela Zavašnik in Tatjana Ažman
- 47 Od retrospektive do perspektive: kako smo v slovenskem
vzgojno-izobraževalnem prostoru uvajali
in bomo izvajali (kolegialni) *coaching*
Zora Rutar Ilc, Mihaela Zavašnik in Tatjana Ažman
- 63 Mentorstvo z veščinami *coachinga* v podporo razvoju vodenja
v izobraževanju: popotovanje kanadskega Ontaria
Nadine Trepanier-Bisson
- 81 Mentorstvo kot priložnost za profesionalni razvoj novoimenovanih
in izkušenih ravnateljev
Justina Erčulj
- 95 Izkušnji z mentorstvom in *coachingom* skozi oči novoimenovanih
ravnateljev: paralelni intervju z dr. Jernejem Šoštarjem,
ravnateljem Osnovne Šole Kašelj, in dr. Majo Matrić,
ravnateljico Osnovne Šole Cerklje ob Krki
Mihaela Zavašnik
- 103 Skupinsko svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev:
švedski primer
Elisabet Edqvist in Lena Wiman
- 119 Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem
Katja Arzenšek Konjajeva in Branka Likon
- 137 Supervizija v podporo pedagoškemu vodenju
Brigita Rupar
- 145 Abstracts

Tematski številki na pot

Mihaela Zavašnik

Gostujoča urednica tematske številke

Vinko Logaj

Direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo

Pred vami je tematska številka revije z naslovom *Coaching, mentorstvo, svetovanje in supervizija v podporo vodenju v vzgoji in izobraževanju*. V njej bomo ovrgli nekatere mite, razblinili morebitne pomisleke, odstrli nejasnosti in širši strokovni (in laični) javnosti predstavili izbrane novejšje pristope, ki so se začeli širiti na vzgojno-izobraževalnem področju. Omenjenim pristopom je skupno, da jih lahko uvrstimo v skupino t.i. svetovalnih pristopov, ki pa se prvotno niso razvili na področju vzgoje in izobraževanja, ampak na drugih strokovnih področjih, npr. v zdravstvu, gospodarstvu, socialnem delu, kadrovskem managementu. Ker so za večino vodstvenih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja novi in z njimi praviloma nimajo veliko izkušenj, nanje pogosto gledajo s predsodki in dvomijo o njihovi učinkovitosti ter o njih, na primer, menijo, da so terapevtski, površinski ali usmerjeni predvsem k rasti dobička. To lahko ovremo z dejstvom, da je strokovno in znanstveno zaledje v zadnjem desetletju na področju teh pristopov skokovito raslo, rezultati pa govorijo v prid učinkovitosti teh pristopov za profesionalni razvoj vodstvenih delavcev ter razvoj vodenja oziroma ravnateljstva. Hkrati je treba izpostaviti, da ima področje vzgoje in izobraževanja v primerjavi z drugimi družbenimi panogami svoje posebnosti, zato je tovrstne pristope treba prilagajati namenu in ciljem, ki jim vzgoja in izobraževanje sledita, vključno z osrednjo mislijo na to, čemu je posamezen pristop namenjen. Na tem mestu je zagotovo treba omeniti razjasnitev vlog, ki jih imajo posamezniki v izbranem pristopu, prav tako dejstvo, da je svetovalni proces na področju vzgoje in izobraževanja že naredil premik od t.i. »nasvetovanja« k svetovanju na način, ki svetovanja vodi k iskanju zanj in za kontekst, v katerem deluje, primernih rešitev.

Druga skupna značilnost omenjenih pristopov sloni na novejših raziskavah o učinkovitosti raznolikih pristopov k profesionalnemu razvoju, ki kažejo, da tradicionalne (množične, frontalne) oblike izobraževanja in usposabljanja oziroma izpopolnjevanja odraslih

ne zmorejo več zadostiti raznolikim potrebam posameznika v hitro spreminjajočem se okolju ter da je treba okrepiti ponudbo individualnih, skupinskih in timskih oblik. Potrebe posameznikov so namreč v danem trenutku tako specifične, da »enak pristop za vse« ni več ustrezen in zadosten. Učenje in poučevanje ter vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov so tako kontekstualizirani, da je treba profesionalni razvoj vodstvenih delavcev prilagoditi aktualnim izzivom in okoliščinam ter individualne, skupinske (timske) in množične pristope uravnotežiti.

Še ena skupna značilnost v reviji predstavljenih pristopov je, da temeljijo na poglobljeni refleksiji in dejavni vlogi udeležencev, so samoregulativno naravnani ter zelo jasno problemsko in/ali kontekstualno usmerjeni, kar vodi v hitrejše in intenzivnejše spreminjanje posameznika, skupine ali tima in zavoda. Takšni pristopi podpirajo tako »vodjo« (osebnost) kot »vodenje« (profesionalna vloga) oziroma vodstvenega delavca kot celovito osebo, kar je za razvoj posameznika v sodobnem času izjemno pomembno.

Da bi čim bolj kakovostno in učinkovito podprli vodstvene delavce – ravnatelje in ravnateljstvo, smo v nekaterih tradicionalno že uveljavljenih pristopih že razvili »prilagoditve«, npr. mentorstvo z veščinami *coachinga*, svetovanje z ravnatelji svetovalci in skupinsko svetovanje za razvoj vodenja, kar kaže tudi na to, da se snovalci in izvajalci teh pristopov, še posebej v javnih zavodih, zavedamo, kako pomembno jih je nenehno izboljševati.

Mentorstvo je najstarejši znani svetovalni pristop, saj njegov izvor pripisujejo že starim Grkom. Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v Sloveniji obstaja že več kot petnajst let, kar Slovenijo na mednarodnem zemljevidu uvršča med tiste države, ki so zelo hitro prepoznale, da je na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju učinkovito. Nastanek omenjenega programa in njegov razvoj ter izzive, ki so pred njim danes, v pričujoči tematski številki predstavlja Justina Erčulj, snovalka in izvajalka programa v Šoli za ravnatelje. Mentor naj bi bil tisti, ki je na strokovnem področju bolj izkušen od mentoriranca, zato ga vodi in usmerja, mentoriranec pa se od njega uči. Sodobno mentorstvo z vidika komunikacije temelji predvsem na veščinah *coachinga*, ki mentoriranca postavljajo v položaj razmišljajočega praktika, pri čemer se težišče postopoma prenaša na mentorirančevo lastno presojo okoliščin in k iskanju rešitev, ki so ustrezne za njegov kontekst. Dolgoročno si mora namreč mentor prizadevati za to, da se odmakne od dajanja konkretnih nasvetov, kar tudi zanj pomeni spremenjeno vlogo in pogled z drugačne perspektive.

O mentorskem programu, ki temelji na veččinah *coachinga*, govori prispevek Nadine Trepanier-Bisson. Kanadska avtorica je s študijo analizirala program *mentorstva z vešččinami coachinga* v kanadskem Ontariu in ugotavlja, da ravnatelji, ki se tega programa udeležijo, pridobijo večje samozavedanje in lažje sami analizirajo svoje vodstvene spretnosti, okrepijo samozavest, so pri delu bolj zadovoljni, poleg tega pa veščine *coachinga* uporabijo za učinkovitejše delo s kolektivom, pri uvajanju sprememb in premikov. Avtorica izpostavi, da takšen pristop z vidika sistemskega uvajanja prinaša tudi izzive, še posebej časovne in finančne. Da so *coaching* v podporo vodenju v vzgoji in izobraževanju prepoznali tudi na ravni sistema, je jasno iz prispevka Maire Ni Bhroithe z irskega Centra za razvoj vodenja v izobraževanju. Avtorica v članku obravnava uvedbo individualnega in timskega *coachinga* za izboljšanje dela ravnateljev in ravnateljstva od leta 2017 do danes. Te oblike podpore se je na Irskem udeležilo že več kot tisoč ravnateljev in evalvacije kažejo, da *coaching* spodbuja razvoj osebnih sposobnosti, moči, zmogljivosti, učinkovitosti in vzdržljivosti ter da prispeva k izboljšanju širših vodstvenih spretnosti, še posebej pri razlikovanju pomembnega od nujnega, in k ustrežnejšemu poverjanju odgovornosti, s čimer se izboljša distribuirano vodenje. V Sloveniji smo *coaching* na področju vzgoje in izobraževanja začeli sistematično uvajati leta 2011 na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, nekaj let kasneje pa še v Šoli za ravnatelje. Kronologijo uvajanja in izvajanja (kolegialnega) *coachinga* pri nas oriše prispevek »Od retrospektive do perspektive«, v katerem avtorice Zora Rutar Ilc, Tatjana Ažman in Mihaela Zavašnik na podlagi analiz in evalvacij ugotavljajo, da *coaching* prinaša številne koristi, prispevek pa sklenejo z desetimi predlogi za njegovo trajno in sistematično umestitev v usposabljanje vodstvenih in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Kako je *coaching* pomembno podpiral novoimenovane ravnatelje med epidemijo covid-19, sta empirično proučili Mihaela Zavašnik in Tatjana Ažman v prispevku z naslovom »Coaching za novoimenovane ravnatelje«. Avtorici raziskovalno potrđita uporabnost *coachinga* za novoimenovane ravnatelje pri reševanju izzivov iz prakse oziroma vsakodnevnih specifičnih resničnih okoliščin, v katerih se ti znajdejo. Uporabnosti *coachinga* in mentorstva pritrjujeta tudi dva novoimenovana ravnatelja, s katerima smo opravili paralelni intervju.

Študijo primera skupinskega svetovanja kot dela programa izpopolnjevanja ravnateljev na Švedskem orišeta in ovrednotita Elisabet Edqvist in Lena Wiman. Avtorici izpostavita, da skupinsko

raziskovanje ravnateljstva s svetovanjem lahko učinkovito razjasni specifične razmere posameznega ravnatelja in mu ponudi možnosti za aktivnejše vodenje. V Sloveniji so ledino na področju svetovanja za ravnatelje orali pravniki Šole za ravnatelje, kasneje pa se je svetovanje na področju pedagoškega vodenja razvilo v projektu Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO) in poteka še danes. Svetovanje s pomočjo t.i. ravnateljstev svetovalcev lahko s strokovnega vidika umestimo v sistemsko vodenje in ga razumemo kot koncept, ki presega vodenje posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda in si prizadeva za podporo pri razvoju vodenja drugih zavodov ter šolskega sistema kot celote. O načinu svetovanja ob podpori ravnateljstev svetovalcev kot sistemskih in družbeno odgovornih vodij govori prispevek Katje Arzenšek Konjajeve in Branke Likon.

Tematsko številko sklenemo s prispevkom Brigitte Rupar, ki posebno pozornost nameni superviziji v vzgoji in izobraževanju ter med njenimi pridobitvami izpostavi izsledke fokusnega intervjuja z ravnateljicami, ki so bile dve leti vključene v supervizijsko skupino.

Tematsko številko smo dolgo snovali. Izjemno nas veseli, da nam je uspelo privabiti štiri tuje avtorje iz držav, v katerih so *coaching*, mentorstvo, svetovanje in supervizija na področju vzgoje in izobraževanja že dalj časa uveljavljeni. To *Vodenje v vzgoji in izobraževanje* umešča ob bok uveljavljenim tujim publikacijam, kar je za revijo v neangleškem jeziku velikega pomena. Ponosni smo na to, da v Sloveniji ne zaostajamo za naprednimi državami v preizkušanju pristopov za kakovostnejši razvoj vodenja, še več, ugotavljamo, da sodobne pristope uspešno prilagajamo posebnostim našega družbenega okolja in področju vzgoje in izobraževanja.

Prijetno branje vam želimo.

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

Dr. Vinko Logaj je direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. vinko.logaj@zrss.si

Razvoj podpore v obliki *coachinga* v Centru za razvoj vodenja v izobraževanju na Irskem

Máire Ni Bhróithe

Center za razvoj vodenja v izobraževanju, Irska

Center za razvoj vodenja v izobraževanju na Irskem (*Centre for School Leadership, CSL*) je septembra 2015 ustanovilo Ministrstvo za izobraževanje, da bi v irskih šolah spodbudilo profesionalni razvoj ravnateljev. Ena prvih njegovih nalog je bilo oblikovanje programa individualnega *coachinga* za ravnatelje. Delovati je začel januarja 2017 in še isto leto ga je izkoristilo 347 ravnateljev. Konec leta 2017 so ga evalvirali. Leta 2019 so uvedli timski *coaching* za ravnatelje, njihove namestnike in nekatere člane srednjega vodstva. Leta 2020 so opravili še eno evalvacijo, katere plod je obširno poročilo, ki bo objavljeno konec leta 2021. Od leta 2017 je *coaching* izkoristilo tisoč ravnateljev.

Ključne besede: coaching, ravnatelj, timski coaching

Uvod

Center za vodenje v izobraževanju na Irskem (angl. *Centre for School Leadership, CSL*) je bil ustanovljen septembra 2015. Ustanovilo ga je Ministrstvo za izobraževanje, da bi spodbudilo profesionalni razvoj vodij v irskih osnovnih in srednjih šolah. Pri CSL gre za tristransko partnerstvo med dvema strokovnima združenjema vodij šol, IPPN (Mrežo irskih osnovnošolskih ravnateljev, angl. *Irish Primary Principals Network*) in NAPD (Državnim združenjem ravnateljev in namestnikov ravnateljev v srednjem šolstvu, angl. *National Association of Principals and Deputy Principals*), ter Ministrstvom za izobraževanje.

Tim CSL so sestavljali nacionalni direktor in dva namestnika direktorja, ki so bili zadolženi za uvedbo mentorske podpore novimenoanim ravnateljem, vzpostavitev podiplomskega izpopolnjevanja za vodenje šole za bodoče ravnatelje, razvoj pristopa h kakovosti, ki bi zagotavljal profesionalno učenje, in uvedbo podpornega programa *coachinga* za vse ravnatelje. V tem prispevku bomo obravnavali uvajanje te podpore, razvoj programa *coachinga*, začetno raziskovanje programa in najnovejšo evalvacijo podpore s *coachingom*.

Irski izobraževalni sistem – osnovni pregled

Irsko ima 3240 osnovnih šol, v katerih se izobražuje 567.716 učencev, starih od 4 do 12 let. Le malo manj kot 90 % šol ima katoliški etos, sledi 5,4 % šol z etosom Irske cerkve in 3,7 % z večverskim etosom. Večina šol je po spolu mešanih. Več kot 2000 od teh šol obiskuje manj kot 200 učencev in skoraj 40 % vodij šol je ravnateljev, ki poučujejo. To pomeni, da mora ravnatelj opraviti ves dan poučevanja in zunaj pouka postoriti vse druge naloge. V osnovni šoli je ravnatelju v pomoč namestnik, ki prav tako poučuje za polni delovni čas. Imajo pa tudi podporo pomočnikov ravnatelja. Število pomočnikov ravnatelja je odvisno od velikosti šole.

Irsko ima samo 723 srednjih šol za 371.450 učencev, starih od 12 do 18 let. Večina teh šol je po spolu mešanih, vendar je na Irskem še vedno 230 šol, namenjenih le enemu spolu. 50 % srednjih šol ima katoliški etos. Ravnatelji teh šol imajo v primerjavi z osnovnošolskimi kolegi le redko obveznosti v razredu. Pomagajo jim namestniki, ki manjše število ur morda tudi poučujejo. Toda večina namestnikov v razredu ne poučuje. V zadnjih letih so šolam z več kot 700 dijaki odobrili po dva namestnika ravnatelja, tiste z več kot 900 dijaki pa imajo tri namestnike ravnatelja. Pri vodstvenih nalogah jih podpirajo ekipe pomočnikov ravnatelja. V večini srednjih šol ima 33 % učiteljskega zbora višji položaj (ravnatelj, namestnik ravnatelja ali pomočnik ravnatelja).

Zadnja leta je redni vpis na vseh ravneh izobraževanja močno narasel, kar je posledica demografskih pritiskov in povečanega zanimanja za šolanje. Po projekcijah naj bi število vpisov na osnovnošolski ravni doseglo vrh leta 2018, leta 2024 na srednješolski in leta 2031 na terciarni ravni. Inšpektorat izvaja inšpekcije, ki skrbijo za zagotavljanje kakovosti poučevanja, učenja, preverjanja in ocenjevanja v vseh različnih izobraževalnih kontekstih. Njihova poročila so objavljena na spletni strani Ministrstva za izobraževanje.¹

Profesionalni razvoj ravnateljev

Coaching je zgolj ena od številnih oblik podpore, do katerih imajo ravnatelji irskih šol dostop v času svoje karijerne poti. V podporo so jim tudi mnoge druge agencije in telesa. Služba za profesionalni razvoj učiteljev (angl. *Professional Development Service for*

¹ Več statističnih podrobnosti o irskem izobraževalnem sistemu lahko najdemo na povezavi <https://www.education.ie/en/statistics/>.

Teachers, PDST) različnim vodjem v šoli, tudi ravnateljem, omogoča profesionalno učenje. Organi upravljanja, skrbniški organi in učiteljski sindikati ponujajo nasvete o praktičnih vsakdanjih in vodstvenih vprašanjih, druge podpirne službe pa zagotavljajo podporo »v šoli« na področjih kurikulumov. Inšpektorat občasno ponuja možnosti profesionalnega razvoja na področjih, kot so šolska samoevalvacija in vprašanja zaščite otrok. NAPD in IPPN ob pomoči izobraževalnih centrov dajeta ravnateljem priložnosti za medsebojno mreženje. Veliko univerz omogoča pridobitev diplom in razpisuje magistrske programe za vodje in bodoče vodje v izobraževanju. CSL organizira mentorske programe usposabljanja in dneve profesionalnega razvoja za ravnatelje mentorje. Poleg tega obstaja še množica drugih zasebnih organizacij, ki vodjem prinašajo priložnosti za profesionalni razvoj. Program *coachinga* so pri CSL kot obliko profesionalnega učenja vpeljali kot trajno podporo, ki jo zagotavljajo 18 mesecev.

Ozadje programa

Od leta 1998 do leta 2009 je bilo za izobraževanje na Irskem razburljivo obdobje. Ravnateljem so priznali vlogo pri šolskih izboljšavah, podprli so njihov profesionalni razvoj in nove pobude so prejele finančno podporo oblikovalcev politik. Zaradi upada gospodarstva leta 2009 je Ministrstvo za izobraževanje razglasilo moratorij za zapolnjevanje delovnih mest z večjo odgovornostjo. Delo ravnateljev je zato v številnih šolah postalo golo zagotavljanje tega, da iz dneva v dan urejajo nujne zadeve. Poudarek na ravnateljih šol kot vodjih in njihov dostop do profesionalnega razvoja na področju vodenja sta iz dokumentov politik in iz političnih govorov izginila. Leta 2012 se je veliko ravnateljev upokojilo. Število upokojitev je leta 2013 še naprej naraščalo in do leta 2014 je dve tretjini ravnateljev na srednješolski ravni svojo vlogo opravljalo manj kot pet let. Učinki moratorija in uvedba novih pobud so začeli načenjati vodenje v šolah. Vlogi ravnatelja kot pedagoškega vodje in vodje načrtovanja razvoja šole oziroma kot nekoga, ki je zadolžen za krepitev vodstvenih sposobnosti pri drugih, v letih od 2009 do 2013 očitno niso dajali poudarka. Ravnateljski izzivi so bili okleščeni na poslovođenje. Upad gospodarstva v državi je v letih od 2009 do 2013 omejeval tudi Ministrstvo za izobraževanje.

Leta 2014 je prišlo do opazne spremembe. Strokovne organizacije in organi upravljanja so glede vprašanj vodenja v izobraževanju postajali zelo glasni in so zagovarjali večjo porazdeljenost

vodenja v šolah. IPPN in NAPD sta se spomladi 2014 sestala z oblikovalci politik in na tej stopnji je višji uradnik Ministrstva za izobraževanje kot orodji profesionalnega razvoja prvič omenil mentorstvo in *coaching*. Junija 2014 je Sektor za izobraževanje učiteljev (angl. *Teacher Education Section*, TES) pri Ministrstvu za izobraževanje vzpostavila delovno skupino in povabila IPPN in NAPD, da se včlanita vanjo. Dobili so nalogo, da za uveljavljene ravnatelje, ki se »soočijo s strokovnim izzivom«, razvijejo podporo v obliki *coachinga*. Ministrstvo je od skupine v šestih tednih pričakovalo poročilo o delu; pripravljeno poročilo so izdali konec leta 2014.

Delovna skupina pri definiciji *coachinga* v raziskovalnem delu poročila citira Whitwortha (2007), tj., da gre za »lajšanje procesa porajanja zavedanja in odgovornosti pri nekom drugem, pri čemer je cilj, da z osebno rastjo in spreminjanjem izboljšamo delovanje«. V skupini so predlagali Whitmorjevo (2002) definicijo, da je *coach* nekdo, ki »uporabniku ali uporabnici pomaga in ga/jo opolnomoči v prizadevanju za uresničevanje njegovih ali njenih ciljev tako, da zanj/zanjo vzpostavi tako okolje, v katerem uporabnica oziroma uporabnik sam/-a najde odgovore za svoje težave«. Črpali so tudi iz dela Julie Starr (2008), ki *coaching* opredeljuje kot pogovor ali vrsto pogovorov, ki jih ima ena oseba (*coach*) z drugo (uporabnikom). *Coach*, po Starrovi, olajšuje pogovor, ki je zasnovan tako, da uporabniku *coachinga* prinaša koristi na način, ki je neposredno povezan z uporabnikovim učenjem in napredkom.

Poročilo je citiralo tudi delo dr. Johna Westa-Burnhama (2009):

Coaching je najprodornejša učna strategija, ki podpira osebno in strokovno rast, izpopolnjevanje in razvoj. Izkazalo se je, da ima od vseh iz nabora razvojnih strategij največji vpliv. Najverjetneje je, da se spremembe in trajnostno izboljšanje v šolah uresničuje s *coachingom*.

V okviru izobraževanja učiteljev je poročilo citiralo Joycea in Showers (1985), ki sta trdila, da je vpliv *coachinga* na strokovno prakso izredno velik, če ga povežemo z drugimi strategijami:

Coaching je veliko več kot zgolj nasveti in usmerjanje glede izvajanja sklopa strategij. Dobra ura *coachinga* je navdihujoča, neguje kulturo neobtoževanja, v kateri začetne neuspehe vidimo kot dragoceno učno izkušnjo. Kaže, kako lahko dosežemo, da v zahtevni šolski stvarnosti zamisli delujejo. Učitelji in ravnatelji z ur *coachinga* pogosto odhajajo dvakrat trdneje odločeni, da jim bo uspelo.

Model *coachinga* Co-Active Laure Whitworth (2007) in Whitmorjev model GROW (2002) poudarjata vlogo *coachinga* pri uspešnejšem delu. Omenili so Whitmorjev opis *coachinga* kot sredstva za »sprostitev posameznikovega potenciala, zaradi česar se poveča njegova uspešnost«. V poročilu so se poglobili v model GROW in opisali štiri ločene faze v njem. Sklenili so, da je *coaching* proces, ki je osredotočen na učečega se in s podajanjem izkušenj in povratnih informacij vodi učečega se do samostojnega učenja in tega, da se zanesejo nase. Akademska izhodišča za poznejše politike ministrstva glede *coachinga* za ravnatelje lahko razberemo iz tega dela poročila.

V delovni skupini so navedli, da jim je ljubša besedna zveza »ravnatelj, ki se v svoji vlogi srečujejo z izzivom in potrebujejo podporo«, kakor »ravnatelj v težavah«, vendar so se nato strinjali, da bodo zaradi omejenih sredstev še naprej oblikovali in proučevali program za delo s tistimi v težavah. V poročilu predlagajo, da bi ravnatelj lahko imel dostop do tovrstne podpore šele, ko izčrpa vse druge oblike podpore, ki so na voljo. To pomeni, da bi *coaching* uporabili za izboljševanje dela šele takrat, ko spodleti vsem drugim ukrepom, in to kaže na model *coachinga*, ki se posveča primanjkljajem.

Razpravljali so tudi o tem, kdo naj bo *coach* ravnateljem, ki potrebujejo podporo. Ena možnost je bila pridobiti ravnatelje, da bi zaradi »praktičnega znanja iz prve roke« opravljali delo *coachev*. Glede tega niso navedli nobene raziskave, ki bi nakazovala, da so za *coaching* kolegov najprimernejši delujoči ravnatelji. Vseeno so se v skupini odločili, da je, zaradi domnevnega pomanjkanja razpoložljivih *coachev* s strokovnim znanjem s področja izobraževanja, usposabljanje ravnateljev za *coache* nekaj, kar je »zaželeno, vendar ambiciozno«, kljub temu pa »bi bilo o tem treba razmisliti«. Dogovorili so se, da je treba prek Ministrstva za izobraževanje najeti storitve *coachinga* po postopku naročanja.

Poročilo so ministrstvu predložili jeseni 2014. Minister za izobraževanje in glavni inšpektor sta v govorih nekajkrat omenila, da se bodo z novo in inovativno obliko profesionalnega razvoja irskih ravnateljev začeli ukvarjati leta 2015.

Sprva je minister za izobraževanje *coaching* napovedal kot »podporo za ravnatelje, ki se srečujejo s strokovnimi težavami in/ali situacijami, ki so izziv«. Na voljo naj bi jo dali samo majhni skupini 50 ravnateljev, za katere so menili, da se v svojih šolah težko prebijajo. Toda v prvem letu ustanovitve CSL so partnerji in tim CLS presodili, da tak pristop h *coachingu*, ki se posveča pri-

manjkljajem, morda ne bo v pomoč. Sklenili so tudi, da bodo to podporo ponudili vsem irskim ravnateljem.

Tim CSL je začel pripravljati razpis, ki bi od leta 2017 do 2019 omogočil dostop do podpore 800 ravnateljem. Vzpostavili so poseben pododbor, da je skupaj z uradom za vladna naročila nadziral postopek. Za svetovalko tej skupini so imenovali prof. Christine Forde, zaslužno profesorico vodenja in profesionalnega razvoja z Univerze v Glasgowu.

Objavili so razpis za zbiranje ponudb, s katerim so vzpostavili okvir za izvajanje *coachinga* pri CSL. V njem so *coaching* opisali kot podporo, ki temelji na odnosih in zajema refleksijo, učenje in rast ter vodi do zastavljanja ciljev in omogoča spremembe v delovanju in razmišljanju uporabnikov. V dokumentu sta bila *coaching* za osebni razvoj in *coaching* za izboljšanje uspešnosti uravnotežena.

Decembra 2016 je minister uradno oznanil, da bo od januarja 2017 na voljo skupno 4600 ur *coachinga* za 400 ravnateljev in zaključil:

Ravnatelji bodo zaupno storitev individualnega *coachinga* lahko uporabili za razpravo o izzivih, s katerimi se srečujejo, obravnavo težav, ki jih nemara doživljajo, ali ciljev, ki si jih nemara želijo doseči. S *coachingom* lahko pri delu postanejo uspešnejši, najdejo čas in prostor za ohranjanje lastne vztrajnosti in okrepijo sposobnost za delovanje v napornih okoliščinah.

Čeprav je v govoru uporabil besedi »izzivi« in »težave«, so bile poudarjene potencialne koristi *coachinga* in porajati se je začel bolj pozitiven model *coachinga*.

Program *coachinga*

Program so začeli izvajati januarja 2017. V celoti ga je financiralo Ministrstvo za izobraževanje. CSL je imel nalogo, da program vodi in da *coaching* promovira kot orodje za profesionalni razvoj vseh ravnateljev.

Sprva je bilo na voljo 40 *coachev* v šestih regijah po vsej Irski. *Coache* je zagotavljalo šest ponudnikov, izvajalcev *coachinga*. Zainteresirani ravnatelji so morali obiskati spletno stran CSL (www.csfireland.ie), si ogledati profil *coachev* in zase izbrati *coacha* iz svoje regije. Ti *coachi* so imeli obsežne kvalifikacije, vendar jih je bilo po stroki le malo z izobraževalnega področja.

Ravnatelj oziroma ravnateljica se je s *coachem* najprej sestal zaradi »preverjanja ujemanja«. Če je bil z izbranim *coachem* zadovoljen, se je pogodbeno zavezal za sodelovanje z njim (za šest srečanj, trajajočih po uro in pol) v obdobju enega leta. Ravnatelji so v okviru te podpore dobili tudi priložnost, da opravijo psihometrično testiranje. Šest mesecev pozneje je sledilo srečanje za končni pregled, da bi ugotovili, ali se je učenje utrdilo. Srečanja so potekala na kraju, za katerega sta se dogovorila *coach* in ravnatelj. Nekatere so bila v šolah, številna pa so potekala tudi v hotelskih avlah in drugih javnih prostorih.

Ravnateljem, ki so se odločili za tako podporo, je bila zagotovljena anonimnost. To je pomenilo, da CSL ni vedel, kdo dostopa do *coachinga*. CSL je imel dostop do kvantitativne statistike in je bil seznanjen z razmerjem med udeležbo osnovnošolskih in srednješolskih ravnateljev, s spolom in starostno kategorijo udeleženi ravnateljev, velikostjo njihovih šol in številom srečanj, ki so se jih udeležili. Toda anonimnost je bila za CSL in Ministrstvo za izobraževanje problematična, ker je oteževala zagotavljanje kakovosti programa in revizijo te oblike podpore.

Ob zagonu programa januarja 2017 se je pokazalo začetno zanimanje za to podporo in zelo hitro po njeni uvedbi se je *coachinga* začelo udeleževati 130 ravnateljev. Leta 2017 je storitev izkoristilo 347 ravnateljev. Toda glede na pristop zgodnjih uporabnikov so pri CSL spoznali, da večini ravnateljev v državi ni bilo jasno, kaj je *coaching* in kakšne koristi bi jim lahko prinašal.

Ta brezplačna podpora po meri, ponujena ravnateljem, ni pritegnila tolikšnega števila zainteresiranih, kot so sprva ocenili, in v CSL je bil to vzrok za zaskrbljenost. Morda je nekatere ravnatelje od udeležbe odvrgla ministrova prvotna predstavitev podpore kot pomoči ravnateljem v težavah. Poleg tega je poudarjanje anonimnosti nemara dajalo vtis, da je podpora namenjena tistim, ki so v težavah. Dojemanje podpore zaradi primanjkljaja je pomenilo, da je manj verjetno, da bodo ravnatelji posegli po njej, če jo razumejo kot podporo po meri tistih, ki so »v težavah«.

Pregled strokovne literature je razkril, da se je v drugih državah *coaching* v izobraževanju začel s hospitacijami učiteljev v razredih. V irskih šolah navada, da bi učitelji drug drugemu hospitalirali v razredu in imeli med sabo *coaching* v obliki dialoga, ni bila ustaljena. Glede tega se zelo razlikujejo od šol v Združenem kraljestvu Velike Britanije in Severne Irske (naših najbližjih sosedov), kjer vodje predmetnih aktivov redno obiskujejo učilnice drugih učiteljev in imajo z njimi redne strokovne pogovore. To, da irski

ravnateljji kot učitelji te izkušnje niso imeli, bi utegnili razložiti, zakaj *coachinga* niso zlahka sprejeli, ko so jim ga ponudili.

CSL je imel nalogo, da promovira storitev, vendar hkrati tudi, da spodbuja razumevanje *coachinga*. Marketinška strategija CSL je imela tri sestavne dele:

- trženje programa z brošuro, ki so jo poslali vsem ravnateljem na Irskem;
- razvijanje rubrike, namenjene *coachingu*, na spletni strani CSL;
- pritegniti pomoč šestih izvajalcev *coachinga*.

V CSL so pripravili *brošuro* in po en izvod poslali vsaki šoli. Bi-stveno sporočilo te promocijske kampanje je bilo, da lahko *coaching* sprost ravnateljev potencial in mu pomaga doseči cilje. V brošuri so omenili, da se Ministrstvo za izobraževanje zaveda, kako zahtevno je vodenje šole v današnjem svetu in kako številne so nenehne zahteve, ki jih ravnateljji vsakodnevno izpolnjujejo. Navedli so številne prednosti *coachinga* in med njimi: čas za razmislek, namenjen ravnatelju, pomoč pri vodenju sprememb in kako to uporabiti za oblikovanje kulture *coachinga* na šoli. Ker se je program šele začel, v brošuri ni bilo priporočil. Različice dokumenta, ki so sledile prvi, so vsebovale priporočila ravnateljev, ki so podporo že izkoristili.

Na spletni strani CSL² so razvili rubriko o *coachingu* in v njej so bili objavljeni članki in raziskave o koristih, ki jih prgoram pri-naša. Ščasoma, ko je *coaching* zaključilo že precejšnje število ravnateljev, je tim CSL z njimi posnel video pričevanja o izkušnjah s *coachingom*. Tudi ta so objavili na spletni strani in izkazalo se je, da so k prijavi za *coaching* pritegnila precej ravnateljev.

Hkrati so izvajalci *coachinga* verjeli, da je v njihovem najboljšem interesu, da storitev oglašujejo. Udeleževali so se dogodkov za profesionalni razvoj ravnateljev po vsej državi, spremljal pa jih je ravnatelj, ki je *coaching* že izkusil. Izvajalci in CSL so program *coachinga* predstavili različnim skupinam, nato pa so ravnateljji spregovorili o svoji izkušnji z njim. To se je pokazalo kot uspešno, saj so nam ravnateljji pozneje povedali, da jih je o tem, da se pridružijo programu, prepričal ravnatelj, ki je govoril o svoji udeležbi v *coachingu*. Eden od izvajalcev *coachinga* je prevzel pobudo in ravnatelje, s katerimi je delal, novembra 2017 zaprosil za povratno informacijo. V kratkem poročilu CSL je pokazal, da je

² Glej <https://www.csfireland.ie/coaching-for-principals.html>.

bil model izvedbe zelo učinkovit, saj je bil dovolj trden in hkrati prilagodljiv, da je zadovoljeval potrebe ravnateljev v programu. Izvajalec je opozoril, da se je možnost za opravljanje psihometričnih testov po spletu takrat in tam, kjer to izberejo ravnatelji, pokazala kot zanje zelo ugodna, saj imajo izredno zapolnjen urnik. V poročilu je še povedal, da je bil zaradi premora med poletnimi počitnicami izziv, kako ohraniti zalet, hkrati pa je bilo zaradi velike delovne obremenitve ravnateljev težko najti čas za srečanja ob koncu in začetku šolskega leta. En odstavek poročila se je nanašal na potrebe ravnateljev:

Veliko ravnateljev ni imelo formalnega usposabljanja iz vodenja; zato so se številnih veščin vodenja naučili med delom. Vodenje zaposlenih in obvladovanje konfliktov sta za ravnatelje ključni področji potreb. Neprijetnosti jim lahko na primer povzročajo vprašanja: Kako ravnati s tajnikom, ki mu delo ne gre od rok? Kako ravnati v sporu z učiteljem iz kolektiva? Kako motivirati strokovne delavce, ki se upirajo novim zamislim/pobudam?

Področje, ki je izvajalca *coachinga* presenetilo, je bilo, kako redko so se pojavljale pereče zadeve v zvezi z učenci. Pričakoval je, da bodo bolj prevladovala vprašanja o obvladovanju vedenja učencev, doseganju šolskega uspeha, usmerjanju učencev s posebnimi potrebami in vodenju razreda. Toda večina ravnateljev je imela težave pri delu z drugimi odraslimi.

Evalvacija programa *coachinga*, julija 2018

Julija 2018 je Ministrstvo za izobraževanje objavilo poročilo »School Leadership in Ireland and the Centre for School Leadership: Research and Evaluation« (Department of Education and Skills 2018). Ministrstvo za izobraževanje je januarja 2017 pri Fitzpatrick Associates naročilo izvedbo naloge in pripravo poročila, pri čemer so:

1. raziskali temeljna področja za trajno zagotavljanje profesionalnega razvoja za ravnatelje, in
2. evalvirali postopek, izkušnjo in vpliv dela Centra za vodenje v izobraževanju (CSL).

Pri evalvaciji dela CSL so pri Fitzpatrick Associates analizirali podporo *coachinga* za ravnatelje. Novembra 2017 so med uporabniki *coachinga* izvedli spletno anketo, po vsej državi pa so priredili

več srečanj ciljnih skupin. Anketo je izpolnilo 138 ravnateljev, kar je malo več kot 50 % tistih, ki so storitev takrat uporabljali. 25 % teh, ki so se odzvali, je delo ravnatelja opravljalo do pet let, še 40 % jih je bilo na položaju deset let in 35 % več kot deset let. Z anketo so udeležence *coachinga* spraševali po mnenju o vrsti vprašanj. Pridobiti so želeli njihovo mnenje o tem, kako dragocena se jim je zdela podpora v obliki *coachinga* pri njihovem delu.

Raven zadovoljstva s *coachingom* je bila zelo visoka, saj je več kot 60 % anketiranih navedlo, da je bila zanje ta izkušnja izredno dragocena, še 25 % pa, da je bila zelo dragocena. Ravnatelji so omenili nekaj najpomembnejših načinov, pri katerih jim je bila podpora *coachinga* v pomoč. Poudarili so priložnost za pridobitev prostora in časa za razmislek o svoji vlogi in delu, pomoč pri delu z ljudmi, izboljšanje sposobnosti razvrščanja nalog po pomembnosti in obvladovanja zahtev, povečanje samozavesti in okrepitev sposobnosti dela v spremenljivem okolju. Med drugimi koristmi so bile: pomoč pri obvladovanju konfliktov v delovnem okolju, sposobnost uspešnejšega vodenja sprememb in ponovno navdušenje za ravnanje.

Ravnatelje so vprašali tudi po mnenju o tem, kako je na kakovost *coachinga* vplivala poklicna preteklost *coachev* samih glede na to, da so bili v splošnem z neizobraževalnih področij. V tem pogledu so imeli udeleženci do dejstva, da *coachi* niso iz izobraževalne stroke, zelo naklonjen odnos, saj je skoraj polovica anketiranih navedla, da je to zelo pozitivno vplivalo na kakovost *coachinga*, še 18 % pa jih je menilo, da je na kakovost *coachinga* vplivalo rahlo pozitivno.

Ravnatelje so vprašali o koristnosti uvodnih srečanj s kandidati za *coache* (o »preverjanju ujemanja») kot sredstvu za odkrivanje ustreznega *coacha* za skupno delo. Povratna informacija o teh sestankih je bila zelo pozitivna, saj je več kot 70 % vprašanih navedlo, da so bila srečanja izredno koristna. Še en pokazatelj, da je postopek »preverjanja ujemanja» uspešen, je razviden iz števila *coachev*, s katerimi so bili udeleženci med postopkom v dejavnem stiku. Na primer, 95 % vprašanih se je na tej stopnji pogovarjalo samo z enim *coachem* kot kandidatom in noben anketirani se ni sestal z več kot dvema. To torej nakazuje, da je velika večina anketiranih med srečanji za »preverjanje ujemanja» zelo učinkovito prepoznala *coacha*, s katerim so potem radi sodelovali.

Poročilo je proučilo, kateri so najbolj tipični kraji, ki so jih udeleženci in *coachi* izbrali za srečanja. Za srečevališče so bili najbolj priljubljeni hoteli, za katere se je odločilo več kot pol anketiranih.

Skoraj 25 % anketiranih je za srečanja uporabilo druge, neopredeljene kraje, okoli 5 % pa več različnih krajev.

Ravnatelje so v anketi povprašali za mnenje o pomembnosti vloge *coachinga* za njihov profesionalni razvoj. Rezultati kažejo izredno veliko podporo, ki so jo namenili pomembnosti nadaljevanja *coachinga*, saj kar 80 % anketiranih verjame, da je *coaching* za profesionalni razvoj ključen, preostalih 20 % pa, da je za profesionalni razvoj delno ključen.

Pri Fitzpatrick Associates so, da bi dobili povratne informacije udeležencev programa *coachinga*, organizirali tudi fokusne skupine. Povratne informacije so pokazale, da so profili na spletni strani CSL zelo informativni in ljudem omogočajo, da najdejo *coache* ne le s tistimi kvalifikacijami oziroma praktičnimi značilnostmi, ki se jim zdijo ustrezne, ampak tudi s poklicno preteklostjo glede na podobnost, dosežke v preteklosti ali izkušnje, ki so za ravnatelje pomembni ali jih zanimajo.

Ravnatelji so *coache* glede praktičnih zadev (npr. razporejanja časa, krajev, prilagodljivosti, hitrosti odzivanja pri kontaktiranju itd.) vsesplošno pohvalili. Udeleženci fokusnih skupin so bili tako kot anketiranci močno naklonjeni temu, da *coachi* nimajo neposrednih izkušenj z izobraževanjem. Še več, mnogim se je zdelo, da je bilo to ne samo koristno, ampak celo nujno. Prevladovalo je mnenje, da so udeleženci tako doumeli, da so izzivi, pred katerimi so, univerzalni – da niso značilni samo za šolske okvire ali nasploh za izobraževanje – in da so novi pristopi, sposobnosti in veščine, ki jih lahko razvijajo, enako uporabni pri njihovem delu kot v mnogo drugih poklicih oziroma na številnih področjih življenja.

Udeleženci so navedli tudi, da *coaching*, bolj kot da bi jim širil znanje, spodbuja razvoj osebnih sposobnosti, moči, zmogljivosti, učinkovitosti in vzdržljivosti. Številni so njegov učinek povzeli kot učenje discipline za refleksivnost. Navedli so primere, kako ravnatelji postajajo vse boljši pri razlikovanju pomembnega od nujnega in uspešnejši pri ukvarjanju s pomembnim. Postajali so tudi zmogljivejši prepoznavati izzive, ki niso ne pomembni ne nujni. Veliko jih je uporabilo analogijo, kakor je »zadihati« ali »uporaba kisikove maske«, in številni so opozorili na pomen programa kot »dovoljenja« za to, da se umakneš, razmisliš in postojiš. V splošnem so bili mnenja, da skrbi za dobro počutje ravnatelja ne upošteva noben drug program, pa vendar je vse drugo, učenje, cilji in dolžnosti, odvisno od tega počutja.

Čeprav so udeleženci podporo zelo hvalili, se je mnogim zdelo, da je še veliko njihovih sodelavcev oziroma drugih ravnateljev

znancev neupravičeno zadržanih do tega, da bi jo preizkusili tudi sami. Drugim je bilo žal, da lahko *coaching* izkoristi samo ravnatelj šole, in mnogi so izrazili željo, da bi to možnost odprli tudi za namestnike ravnateljev.

Poročilo je bilo za CSL zelo informativno, vendar je imela raziskava omejitve. Tisti, ki so se nanjo odzvali s sodelovanjem, so bili verjetno t.i. zgodnji uporabniki in so se nad podporo navduševali. Večina ravnateljev v času ankete *coachinga* še ni končala. Vseeno pa je bilo jasno, da imajo od programa precejšnjo korist. In anketa je Centru osvetlila potrebo po trženju te podpore, da bi k uporabi storitve pritegnili več ravnateljev.

Spremembe v podpori s *coachingom*, 2019–2020

Leta 2019 je CSL predlagal, da bi pilotno uvedli *timski coaching*. V letnem okviru je individualni *coaching* uporabljalo približno 300 ravnateljev. Sprejeli so odločitev, da bodo uporabo *timskega coachinga* omogočili stotim šolam. Ta storitev je timom srednjih vodij prinesla čas in prostor, da sodelovalno razmislijo o svojih vlogah. *Timski coaching* je bil na voljo šolskim vodstvenim timom osnovnih in srednjih šol, katerih ravnatelj je že izkoristil program individualnega *coachinga* pri CSL. *Timski coach* je srednjim vodjem in vodstvenemu timu šole olajševal podrobno proučitev interesov in prednostnih nalog za *timski coaching*. Vsebinska *timskega coachinga* je bila prilagojena posamičnim šolam, da bi se kar najboljše izkazal glede prepoznanih prioritet in podprl krepitev zmogljivosti vodstvenega tima šole. Vsaki sodelujoči šoli so bila za *timski coaching* namenjena štiri dveurna srečanja za do šest udeležencev iz vodstvenega tima šole, vključno s srednjimi vodji. Pokazalo se je, da je ukrep uspešen in sto šol je priložnost zelo hitro izkoristilo. Strokovni združenji (NAPD in IPPN), izvajalci *coachinga* in CSL so že prej poskušali doseči individualni *coaching* za namestnike ravnateljev. Čeprav leta 2019 ni bil finančno izvedljiv, so namestniki zdaj dobili priložnost, da izkusijo *timski coaching*.

Leta 2019 so sprejeli odločitev, da *anonimnosti*, zagotovljene ravnateljem, ne bodo nadaljevali, saj ni ustrezala ne potrebam Ministrstva za izobraževanje ne CSL. Ko se je program leta 2017 začel, se je bilo bati, da se ravnatelji, če jim anonimnost ne bi bila zagotovljena, za storitev ne bi prijavili. Toda v treh letih je program pridobil sloves, da gre za nekaj pozitivnega, in pri CSL so bili prepričani, da zagotavljanje anonimnosti ni več potrebno. Obveljala je tudi odločitev, da bodo leta 2020 opravili evalvacijo

coachinga kot podpore, v upanju, da bodo ravnatelji pripravljeni zaupati evalvatorjem in spregovoriti o svojih izkušnjah s programom.

Evalvacija 2020

Decembra 2020 so pripravili poročilo o drugi evalvaciji CSL. Čeprav v času, ko nastaja ta prispevek, to še ni objavljeno, pričakujemo, da bo na spletni strani CSL na voljo konec leta 2021. To poročilo je obširnejše od tistega, ki so ga sestavili leta 2017. Precejšen del, 25 strani, je posvečen podpori v obliki *coachinga*.

Pri Fitzpatrick's Associates so opravili anketo med udeleženci individualnega *coachinga*, udeleženci *timskega coachinga* in izvajalci *coachinga*. Imeli so tudi naknadne posvete z vzorcem udeležencev. V času teh anket in posvetov je storitev *coachinga* delovala že več kot tri leta in pol. Anketa med posamičnimi udeleženci *coachinga* je prinesla 183 odzivov (23 % vseh udeležencev *coachinga* ob začetku anketiranja), na anketo udeležencev *timskega coachinga* pa je bilo 27 odzivov.

Večina vprašanih, ki so se odzvali, je bila žensk, starih čez 45 let, in 78 % jih je delalo v osnovnem šolstvu. Med tistimi, ki so se odzvali na anketo o individualnem *coachingu*, jih je pred svojim imenovanjem za ravnatelja okoli 32 % delovalo na ravni namestnika ravnatelja, 16 % jih je opravljalo vlogo pomočnika ravnatelja na 1. ravni in 40 % je bilo pomočnikov ravnatelja na 2. ravni. V povprečju so bili vprašani, ki so se odzvali na anketo, na vodstvenem položaju 10,2 leta, pri čemer jih je bilo okoli 22 % na vodstvenem položaju petnajst ali več let, še 53 % jih je bilo na vodstvenem položaju od pet do petnajst let, medtem ko jih je bilo 25 % na vodstvenem položaju pet let ali manj. Ugotovitve povzemamo pod spodnjimi štirimi naslovi.

Potrebe glede *coachinga*

Sodelujoče v anketi o individualnem *coachingu* so zaprosili, naj opišejo svoj vtis o tem, kakšne so bile njihove potrebe v zvezi s *coachingom*, preden so se odločili za to storitev. Ravnatelji so kot najpomembnejše potrebe oziroma razloge za udeležbo v *coachingu* omenjali: krepitev osebne odpornosti; krepitev sposobnosti vodenja zaposlenih; čas in prostor za razmislek o vlogi udeležencev; povečanje sposobnosti za razvrščanje nalog po pomembnosti; ali izboljšanje ravnovesja med delom in zasebnim življenjem. Med

drugimi potrebami so navedli: »veščine, nujne za delo z zaposlenimi«, »motiviranje zaposlenih« ali omogočanje zaposlenim, »da v šoli še naprej rastejo in se razvijajo«; in pomoč pri »premagovanju stresa« ali obvladovanju »škodljivih učinkov«, ki izhajajo iz vodstvene vloge na šoli, »na duševno zdravje«.

Okoli dve tretjini anketiranih sta navedli še, da je njihov program *coachinga* vključeval psihometrično testiranje in več kot 80 % tistih, pri katerih ga je, je njegovo smiselnost in koristnost ocenilo visoko. Med komentarji najdemo tudi naslednje:

Dalo mi je podlago, da razmislim o sebi in svoji osebni situaciji. Bilo je izhodišče za začetek razprav in razvoj zaupanja.

Dalo mi je vpogled, kako pristopam k stvarim/ljudem in kako naj bi v prihodnje gledal na izzive.

Dalo mi je čas za razmislek o tem, kako se ukvarjam z ljudmi, situacijami itd. Da predse postavim ogledalo.

Podobno kot pri anketi o individualnem *coachingu* so tudi sodelujoče v anketi o *timskem coachingu* zaprosili, naj predstavijo svoje mnenje o tem, kakšne potrebe v zvezi s *coachingom* so imeli prej, in to z vidika obojega, (a) osebnih potreb oziroma razlogov za sodelovanje v *coachingu* in (b) potreb oziroma razlogov šole za sodelovanje v *coachingu*. Najpomembnejše potrebe oziroma razlogi v zvezi z udeležbo v *coachingu* so bili: podpora in sodelovanje s sodelavci; pridobitev časa in prostora za razmislek o vlogah udeležencev; razvijanje vodstvene prakse in spretnosti; krepitev zmožnosti za učinkovito vodenje učenja in poučevanja. Najpomembnejši potrebi oziroma razloga za udeležbo na ravni šole sta bila potreba po izboljšanju sodelovanja v vodstvenem timu šole in razvijanje vodstvene prakse in spretnosti, sledile pa so jima potrebe po: izboljšanju sposobnosti razvrščanja nalog glede na pomembnost in obvladovanja zahtev; krepitev zmožnosti za učinkovito vodenje učenja in poučevanja; izboljšanju učnih izkušenj/uspehov učencev.

Tudi izvajalce *coachinga* so zaprosili, naj ocenijo potrebe anketirancev, ki so se udeležili programa *coachinga*, in njihove ugotovitve so bile podobne tistim, ki so razvidne iz anket med udeleženci tako individualnega kot *timskega coachinga*. Kot najpomembnejši cilj programa so navajali »izboljšanje prakse in spretnosti vodenja«.

Poleg tega so izvajalce *coachinga* zaprosili, naj navedejo specifične pereče zadeve, ki so povezane s *coachingom* ravnateljev in

za katere se jim je zdelo, da so posebej pomembne v primerjavi z vprašanji, ki se pojavljajo pri *coachingu* v drugih okvirih, in iz katerih bi morda lahko izhajale specifične »potrebe« po *coachingu*. V tem pogledu so nekateri izvajalci *coachinga* opozorili na uveljavljeno napredovanje vodij iz učitelja do ravni ravnatelja brez formalnega usposabljanja iz vodenja in podobno na napredovanje od vodenja manjše šole k vodenju večje, kar pomeni, da bi obstoječi ravnatelji mogoče še vedno morali razviti »vodstvene« spretnosti, nujne za opravljanje številnih dolžnosti, ki jih prinaša ta funkcija.

Doživljanje coachinga

Ravnatelje so naprosili, naj z ocenami na lestvici od 1 do 5 ovrednotijo kakovost podpore, ki so je bili deležni, po posameznih značilnostih. Vse naštete značilnosti so ocenili pozitivno in razlike v višini ocen so bile skoraj neznatne. Vse značilnosti izvedbe storitve so udeleženci ocenili vsaj z oceno 4,0 ali še višjo, enajst od trinajstih značilnosti pa je prejelo oceno okoli 4,5 ali višjo. Kakovost prejete podpore so zelo visoko ocenjevali tisti, ki so obiskovali individualni *coaching*. Štiri najvišje ocenjene značilnosti so bile: zaupnost, zanesljivost, odprtost in pripravljenost *coacha*.

Tudi v smislu zaznanih koristi, ki so jih prejeli s podporo v obliki *coachinga* in so jih ovrednotili z ocenami 1–5, je splošna ocena udeležencev ugodna. Med najpomembnejšimi so navedli krepitev odpornosti, krepitev sposobnosti za vodenje zaposlenih, večje zagotavljanje časa in prostora za razmislek, boljšo vodstveno prakso in spretnosti ter povečano sposobnost razvrščanja nalog glede na pomembnost in obvladovanja zahtev.

Anketirance so zaprosili še, naj predstavijo svoje poglede na to, kaj se jim zdijo najpomembnejši razvojni rezultati in/ali kompetence, ki jih je prinesel program *coachinga*. Med njimi so omenili boljše razumevanje lastnih osebnih lastnosti in sposobnosti pri anketirancih, boljše razumevanje potrebe po redni refleksiji o vlogah in zmožnostih ter izboljšano sposobnost za izvajanje takšne refleksije.

Po mnenju o kakovosti podpore, ki so jo prejeli, so povprašali tudi tiste, ki so imeli *timski coaching*. Kot v anketi med uporabniki individualnega *coachinga* so bile vse naštete značilnosti ocenjene pozitivno in rezultati so bili zelo podobni. Splošni trend ugodnega ocenjevanja koristi prav tako posnema ugotovitve iz ankete o individualnem *coachingu*. Anketirance so zaprosili še, naj podajo bolj

opisne poglede glede tega, kaj se jim zdijo glavni razvojni rezultati, ki jih je prinesel *timski coaching*. Menili so, da jim je *timski coaching* koristil ne samo za krepitev vodstvenih spretnosti, ampak tudi za izboljšanje razumevanja njihove vloge vodje znotraj šole, zato pa se je povečala porazdelitev vodstvenih odgovornosti. Vprašani so navajali še izboljšanje delovnih stikov in odnosov v vodstvenem timu šole, povečanje zaupanja in samozavesti med sodelavci in okrepitev sodelovanja in komunikacije med timi.

Za mnenje o tem, koliko je verjetno, da bodo udeleženci imeli od podpore korist, so povprašali tudi izvajalce *coachinga*. Rezultati so dopolnjevali stališča udeležencev individualnega in *timskega coachinga*. Zaprošili so jih še, naj izrazijo svoje stališče o prednostih in slabostih programa *coachinga*. Glede prednosti so vprašani v anketi za izvajalce *coachinga* omenjali zlasti neodvisnost storitve (v smislu sodelujočih *coachev*), saj je ta z vidika izobraževalnega sektorja pretežno zunanja in črpa iz izkušenj, ki zajemajo različne sektorje, in njeno »podporno« zaupno naravo, ki daje udeležencem priložnost, da se zaustavijo in razmislijo. Nekateri vprašani so menili, da so bile pomanjkljivosti pri zagotavljanju *timskega coachinga*, in to z vidika stališča, da dobra praksa v *timskem coachingu* zahteva več srečanj v daljšem časovnem okviru, kot so jih omogočili takrat. Druge pogosto zaznane pomanjkljivosti so se nanašale na »togost«, ki so jo občutili v zvezi s številom, naravo in dolžino srečanj za *coaching*, do katerih je udeležencem dovoljeno dostopati, in pomanjkanje možnosti za izvajanje na daljavo ali po spletu.

Uporaba znanja in spretnosti

Glede uporabe znanja je okoli 58 % vprašanih v anketi o individualnem *coachingu* navedlo, da so imeli »mnogo priložnosti«, da pridobljeno znanje uporabijo v svojem delovnem okolju in situaciji. Še 37 % jih je trdilo, da so imeli »nekaj priložnosti«, da to naredijo. Zgolj malo jih je nakazalo, da so imeli le malo priložnosti, da uporabijo, kar so se naučili. Veliko anketiranih je menilo, da je njihova udeležba v programu *coachinga* prispevala k izboljšanju širših vodstvenih zmožnosti v šoli, saj imajo udeleženci programa občutek, da so postali spretnejši pri razumevanju sposobnosti drugih vodij šole in pri ustreznem poverjanju odgovornosti za izboljšanje distribuiranega vodenja znotraj šolskih okolij. To pa naj bi prineslo boljše načrtovanje v šolah, boljšo organizacijo šol in boljše vzdušje v njih. In ne nazadnje je okoli 87 % udeležencev

omenilo, da so po svoji izkušnji z uporabo *coachinga* spodbudili druge, da se pozanimajo o *coachingu*, tri četrtine sodelujočih pa je navedlo, da so *coaching* uporabili za razvoj kulture *coachinga* v šolskem okolju. Okoli četrtina udeležencev je omenila tudi, da so se v področje poglobili s proučevanjem, se vpisali v tečaje ali usposabljanje iz *coachinga* in/ali postali *coachi* drugim.

Udeleženci *timskega coachinga* so glede uporabe znanja, pridobljenega v izkušnji s *coachingom*, izrazili podobna stališča kot udeleženci individualnega *coachinga*, saj je 57 % vprašanih iz ankete navedlo, da so imeli »mnogo priložnosti«, da znanje, razvoj ali druge koristi, pridobljene s *coachingom*, uporabijo v svojem delovnem okolju in situaciji. Še 30 % jih je navedlo, da so imeli »nekaj priložnosti«, da to naredijo, le 13 % pa jih je menilo, da so imeli le malo priložnosti za uporabo pridobljenih spoznanj. Številni anketirani so poudarili, da se je v šolah okrepilo distribuirano vodenje in izboljšalo opolnomočenje zaposlenih za vodenje, da sta želja po vodenju in navdušenje zanj med zaposlenimi narasla, da sta se izboljšala sodelovanje in komunikacija v šolah in da sta se *coaching* in mentorstvo prenesla še na druge zaposlene (zaradi spretnosti, ki so jih pridobili udeleženci *timskega coachinga*). Poleg tega je kar nekaj vprašanih nakazalo, da jim je *timski coaching* pomagal pri boljšem postavljanju vizije, oblikovanju strategije in načrtovanju v šolah, kar pa je najbolj očitno v prizadevanju šol pri ukvarjanju z izzivi, ki jih prinaša covid-19 v zvezi z zapiranjem in ponovnim odpiranjem šol.

Prihodnost coachinga

Vprašani v anketi o individualnem *coachingu* so izrazili skoraj vse-splošno strinjanje glede pomembnosti *coachinga* za profesionalni razvoj ravnateljev, saj ga več kot 87 % anketiranih razume kot ključnega in več kot 11 % kot delno ključnega. Vse izboljšave in alternativne možnosti, če so jih predlagali, so bile povezane z željo, da se dostopnost *coachinga* razširi. To lahko pomeni širitev obsega in trajanja prvotnega programa ali zagotavljanje naknadnih podpor *coachinga* na trajni osnovi (npr. zagotavljanje letnega dostopa do manjšega števila srečanj s *coachingom* ali zagotavljanje možnosti za ponovno udeležbo v programu *coachinga* na vsakih 3–5 let). Poleg tega je vredno omeniti, da so številni anketirani predlagali, da bi bila ustrezna izboljšava ali alternativa tudi več *timskega coachinga*.

Tudi vprašani v anketi o *timskem coachingu* so ocenili, da je po-

membnost *coachinga* za profesionalni razvoj vodij v šolah velika, pri čemer jo je 100 % anketiranih razumelo kot ključni ukrep. Najpomembnejše izboljšave ali alternativne možnosti, če so jih predlagali, so bile večidel podobne tistim, ki so jih omenili udeleženci individualnega *coachinga*, npr. širitev obsega in trajanja *coachinga* ali zagotavljanje naknadnih podpor *coachinga* na trajni osnovi, nekateri vprašani pa so osvetlili tudi možnost stika s *coachingom* za širše šolske time, med drugim tiste, ki bi čez čas postali vodje šol.

Predlagane izboljšave in alternativne možnosti, ki so jih omenili izvajalci *coachinga*, so bile podobne tistim, ki so jih predlagali udeleženci tako individualnega kot *timskega coachinga*, npr. izboljšanje prilagodljivosti *coachinga*, da se prikroji raznolikim potrebam ravnateljev in podpira zapolnjene urnike, ali zagotavljanje naknadnih podpor *coachinga* na trajni osnovi. Poleg tega so *coachi* predlagali, da bi bilo treba program *timskega coachinga* zaradi boljšega vključevanja in ohranjanja vplivov razširiti in da bi lahko individualni *coaching* razširili na namestnike ravnateljev, da bi se koristi *coachinga* lažje širile med vsem vodstvenim timom.

Leto 2020 in naprej

Pandemija covida-19 je leta 2020 močno vplivala na program *coachinga*. Medtem ko so nekateri ravnatelji to obliko podpore še naprej uporabljali, so bili številni zaradi zahtev, ki jim jih je naložila pandemija, tako preobremenjeni, da niso mogli najti časa za sodelovanje. Za tiste, ki so nadaljevali, je bilo odločeno, da bo program do nadaljnjega potekal kot spletna podpora za ravnatelje. Omejitve za javno zdravje v času pisanja tega prispevka še vedno veljajo in podpora se nadaljuje po spletu.

Leta 2020 se je pojavila potreba po ponovnem razpisu programa. Ob tej priložnosti je bilo sklenjeno, da bodo vanj vključili namestnike ravnatelja, in *coaching* so oglaševali kot podporo za nove srednje vodje. Nova storitev *coachinga* je začela delovati januarja 2021 in do zdaj v program sodeluje 58 *coachev* in 10 izvajalcev *coachinga*. Čeprav trenutno ni mogoče finančno zagotoviti individualnega *coachinga* za vse namestnike ravnateljev, so marca 2021 uvedli pilotno shemo za namestnike in to podporo uporablja 50 osnovnošolskih in srednješolskih namestnikov. Za ravnatelje se individualni *coaching* na štiri oči nadaljuje. Takšno podporo je izkoristilo več kot 1000 vodij šol, ampak še vedno jih precejšnje število *coachinga* ni imelo. Z novim razpisom je bil omogočen tu-

di *timski coaching* in število šol, ki so se odločile zanj, še naprej raste.

Največji izziv za CSL je znova vzbuditi zanimanje za *coaching*, ki je bilo pred izbruhom pandemije tako zelo očitno. Zadnje leto in pol so bili mnogi ravnatelji preobremenjeni z ogromno količino dela. Čas je, da poiščejo pomoč, obudijo svoje navdušenje za delo, začnejo skrbeti za svoje dobro počutje in izkoristijo podporo, kot je *coaching*, ki jim bo v pomoč v svetu po epidemiji. CSL bo ugotovitve evalvacijskega poročila objavil konec leta 2021 in spoznanja izkoristil za predstavitev programa med vodji šol, ki se za podporo še niso odločili. Upamo, da bo do leta 2023 te možnosti podpore izkoristilo precejšnje število šol in da bo čim več irskih šol v svojih šolskih skupnostih razvijalo kulturo *coachinga*.

Literatura

Department of Education and Skills. 2018. »School Leadership in Ireland and the Centre for School Leadership: Research and Evaluation.«

Department of Education and Skills, Dublin. <https://assets.gov.ie/25061/461cdde471bo433096292f6f82f21643.pdf>

Joyce, B. R., in B. Showers. 1983. *Power in Staff Development through Research on Training*. Alexandria, VA: ASCD.

Starr, J. 2008. *The Coaching Manual*. London: Pearson.

West-Burnham, J. 2009. »Proposed Coaching Programme.« Neobjavljeno.

Whitmore, J. 2002. *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*. London: Nicholas Brealey.

Whitworth, L. 2007. *The Co-Active Coaching Model*. London: Nicholas Brealey.

- **Mag. Máire Ni Bhróithe** je nekdanja namestnica direktorja Centra za razvoj vodenja v izobraževanju na Irskem.
mnibhroithe@cslireland.ie

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 ustreznih sistemskih 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 nadaljnjega 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 ravnateljevanja. 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

Od retrospektive do perspektive: kako smo v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru uvajali in bomo izvajali (kolegialni) *coaching*

Zora Rutar Ilc

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Mihaela Zavašnik

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

V prispevku uvodoma utemeljujemo *coaching* kot sodobno obliko profesionalnega in osebnostnega razvoja posameznikov ter učinkovit pristop k reševanju posameznikovih, skupinskih in timskih izzivov v njihovih posebnih okoliščinah. Štiri pomisleke o umestitvi uveljavljenega pristopa *coachinga* v podporo profesionalnemu razvoju vodstvenih in strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja smo ovrgli s pomočjo teoretičnih in izkustvenih spoznanj. V osrednjem delu prispevka predstavimo uvajanje različnih oblik *coachinga* v vzgojno-izobraževalni prostor od leta 2011 do danes. Namen, oblike, udeleženci, izvajalci, gradiva, evalvacije srečanj, namenjenih *coachingu* in predstavitve širši strokovni javnosti so nanizani v kronološkem zaporedju. *Coaching* in veščine *coachinga* za vodstvene in strokovne delavce so snovali, preizkušali, izvajali in spremljali certificirani in usposobljeni *coachi* Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Šole za ravnatelje. Koristi *coachinga* predstavimo s pomočjo izbranih rezultatov iz evalvacij in skozi oči nekaj udeležencev. Prispevek zaokrožimo s pogledom naprej – predstavimo deset predlogov za trajno in sistematično umestitev *coachinga* v usposabljanje vodstvenih in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Ključne besede: *coaching*, kolegialni *coaching*, učitelj, ravnatelj, profesionalni razvoj

Temeljna izhodišča, pomisleki in načela *coachinga*

O uvajanju *coachinga* v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru in načinih njegove uporabe smo v preteklosti že veliko pisali,

med drugim sta bila tej temi posvečena posebna tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje* (Rutar Ilc 2014) in priročnik *Kolegiálni coaching* (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič 2014), *coaching* pa je kot pomemben pristop izpostavljen tudi v priročniku *Vodenje kariere ravnatelja* (Ažman idr. 2018). Ena od avtoric tega članka je kot soavtorica sodelovala pri priročniku *Veščine coachinga za izobraževalce odraslih* (Šemrl idr. 2014). V tem prispevku se bomo zato naslonile na pretekle objave in zgolj povzele nekaj ključnih načel *coachinga* ter zgoščeno kronološko prikazale njegovo uvajanje in uporabo pri nas na področju vzgoje in izobraževanja. V zaključku bomo nakazale nekaj mogočih smeri in/ali rešitev za umestitev (kolegialnega) *coachinga* v vzgojno-izobraževalni prostor v prihodnje.

V strokovni in znanstveni literaturi s področja vzgoje in izobraževanja je v zadnjem desetletju moč zaslediti vse večji pomen *coachinga* kot oblike podpore in konsenz med teoretiki in praktiki, da *coaching* (poleg npr. mentorstva in svetovanja) postaja prepoznaven kot pomembna, učinkovita in uspešna oblika profesionalnega razvoja za vodstvene in strokovne delavce. Raziskave (glej npr. Earley 2020; van Nieuwerburgh in Barr 2016) namreč kažejo, da tradicionalne (množične, frontalne) oblike izobraževanja in usposabljanja oziroma izpopolnjevanja odraslih ne zmorejo več zagotoviti raznolikim potrebam posameznika v hitro spreminjajočem se okolju ter da je treba okrepiti oblike, ki temeljijo na individualni podpori in profesionalnem razvoju. Potrebe posameznikov v danem trenutku so namreč tako specifične, da »enak pristop za vse« ni več ustrezen in zadosten. *Coaching* zagotavlja prožen in odziven pristop, ki lahko podpre posameznika po načelu »tukaj in zdaj«.

Coach pomaga vodstvenim in strokovnim delavcem na poti uresničevanja njihovih ciljev in potreb, ob upoštevanju ciljev in potreb vzgojno-izobraževalnega zavoda. Vodstvene in strokovne delavce podpira pri ozaveščanju in odkrivanju njihovih vrednot, stališč, prepričanj, motivatorjev, prednosti in šibkosti, tako da lahko razrešujejo trenutne izzive, sprejemajo pomembne odločitve, oblikujejo rešitve, uresničujejo svoje kratko- in dolgoročne načrte, okrepijo izbrane veščine, premislijo o svoji dejanjih, raziskujejo izkušnje, ozaveščajo, kaj se jim dogaja in kaj jih pri doseganju ciljev ovira, rahljajo omejujoča prepričanja, si zastavljajo realne cilje in načrtujejo korake za njihovo uresničenje. *Coach* vodstvenim in strokovnim delavcem pomaga, da se hitreje učijo in dosegajo boljše rezultate, se osredotočajo na svoje cilje in cilje šole

oziroma vrtca; *coachi* se prilagajajo njihovim individualnim potrebam, jim pomagajo odkrivati lastne rešitve in oblikovati primerne strategije ter spoznavati njihova močna področja.

Leta 2011 sva svetovalki ZRSŠ Brigita Žarkovič Adlešič in Zora Rutar Ilc po končanem triletnem usposabljanju iz *coachinga* po metodi nevrolingvističnega pristopa skupaj z Blanko Tacer (Skupina Primera, d.o.o.), ki je magisterij iz *coachinga* pridobila v Veliki Britaniji, postavile temelje kolegialnega *coachinga* pri nas in zasnovale program usposabljanja za uporabo (kolegialnega) *coachinga* v šolskem prostoru. Nekaj let kasneje (2016 in 2017) smo se enoletnega usposabljanja za *coaching* udeležili trije predavateljci Šole za ravnatelje (Tatjana Ažman, Peter Markič in Mihaela Zavašnik) in začeli postavljati temelje *coachinga* za vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju (za ravnatelje, pomočnike ravnateljev, vodje enot in podružnic, vodje aktiva). Preden predstavimo opravljeno pot, bomo spregovorile o tem, s kakšnimi pomisleki smo se na njej srečevale, in jih ob sklicevanju na temeljna načela *coachinga* ovrgle.

Prvi od pomislov številnih kritikov izvajanja *coachinga* na področju vzgoje in izobraževanja, zlasti iz akademskih krogov, je bil, da je *coaching* (glede na to, da ga zaenkrat še vedno največ uporabljajo v gospodarstvu) trženjska metoda, s katero v vzgojno-izobraževalni prostor prinašamo ekonomska načela povečevanja učinkovitosti in podrejanja tržnim zakonitostim. Kot za vsak pristop tudi za *coaching* velja, da sta etičnost in emancipacijskost njegove uporabe odvisni od tega, čemu služi, kako ga uporabljamo in kakšni so njegovi opazni, pa tudi manj opazni učinki. V Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in Šoli za ravnatelje smo pristop *coachinga* vseskozi uporabljali, zato da bi vodstveni in strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju (posamezniki, skupine, timi) z njegovo pomočjo sistematično raziskovali svoje vloge in odnose, tudi tisto manj opazno plat, ki je sami pri sebi večkrat ne vidijo. Eno ključnih načel *coachinga* je namreč pogledati na svoj izziv z več vidikov in raziskovati rešitve, ki delujejo za vsakega posameznika v njegovih okoliščinah. Enako velja za tim, skupino in celotno šolo oziroma vrtec.

Končni cilj *coachinga* je podpora posameznikom pri osebni in profesionalni razvoju (in podpora razvoju skupin), pri doseganju boljših rezultatov in izboljševanju kakovosti življenja – svojega in skupnosti, ki ji pripadamo. Z drugimi besedami: bolje razumeti sebe in druge, se konstruktivno zavzemati zase in prispevati k skupnemu dobremu (prim. opredelitev International Coaching

Federation – ICF;¹ Šemrl idr. 2014). Če *coaching* razumemo tako, lahko uvidimo, da je emancipacijski: za posameznike, skupine, timе in kolektive. Pomaga razširiti obzorja, povečuje ozaveščenost ter spodbuja samostojnost in samouravnavanje, krepi opolnomočenje in asertivnost (na družbeno sprejemljiv način zavzeti se zase oziroma za to, kar mislim, da je dobro in prav). Hkrati pa v uvažanju (kolegialnega) podpiranja vidimo potencial za krepitev solidarnosti in skupnostne skrbi na veliko bolj prepričljiv način, kot ga prinaša pogosto opažena zbornična kultura »tarnanja, pritoževanja, iskanja krivcev, igranja žrtev in deljenja nasvetov«.

Drugi pomislek se je nanašal na to, da skušamo vodstvene in strokovne delavce »potešiti« s površinskim, v komunikacijske veščine usmerjenim pristopom, ki se osredotoča na dobro počutje, hkrati pa pozornost preusmerja od težav, povezanih z njihovo vlogo in nalogami, s statusom, z delovnim in širšim okoljem in z vsakdanjimi problemi sodobnega sveta. Ta pomislek lahko ovržemo s tem, da *coaching* združuje dvoje na videz ločenih področij: za krepitev pravičnosti in položaja vodstvenih in strokovnih delavcev obstajajo strokovne, stanovske in sindikalne, včasih tudi pravne in politične poti. Nobena od teh pa praviloma ne skrbi za dobrobit vodstvenih in strokovnih delavcev v smislu dobrega počutja (*well-being*). V mnogoterih internih evalvacijah in analizah se je pokazalo, da je skrb za dobro počutje (tako svoje kot počutje sodelavcev in otrok, učencev) ena najslabše zastopanih izobraževalnih in razvojnih prednostnih nalog vodstvenih in strokovnih delavcev, hkrati pa je bila potreba po njej ena od najmočnejše izraženih. *Coaching* z usmerjenostjo v samorefleksijo, raziskovanje lastnega položaja, občutij, možnosti in priložnosti ter v učenje novih poti za reševanje izzivov in težav, predvsem pa za »pristno prijateljevanje s samim seboj in kolegi«, ta prostor odlično zapolnjuje. Vodstveni in strokovni delavci, ki jih *coaching* opogumlja v asertivnosti, psihični odpornosti in osebnem pogumu, pa bodo v naslednjem koraku lažje stopili tudi na pot »bojev za večjo pravičnost«.

Tretji pomislek je bil, kako vodstvenim in strokovnim delavcem pojasniti cilje in osnovni namen *coachinga*, ga razmejiti od značilnosti mentorstva in razširiti védenje o pomenu *coachinga* za njihovo profesionalno rast glede na sodobne vzgojno-izobraževalne potrebe in cilje. V vzgojno-izobraževalnem prostoru je v praksi učenja in poučevanja mentorski pristop marsikdo že spoznal, saj je vključen v učne izkušnje tako rekoč vseh nas v času šolanja.

¹ Glej <https://www.icfslovenia.org>.

Pri mentorstvu gre za predajanje znanja, spretnosti in izkušenj oziroma rešitev tistega, ki ve (zna, zmore), tistemu, ki ne ve (ne zna, ne zmore), in vključuje svetovanje in podajanje navodil ter ga (pre)pogosto razumemo kot splošen svetovalni prostop (prim. Zeus in Skiffington 2008). Mentorstvo je pomembno v okoliščinah, v katerih učeči se potrebuje jasna navodila, trening, nasvet, ki mu ga lahko najhitreje in najboljše da/pokaže izkušeni mentor, strokovnjak za razvoj specifičnih kompetenc. *Coaching* je na področju vzgoje in izobraževanja novejši in manj znan svetovalni pristop. Izhaja iz načela, da ima učeči se na voljo vse potrebne notranje vire in potrebuje le podporo *coacha* pri tem, da jih ozavesti, aktivira in sam zase poišče prave odgovore oziroma rešitve za izzive v svoji specifični situaciji. Pomisleke o obveščenosti vodstvenih in strokovnih delavcev o pomenu in koristih *coachinga* v primerjavi z mentorstvom smo ovrgle na podlagi izvedenih programov in rezultatov evalvacij, spoznale pa smo tudi, da je za širjenje poznavanja *coachinga* v vzgojno-izobraževalnem prostoru in razvijanje kulture *coachinga* v vzgojno-izobraževalnih zavodih potreben čas (in vztrajnost).

Četrty od pomislekov je izražal strah pred tem, da s *coachingom* (in podobnimi pristopi) v vzgojno-izobraževalne zavode vnašamo terapevtizacijo, torej pristop, ki je usmerjen v ukvarjanje s stiskami in patologijo vodstvenih in strokovnih delavcev in ki je sicer »rezerviran« za svetovalne delavce ali celo za zunanje ustanove, namenjene skrbi za duševno zdravje. Naj v zvezi s tem opozorimo, da *coaching* nikakor ni namenjen reševanju težjih duševnih stisk ali ukvarjanju s psihopatologijo. Pri *coachingu* gre večinoma za pristop pozitivne psihologije, ki temelji na izboljševanju počutja, tako da najprej raziščemo razloge za ovire in zastoje, nato pa z mobiliziranjem virov (v nas in okoli nas), ki so nam na voljo, načrtujemo konkretne spremembe. S tega vidika je morda opaziti nekaj podobnosti s kognitivno-vedenjskimi pristopi, ki prav tako kot *coaching* temeljijo na prepoznavanju omejujočih in zmotnih prepričanj ter njihovem preokvirjanju, nato pa na spreminjanju vedenjskih vzorcev. Vendar *coaching* v nasprotju z vedenjsko-kognitivnimi modifikacijami ne meri na patologijo oziroma bolezenske spremembe na posameznikovem psihičnem področju, ampak ostaja na področju vsakdanjega življenja, prepričanj in praks. Iz tega sledi, da v vzgojno-izobraževalnih zavodih z njim ne obravnavamo duševnih motenj in bolezni, še najpogosteje se v določenih primerih dotaknemo čustvenih stisk, ki izvirajo iz zmotnih prepričanj in z njimi povezanih vedenj, ter jih pomagamo preo-

kvirjati. Pri tem je velik potencial *coachinga* to, da nekatera od njegovih načel in veščin lahko uporabljamo na kolegialni ravni (brez posebnih certifikatov), zato da bolj sistematično, kot to lahko ponudi običajna prijateljska podpora, »človeško« podpiramo drug drugega.

Proces (kolegialnega) *coachinga* omogoča vodenje drugega s pomočjo močnih vprašanj in drugih orodij *coachinga* pri osvetljevanju naslednjih razmišljanj:

- Kaj si želim doseči, spremeniti, dokončati, na novo začeti ...
- Kje sem trenutno: kaj se mi dogaja, kako to občutim, katere vzorce prepoznam pri sebi, kaj do tega vodi in kam to vodi, kaj me ovira, katera moja prepričanja so omejujoča, katera pa podporna ...
- Kakšne možnosti imam na voljo in na kaj se pri tem lahko oprem, katere so alternativne poti, kaj sem že poskušal in se je/ni obneslo, kdo mi lahko pomaga, kje se lahko podučim, okrepim ...
- Kaj natančno lahko naredim in bom naredil, kakšen bo moj načrt in kakšna časovnica, za katere korake se lahko odločim, kako bom vedel, da sem načrtovano dosegel.
- Ob iskrenem prevpraševanju temeljnih življenjskih usmeritev: kako zelo si to res želim, kako je to v skladu z mojimi vrednotami in načeli, kdo sem, ko to počnem, in kdo si želim postati ...

Naj za konec predstavitve *coachinga* navedemo še nekaj značilnih izzivov, ki so jih – glede na naše izkušnje – vodstveni in strokovni delavci največkrat izpostavljali:

- postaviti meje, koliko še sprejeti, kdaj reči »ne«;
- znati porazdeliti naloge in odgovornost med sodelavce;
- bolje načrtovati;
- dokončati, začeti, nadaljevati ...;
- poiskati ustrezno strategijo za določeno problemsko situacijo;
- odločiti se za ali med ...;
- aktivirati se, pospešiti akcijo, premagati odlašanje;
- postati bolj strpen do X, bolj razumeti Y;
- izboljšati odnos z X;
- pridobiti več samozaupanja in samozavesti ...

Če sklenemo, gre pri (kolegialnem) *coachingu* za proces, v katerem *coach* podpira posameznike, time ali skupine pri raziskovanju njihovega položaja in pri doseganju zelenih ciljev oziroma pri ukvarjanju z izbranimi izzivi. Bistvo tega pristopa je, da *coach* ne usmerja, ne vodi, ne svetuje in ne deli svojih izkušenj, ampak udeležence *coachinga* podpira pri tem, da sami raziskujejo, se učijo in iščejo svoje rešitve. *Coaching* (profesionalni in osebnostni, t. i. *life coaching*) zato ni šablonski, ampak je močno personaliziran individualiziran proces, ki ga s tem, kar si želi doseči, in s tem, kar raziskuje, usmerja vodstveni ali strokovni delavec sam. *Coach* ta proces podpira, pri čemer skrbi za »rdečo nit«: opredelitev ciljev ali izziva, raziskovanje obstoječega stanja, zamišljanje in vrednotenje možnih poti, ozaveščanje o virih in potencialih ter spodbujanje proaktivnosti. *Coach* mora biti za vodenje *coachinga* usposobljen. Ključna za ta pristop so močna vprašanja: usmerjena v raziskovanje lastnega položaja, v prevpraševanje samoumevnosti in omejujočih prepričanj ter v preseganje omejitev in aktivacijo. Predpogoj za takšna vprašanja so druge temeljne veščine *coachinga*: ustvarjanje zaupanja in dobrega stika ter spremljanje, aktivno poslušanje, zrcaljenje, povzemanje in parafraziranje, pomoč pri vzpostavljanju »velike slike« ali strukture, vzdrževanje rdeče niti in ciljno naravnanih pogovorov, preverjanje dogovorov ipd. Na tako nepresojevalen, podporen, zaupanje vzbujajoč, na samostojnosti in virih (močeh) vodstvenega ali strokovnega delavca temelječ način *coaching* opolnomoči vodstvenega ali strokovnega delavca za proaktivno delovanje in učenje.

V nadaljevanju bomo predstavile časovni potek uvajanja *coachinga* za vodstvene in strokovne delavce v do leta 2021 ločenih ustanovah, Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in Šoli za ravnateljce.

Kronologija uvajanja *coachinga* v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor

Kronologija uvajanja (kolegialnega) coachinga v okviru Zavoda Republike Slovenije za šolstvo

Izvajalki *coachinga*: Zora Rutar Ilc in Brigita Žarkovič Adlešič s pridruženjo zunanjo predavateljico Blanko Tacer (inštitut Prime-ra).

- 2011–2020. Zasnova petdnevnega programa usposabljanja za kolegialni *coaching* (40 ur). Razpis programa v KATIS-u. Začetek usposabljanja zainteresiranih učiteljev in svetovalcev

ZRSŠ. Na začetku so med prijavljenimi prevladovali člani gimnazijskih timov, ki so sicer sodelovali v projektu *Posodobitev gimnazije* in jim je to predstavljalo nadgradnjo dejavnosti – zlasti tistih, ki so se nanašale na procese uvajanja sprememb, kar je bila ena od ključnih dejavnosti v tem projektu. V nadaljevanju to niso bili več ciljno samo gimnazijski timi, ampak se je prijavljalo vse več učiteljev iz osnovnih šol in tudi vrtcev, v zadnjih dveh letih s poudarkom na tistih, ki so bili člani timov v novem projektu Varno in spodbudno učno okolje. Število vseh udeležениh: okoli 500.

- *Šolsko leto 2013/2014*. Izvedba krajšega prirejenega tridnevnega usposabljanje za vodstvene delavce. Število udeležencev: 15.
- *2014*. V okviru založbe ZRSŠ je izšel prvi slovenski avtorski priročnik o kolegialnem *coachingu* (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič 2014). Število prodanih izvodov: 1000. Število izposoj v knjižnici: okoli 1000.
- *2011/2012–2019/2020*. Izvedba timskih *coachingov* za zainteresirane time, ki so že opravili usposabljanje. Število udeležениh timov: 15.
- *2011/2012–2019/2020*. Izvedba individualnega *coachin*ga za zainteresirane posameznike. Število udeležencev v treh letih: okoli 120 strokovnih delavcev in ravnateljev.
- *Šolsko leto 2012/2013*. Izvajanje podpore po načelih *coachin*ga trem enotam zavoda, podobnega ZRSŠ, v Bosni in Hercegovini.
- *2013–2015*. Izvajanje mednarodnega projekta *Peercoaching* v okviru programa REGIO: vzporedno usposabljanje in podpiranje z individualnim *coachingom* po opisanem modelu za kolektiva dveh osnovnih šolah (ene slovenske in ene hrvaške); izvedba raziskave o učinkih, objava raziskave v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* ter predstavitev na dveh posvetih Šole za ravnatelje.
- *2014 in 2015*. Izvedba dveh interventnih svetovalnih storitev (na dveh osnovnih šolah) na osnovi uporabe timskega *coachin*ga in usposabljanja iz veščin *coachin*ga.
- *2014*. Izdaja tematskih števil revije *Vzgoja in izobraževanje* (Rutar Ilc 2014; Rutar Ilc in Založnik 2020).
- *2014 in 2015*. Predstavitev učinkov individualnega *coachin*ga kot dela projekta *Peertner* na dveh konferencah (za vodstvene delavce v Portorožu v organizaciji Šole za ravnatelje).

- 2018. Izvedba enodnevne različice usposabljanja na Šoli za ravnatelje. Število udeležencev: 20 ravnateljev.
- 2019. Sistemska pobuda skupine ravnateljev, naslovljena na vodstvo ZRSŠ in MIZŠ, za sistematično usposabljanje za *coaching*.
- 2019. Predstavitev osnov *coachinga* na konferenci Društva specialnih pedagogov v Portorožu.
- 2020. Izvedba usposabljanja (na daljavo) za svetovalne delavke vrtcev. Število udeleženi: 180. V okviru tega usposabljanja sta nastala dva videoposnetka o temeljih kolegialnega *coachinga*. Posnetka sta del izbirnega modula tudi v novem webinarju Varno in spodbudno učno okolje. Število ogledov posnetkov: okoli 500.

Če strnemo podroben pregled uvajanja *coachinga* v okviru ZRSŠ, ugotovimo, da segajo začetki tega pristopa v leto 2011. Od tedaj sta se za izvedbo usposobili dve notranji *coachinji*. Izvajali sta individualne, timske in skupinske oblike *coachinga*, pa tudi usposabljanje strokovnih delavcev za veščine *coachinga* drug z drugim – kolegialni *coaching*. Usposabljanja so potekala v živo in na daljavo. V tem obdobju je na podlagi teoretičnih izhodišč, izkušenj, raziskav in evalvacij nastalo več gradiv (revije, priročniki, videoposnetki), Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport smo poslali pobudo, da bi uvedli sistematično usposabljanje za *coaching*. Spoznanja smo na posvetih in konferencah predstavili tudi širši strokovni javnosti. Kolegialni *coaching* za strokovne delavce je postal del programov Erasmus +, ki jih izvaja Blanka Tacer. *Coaching* je vključen v predmet Supervizija in *coaching* v magistrskem programu Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Učinke *coachinga* bi rade predstavile tudi z besedami udeleženk. Navajamo tri razmišljanja ravnateljic (povzeta po objavah v priročniku *Kolegialni coaching* (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič 2014) in člankih iz tematskih števil revije *Vzgoja in izobraževanje* (Rutar Ilc 2014; Rutar Ilc in Založnik 2020)).

Večino pogovorov sem namenila raziskovanju odnosov s kolegi, pa strategijam in stilu vodenja kolektiva, šRT-ja, aktivov ali drugih manjših skupin in delu s posamezniki ... S pomočjo vprašanj, ki so mi jih zastavili, sem poglobljeno raziskovala temo, ki je bila zame aktualna in je osvetljevala problem. Ugotavljala sem, kaj je v danem trenutku najpomembnejše ... V obdobju dveh mesecev sva [s *coachinjo*] pogovore izvajali vsak četrtek zjutraj ob stalni uri. Termin je bil dobra

izbira, saj sem se lahko zbrano, tik pred začetkom delovnih obveznosti, posvetila vpogledu v svoje lastno delo in vodenje šole. *Coaching* mi je postavljalo ogledalo in pomagal ugotavljati učinke strategij, ki jih izvajam. Spodbujal me je tudi k oblikovanju novih strategij za delo s posameznimi primeri.

V obdobju, ko sem bila vključena v *coaching*, sem intenzivno in z dodatno motivacijo izvajala in usmerjala nekatere procese, bolj premišljeno, a hkrati odločno razporejala naloge, ozaveštila sem pomen sistematičnega načrtovanja, timskega sodelovanja in sprotnega izvajanja zadanih nalog. Ob tem sem se zelo dobro počutila, čeprav je bilo ravno v tem času treba postoriti zelo veliko in sprejeti nekaj pomembnih odločitev. Spoznala sem, da lahko nekatere zadeve le spremljam in odgovornost za izvedbo prepustim zadolženim, ki naloge praviloma odgovorno opravijo.

Čeprav se zavedam svojih značajskih lastnosti, ki so v nekaterih pogledih pri delu z ljudmi prednost, v drugih pa omejitve, sem v procesu individualnega *coachinga* dodatno ozaveštila svoja močna in šibka področja, predvsem pa dobila zgled, kako ravnati v konfliktnih trenutkih – kako vzpostaviti distanco, ki je nujna za uspešno reševanje najrazličnejših konfliktnih situacij. V pogovorih v sklopu *coachinga* so se mi odprli novi pogledi na moje ravnanje pri delu z ljudmi, naučila sem se »rahljanja« nekaterih trdih stališč o sebi in drugih. Med procesom sem tudi ozaveščala razloge za svojo negotovost in strah pri sprejemanju odločitev, ki me pri delu ravnateljice najbolj ovirata. Individualni *coaching* priporočam vsem ravnateljem oziroma vsem ljudem na vodilnih položajih. Kot vodja si pri sprejemanju odločitev namreč precej osamljen, odgovornost pa je velika, kar nam velikokrat povzroča stiske. Ta proces ponuja možnost, da človek ozavešči načela svojega ravnanja in dobi še drug pogled nase. Ozaveščanje je prvi in najpomembnejši korak k razumevanju svojih odzivov in posledično na poti k spreminjanju ravnanja.

Kronologija uvajanja coachinga in veččin coachinga v okviru Šole za ravnateljce (danes enota pri ZRSŠ)

Izvajalci *coachinga*: Tatjana Ažman, Peter Markič, Mihaela Zavašnik.

- 2015. Izvedba enodnevnega usposabljanja za ravnateljce za

veščine kariernega *coachinga* – naslov usposabljanja: »Kariera se ne zgodi, ampak jo gradimo. Tudi ravnatelji in strokovni delavci imajo kariero.« Število udeležencev: 20 ravnateljev.

- 2016–2018. Predavatelji Šole za ravnatelje se udeležijo usposabljanja za pridobitev licence za *coaching*. Število usposobljenih predavateljev: 3.
- Šolsko leto 2016/2017. Programi Šole za ravnatelje, pilotna ponudba *coachinga* ravnateljem. Število udeležencev: 7 ravnateljev.
- Šolsko leto 2016/2017. Projekt vŽU IV – pilotna izvedba individualnega *coachinga*. Število udeležencev: 3 ravnatelji.
- Šolsko leto 2016/2017. Program Vodenja aktiva 1 – pilotni individualni *coaching*. Število udeležencev: 2 vodji aktiva.
- 2017. Veščine *coachinga* vključene v dvodnevni program Vodenje aktiva 2. Število udeležencev: 33 vodij aktivov.
- 2017. Usposabljanje ravnateljev svetovalcev za veščine *coachinga* v okviru projekta v10. Število udeležencev: 31 ravnateljev in 4 predavatelji.
- 2018. Izdaja priročnika za ravnatelje *Vodenje kariere*, s poglavjem o *coachingu* v nakladi 1000 izvodov.
- 2018–2019. Vključevanje veščin *coachinga* v program Erasmus+ (za tuje vodstvene in strokovne delavce) z naslovom »Career Survival Kit« pri Primeri, d. o. o. Število udeležencev: 11.
- Od aprila 2019 do junija 2021. Individualni *coaching* za novoimenovane ravnatelje, vpisane v program Šola za ravnatelje in vsebina ravnateljskega izpita. Število udeležencev: 19 ravnateljev.
- Od novembra 2020 do maja 2021. Pilotna izvedba programa Veščine *coachinga* za novoimenovane ravnatelje. Število udeležencev: 6 ravnateljev.
- 2020. Izvedba šesturne izbirne vsebine Veščine in modeli *coachinga* v programu (P)ostani uspešen srednji vodja (na daljavo). Število udeležencev: 47 pomočnikov ravnateljev.
- 2020. Izvedba dveurne delavnice z naslovom Coaching veščine za vodenje kariernega razvoja na jesenskih posvetih za ravnatelje vrtcev, oš, sš. Število udeležencev: okoli 80.
- 2018–2021. Izvajanje individualnega svetovanja za pedagoško vodenje in svetovanja v regijskih aktivih ravnateljev s po-

močjo večšin *coachinga*. Število vključenih ravnateljev svetovalcev: 25. Število vključnih predavateljev: 4. Število vključenih ravnateljev svetovancev: okoli 200.

- 2021. Izvedba dveurne delavnice za ravnatelje z naslovom Coaching orodja in veščine za karierni razvoj ravnatelja na dogodku ICF v mednarodnem tednu *coachinga*. Število udeleženi: 16 ravnateljev.
- 2021. Predstavitev raziskave o *coachingu* za novoimenovane ravnatelje v času covid-19 na mednarodnem kongresu World Education Leadership Symposium.
- 2021. Objava rezultatov raziskave o izvajanju individualnega *coachinga* za novoimenovane ravnatelje od aprila 2019 do junija 2021 v pričujoči tematski številki revije. Šolsko leto 2021/2022 Individualni *coaching* za novoimenovane ravnatelje v programu Šola za ravnatelje in vsebina ravnateljskega izpita. Število udeležencev: predvidoma 15 novoimenovanih ravnateljev.

Če strnemo podroben pregled uvajanja *coachinga* v okviru šR, ugotovimo, da segajo začetki tega pristopa v leto 2015. Od tedaj so se za izvedbo usposobili trije notranji *coachi*. Izvajali in preizkušali so individualne in skupinske oblike *coachinga* za novoimenovane (in v manjšem številu za izkušene) ravnatelje ter vodstvene in strokovne delavce, ki so prevzeli vodstvene vloge (pomočnik ravnatelja, vodja enote, vodja aktiva), usposabljali za veščine *coachinga*. Usposabljanja so potekala v živo in na daljavo. V tem obdobju je na podlagi teoretičnih izhodišč, izkušenj, raziskav in evalvacij nastalo več gradiv (priročnik, delovni listi – v podporo izvedbi usposabljanj). Rezultate evalvacij in raziskave smo na posvetih in konferencah predstavile širši domači in mednarodni strokovni javnosti. Kolegialni *coaching* za strokovne delavce je vključen tudi v enega od programov Erasmus+.

V nadaljevanju predstavljamo »glas« nekaterih ravnateljev, udeležencev individualnega *coachinga*. Izpostavili so naslednje dragocene izkušnje:

Občutek, da je »tam« nekdo, ki te popolnoma razume, ti svetuje in te podpira pri iskanju strategij.

Osebnostna rast. Zato menim, da bi *coaching* moral biti kontinuiran proces v prvem mandatu ravnateljevanja.

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

Zavedam se, da je takšnih oblik pomoči, sodelovanja v današnjem svetu zelo malo oziroma jih skorajda ni. Zato je zame neprecenljivo, da nekdo nameni čas, znanje, izkušnje za dobrobit nekoga drugega. Hiter tempo življenja nas včasih žene k delu, proces *coachinga* pa mi je omogočil, da sem »zaustavila čas«, prisluhnila dejanjem, svojim občutkom ...

Spodbujanje k lastnemu razmišljanju in ne dajanje »receptov«.

Postala sem bolj samozavestna, odločitve, ki ne zahtevajo takojšnjega odziva, sprejemam po tehtnem premisleku. Pri tem so mi zagotovo v pomoč nova širina, novi pogledi na situacijo, pri katerih me je vodil *coach*. Morda se zato ne obremenjujem toliko s svojim delom, sodelovanjem z drugimi, kot bi se sicer, pred to izkušnjo. Svoje razmišljanje znam bolj utemeljiti oziroma preusmeriti misli ...

Moj pogled je postal širši, moja samopodoba se je izboljšala. Pridobil sem nova spoznanja, energijo in motivacijo.

V trenutni situaciji sem dobila bolj jasen pogled nanjo, pozitivno spodbudo, moč za to, da se spopadem z izzivi tudi takrat, ko sem mislila, da res ne morem več ...

Vpliv *coachinga* na moje ravnanje je zagotovo pozitiven; postala sem bolj umirjena, premišljena. Sodelavce poskušam voditi z izkušnjami, ki sem jih pridobila kot učiteljica, ne dajem neposrednih navodil, temveč jih usmerjam k razmišljanju, iskanju novih poti, spoznanj. Moje sodelovanje z okoljem je postalo bolj dejavno, z večjim poudarkom na povratni informaciji ter na sprejemanju drugačnosti.

Coaching je pozitiven, zelo spodbuden, dal mi je zagon, novo energijo. Ko se ti nagrmadi toliko izzivov naenkrat in ko se ti zadeva zdi neobvladljiva in bi lahko prišlo do izgorelosti, izgubljenosti v labirintu, se mi je s pomočjo *coacha* uspelo dvigniti nad to, pogledati na težave še z drugega vidika in najti rešitev.

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« narediti, ni pa pomembno, ali me to 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.

Pogled v prihodnost

V teh desetih letih smo avtorice prispevka oziroma pobudnice vložile izjemna prizadevanja za večjo prepoznavnost *coachinga* na področju vzgoje in izobraževanja, ob nujnem zavedanju, da so za kakovostno izvajanje individualnega (in kolegialnega, timskega, skupinskega) *coachinga* potrebni veliki kadrovske viri, tj. usposobljeni *coachi*, in čas, ki ga izvajanje *coachinga* zahteva. Hkrati mora ustanova, ki *coaching* ponuja, obseg uresničevanja tega pristopa ustrezno umestiti in uravnotežiti z drugimi oblikami profesionalnega razvoja vodstvenih in strokovnih delavcev. Obenem se zavedamo, da to, kar lahko vodstvenim in strokovnim delavcem ponudimo v okviru ZRSŠ in enote ŠR v petdnevni programu za izvajanje kolegialnega *coachinga* in/ali v drugih krajših programih za krepitev veščin *coachinga* (npr. za ravnatelje, pomočnike ravnateljev, vodje enot in aktivov), omogoča le pridobitev temeljnih načel in pristopov ter orodij, ki jih usposobijo za to, da se medsebojno podpirajo in profesionalno rastejo po načelih *coachinga*, ne pa tudi za samostojno izvajanje *coachinga*. Vemo, da se je kar nekaj vodstvenih in strokovnih delavcev na podlagi izkušnje iz različnih naših programov odločilo za usposabljanje za pridobitev certifikata oziroma licence za *coaching* na ustreznih ustanovah. Tisti, ki so si certifikat pridobili, v svojih zavodih z uvajanjem in izvajanjem *coachinga* (in/ali njegovih veščin) podpirajo kolege, učence, dijakke in tudi starše ter tako krepijo kulturo *coachinga*. Želimo si, da bi se uvajanja in izvajanja *coachinga* v vzgoji in izobraževanju v prihodnje lotili veliko bolj sistematično, na sistemski ravni, podobno kot se tega lotevajo v številnih drugih državah, npr. na Nizozemskem in Irskem, v Kanadi in na Škotskem (Velika Britanija).

Na podlagi izkušenj, raziskav in evalvacij avtorice predlagamo, da se:

- vsem novoimenovanim ravnateljem ponudi možnost brezplačnega enkratnega individualnega paketa *coachinga* v prvem letu ravnateljstva ali v prvem mandatu;
- enkratni individualni paket *coachinga* ponudi ravnateljem ob

prehodih iz mandata v mandat (individualni karierni *coaching*);

- ravnateljem, kadar so v stiski, omogoči *coaching*, namenjen podpori, krepitvi zdravja, psihološki varnosti ipd.;
- mentorje novoimenovanim ravnateljem v okviru programa Usposabljanje za novoimenovane ravnatelje in ravnatelje svetovalce v okviru programa Usposabljanje za ravnatelje svetovalce opolnomoči z veščinami *coachinga*, da bi lahko še bolje izvajali mentorstvo in svetovanje (skupinski program);
- ravnatelje, pomočnike ravnateljev, vodje enot, vodje aktivov in druge strokovne delavce s formalnimi vodstvenimi vlogami opolnomoči za rabo veščin *coachinga* za vodenje (skupinski program);
- uvede timski *coaching* za delovanje vodstvenih, razvojnih in drugih timov (npr. timi za kakovost, projektni timi, timi za samoevalvacijo);
- še naprej omogoča redne oblike usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje kolegialnega *coachinga*;
- individualni *coaching* za učitelje in timski *coaching* čimbolj sistematično umesti med redne oblike podpore strokovnim delavcem;
- usposablja strokovne delavce (poleg svetovalnih delavcev) za certificirane *coache*, da bodo lahko postali notranji *coachi* v svojem zavodu;
- s skupinsko supervizijo in sprotnimi evalvacijami zagotovi kakovostno delovanje internih *coachev* ZRSŠ.

Zavedamo se, da kakovostno izvajanje *coachinga* terja predvsem kadrovske vire in čas, zato predlagamo, da se za uresničitev omenjenih predlogov pripravi načrt vključevanja *coachinga* kot oblike podpore vodstvenim in strokovnim delavcem v LDN in dolgoročni razvojni načrt ZRSŠ ter zagotovi trajno financiranje MIZŠ za pripravo predloga in izvedbo programov in oblik *coachinga* v okviru ZRSŠ in/ali za vključitev zunanjih *coachev* z licenco (npr. v okviru rednih sredstev, sredstev za posebne naloge, sredstev ESS).

Literatura

- Ažman, T., M. Zavašnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P. Peček. 2018. *Vodenje kariere: priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- 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.
- Rutar Ilc, Z., ur. 2014. *Vzgoja in izobraževanje* 45 (1–2).
- Rutar Ilc, Z., B. Tacer in B. Žarkovič. 2014. *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., in P. Založnik, ur. 2020. *Vzgoja in izobraževanje* 51 (6).
- Šemrl., K., Z. Rutar Ilc, B. Žarkovič Adlešič, B. Potočnik, T. Dragovič in K. Andersen. 2013. *Veščine coachinga za izobraževalce odraslih: priročnik za strokovni in osebnostni razvoj izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Glotta Nova.
- 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.
- Zeus, P., in S. Skiffington. 2008. *The Complete Guide to Coaching at Work*. Sydney: McGraw-Hill.

■ **Dr. Zora Rutar Ilc** je svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. zora.rutar-ilc@zrss.si

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

Mentorstvo z veščinami *coachinga* v podporo razvoju vodenja v izobraževanju: popotovanje kanadskega Ontaria

Nadine Trepanier-Bisson

Ontarijski svet ravnateljev, Kanada

Članek obravnava pregled razvoja ontarijskih modelov programa Mentorstvo z veščinami *coachinga*. Besedilo se začneja s spoznavanjem razvoja vodenja v vzgoji in izobraževanju v kanadskem Ontariu. Za boljše razumevanje programov, ki so na voljo v Ontariu, in njihovega vpliva na razvoj vodenja nato predstavimo nekaj raziskovalnih osnov, zlasti delo dr. Joanne Robinson, opisano v njeni doktorski disertaciji iz leta 2010. V besedilu predstavimo dva modela mentorstva z veščinami *coachinga* za ravnatelje, in sicer model eden na enega ter model vodenja in učenja v timu (LLT). V zadnjih odstavkih članka so navedeni koristi in izzivi modelov mentorstva z veščinami *coachinga* ter prihodnji koraki in razvoj ontarijskih programov.

Ključne besede: mentorstvo, *coaching*, Ontario, ravnatelji, razvoj vodenja

Mentorstvo in *coaching* sta dva različna pristopa. Oba sta lahko v oporo ravnateljem, ko začenjajo ravnateljevati. Razvoj vodenja v izobraževanju je pomemben del ontarijskega, kanadskega izobraževalnega sistema že skoraj petnajst let. Sprva se je zaradi pričakovane primanjkljaja ravnateljev in pomočnikov ravnatelja pojavila potreba po programu v podporo novoimenovanim ravnateljem, ki so poklic prevzemali z manj izkušnjami iz poučevanja in vodenja kot njihovi predhodniki. Programi mentorstva in *coachinga* so postali in ostajajo pomemben del podpore za nove ravnatelje in pomočnike ravnatelja. Poleg tega morajo ontarijski ravnatelji v času pogostih sprememb oziroma »preobratov« zaradi svetovne pandemije covid-19 ter družbenega poudarka na pravičnosti in dobrem počutju kot sestavnem delu učenja razviti veščine, s katerimi morajo biti sposobni uvesti ali podpreti precejšnje spremembe znotraj šol. *Coaching* jim je lahko v oporo pri razvijanju veščin, potrebnih za uvajanje sprememb (Bush-Mecenas, Marsh in Strunk 2020).

Narava okrožnih mentorskih programov se prilagaja spremi-

njajočim se okoliščinam. Z leti so zaradi vztrajnega pričakovanja ministrstva, da naj šolska okrožja zagotavljajo mentorske programe vodstvenim delavcem za prvi dve leti, okrožja doumela in začela ceniti pomen visokokakovostnih mentorskih programov. Ontarijski mentorski programi se po smernicah ontarijskega ministrstva za izobraževanje (angl. *Ministry of Education of Ontario*) razvijajo v skladu s temeljnimi zastavljenimi načeli. Toda obstoječi programi so raznoliki in vsak je oblikovan tako, da se ujema s specifičnimi potrebami 72 šolskih okrožij v Ontariu.

Ontarijski programi za razvoj vodenja združujejo pojma mentorstvo in *coaching*. Združitev bolj formalnih, strukturiranih sestavin mentorskih programov s posebnim znanjem in veščinami *coachinga* prinaša edinstvene priložnosti za razvoj vodij. S programi mentorstva z veščinami *coachinga* mentorje in mentorirance podpirajo njihovi vrstniki bolj kot v tradicionalnih mentorskih programih, hkrati pa črpajo koristi tudi iz individualnih veščin in znanja, ki se jih naučijo s *coachingom*. V Ontariu razumemo mentorstvo kot »razvojni odnos s poudarkom na vesplošni učinkovitosti vloge, *coaching* pa pomeni deljenje strokovnega znanja s specifičnih vidikov vloge« (Robinson 2010, 29). Oblikovanje odnosov z mentorstvom na podlagi pristopa, ki je hkrati hvaležen in usmerjen v rast, je ugodno za razvoj dobrega počutja udeležencev (Cherkowski in Walker 2019). Ontarijski programi mentorstva z veščinami *coachinga* podpirajo takšno gradnjo odnosov.

V tem članku za bralčevo orientacijo orišemo ontarijske, kanadske okvire za razvoj vodenja v izobraževanju. Nato podrobno opišemo koncept mentorstva z veščinami *coachinga*, kot ga izvajajo v večini šolskih okrožij. Predstavimo še alternativni model mentorstva z veščinami *coachinga* v manjših skupinah in potem popišemo njegove koristi in izzive. Sestavek sklenemo z opredelitvijo nadaljnjih korakov Ontarijskega sveta ravnateljev (OPC, angl. *Ontario Principals' Council*) v zvezi s programi.

Definicije

Pri proučevanju mentorstva in *coachinga* kot konceptov, ki podpirajo učenje znotraj organizacij in zlasti v svetu izobraževanja, je pomembno opredeliti nekatere uporabljene strokovne izraze. Za namene tega sestavka veljajo navedene definicije.

- *Coaching*. Uporaba *coachinga* podpira uvajanje sprememb v sodelovalnem procesu, med katerim se razvije odnos, ki zagotavlja podporo in spodbuja razmišljanje. Temeljna prvina

coachinga je, da prepozna točko, s katere oseba oziroma skupina začenja, in to osebo oziroma skupino pomika tja, kjer si želi biti. *Coaching* lahko podpre posameznika ali skupino na poti učenja in s tem podpira razvoj usposobljenosti in samozavedanja z uporabo procesa refleksije. Podpira načela učinkovitega profesionalnega učenja, vpetega v delo, ki so specifična za dane okvire in usmerjena v rezultate (Nishimura in Sharpe 2007).

- *Pedagoško vodenje*. Pedagoško vodenje se nanaša na prakso in kompetence, naravnane k programom učenja in poučevanja v korist vseh učencev v ustreznih učnih okoljih (Institute for Education Leadership 2013).
- *Mentoriranec*. Mentoriranec je izraz za ravnatelje in pomočnike ravnatelja, ki v programu mentorstva s *coachingom* delajo z mentorjem.
- *Mentor*. Mentor je izraz, ki označuje izkušene ravnatelje in pomočnike ravnatelja, ki v programu mentorstva s *coachingom* skrbijo za podporo mentorirancu ali skupini mentorirancev.
- *Mentorstvo*. Mentorstvo se nanaša na obojestranski učni odnos, v katerem povežemo mentorje z mentoriranci, ti pa se potem dogovorijo za partnerstvo. Skupaj oblikujejo cilje in si jih nato z delom prizadevajo uresničiti, tako da razvijajo mentorirančeve veščine, sposobnosti, znanja in razmišljanje (Zachary 2007).
- *Mentorstvo z veščinami coachinga*. Mentorstvo z veščinami *coachinga* je poimenovanje, ki ga je OPC sprejel po delu z Nishimuro in Sharpe (2007). Ta pojem pomeni, da se veščine, značilne za *coaching*, v mentorskem odnosu uporabljajo kot sredstvo za razširitev in poglobitev podpore, ki se izvaja, ko se partnerstvo med mentorjem in mentorirancem razvija.

Ontarijski izobraževalni okvir

Med desetimi provincami in tremi teritoriji v Kanadi, od katerih vsako območje odgovarja za svoj izobraževalni sistem, je Ontario ena od provinc. Ontario ima štiri različne javne šolske sisteme in družina lahko izbere, v katerega bo vpisala otroke: angleški javni, angleški katoliški, francoski javni ali francoski katoliški sistem. Poročila ministrstva¹ kažejo, da ontarijske javne šole od vrtca do

¹ Glej <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationfacts.html>.

12. razreda (tj. z dijaki, starimi večinoma 17 ali 18 let) obiskuje 2.056.058 učencev. Ista poročila kažejo, da znaša v teh šolah ekvivalent polne zaposlitve (EPZ) 126.465,13 učitelja in 7.495,95 ravnatelja.

Šolski vodje v Ontariu so običajno deležni formalnega usposabljanja, preden začnejo delati na delovnem mestu pomočnika ravnatelja ali ravnatelja. V program licenciranja ravnateljev (angl. *Principals' Qualification Program*), se lahko posamezniki navadno prijavijo po petih letih poučevanja in zahtevnejšega akademskega dela (Ontario College of Teachers 2017). Program obsega dve 125-urni izobraževanji in 60-urno prakso. Učitelji, ki program uspešno opravijo, so kvalificirani za položaj pomočnika ravnatelja oziroma ravnatelja. Zaposlovanje poteka po postopkih posameznih šolskih okrožij. Po zaposlitvi za učenje v okviru službe skrbijo šolska okrožja, tudi z mentorskimi programi.

Hatano in Oura (2003) sta trdila, da »imajo učeči se na danem področju potrebno sposobnost in zanimanje« (str. 27) že na začetku, nato pa »k procesu pridobivanja strokovnosti pripomorejo drugi ljudje in kulturne stvaritve« (Hatano in Oura 2003, 26). Program mentorstva z veščinami *coachinga* lahko razvoj vodij podpira tako, da jim zagotavlja pomoč in podporo, ki ves čas strokovnega kontinuuma skrbita za rast na vrsti področij vodenja šole. Poleg tega odnosi, ki se med mentorji in mentoriranci razvijajo ves čas programa, mentorirancem in mentorjem omogočajo, da »raziskujejo ideje, razpravljajo o morebitnih prednostih in slabostih posameznih odločitev, predlagajo ali sprejemajo smernice in si pomagajo z izkušnjami in strokovnostjo drugih« (Robinson 2010, 120). Poudarek na povezovalnem vidiku mentorstva z veščinami *coachinga* je lahko v pomoč prizadevanjem okrožja pri smiselni, trajni podpori za zagotavljanje uspeha novoimenovanih pomočnikov ravnatelja in ravnateljev v učeči se skupnosti.

Razvoj vodenja v izobraževanju v Ontariu

Ugotovili so, da je med vsemi dejavniki, povezanimi s šolo, ki prispevajo k učenju učencev, vodenje šole drugi najpomembnejši, takoj za poukom v razredu (Leithwood idr. 2004; Grissom idr. 2021). Vseeno pa imajo šolski sistemi težave pri spoznavanju procesa, ki podpira razvoj in poglobljanje strokovnosti pri vodstvih šol. Zimmerman (2006) je dejal: »Za doseganje strokovnosti na različnih področjih potrebujemo več kot porajajoč se dar, začetno zanimanje za nalogo in visokokakovostno poučevanje; nujne so tudi oseb-

na pobuda, prizadevna marljivost in zlasti vaja» (str. 705). OPC, ministrstvo in šolska okrožja skušajo z vrsto strategij, tudi s programom mentorstva z veščinami *coachinga*, v razumevanje razvoja vodenja v izobraževanju vnesti več jasnosti in usmerjenosti.

Ontarijska strategija vodenja (angl. *Ontario Leadership Strategy*, OLS) od leta 2008 temelji na delu Inštituta za vodenje v izobraževanju (angl. *Institute for Educational Leadership*). Omeniti je treba, da sta OLS in BLDS zasnovani po Ontarijskem okviru vodenja (angl. *Ontario Leadership Framework*, OLF). OLF je, odkar so ga uvedli, doživel že več predelav. Pet področij praks vodenja in kompetenc pa dosledno ostaja: opredelitev dolgoročnih ciljev, gradnja odnosov in razvoj ljudi, razvoj organizacije, pedagoško vodenje in zagotavljanje prevzemanja odgovornosti (Institute for Education Leadership 2013). OLF od leta 2012 vključuje tudi osebne vodstvene vire (angl. *personal leadership resources*, PLR), ki jih opredeljuje kot »lastnosti učinkovitega vodje, kot so optimizem, čustvena inteligenca in sposobnost reševanja problemov, saj raziskave kažejo, da zaradi njih med vodji prihaja do razlik v tem, kako dobro jim uspeva uresničevati prakse okvira« (str. 6). V OLF je zajetih deset PLR, razdeljenih v tri kategorije (str. 12–13):

- *kognitivni viri* – strokovno znanje za reševanje problemov, poznavanje tistih učinkovitih praks v šoli in razredu, ki neposredno vplivajo na učenje učencev, sistemsko razmišljanje;
- *socialni viri* – zaznavanje in obvladovanje čustev, čustveno ustrezno ravnanje;
- *psihološki viri* – optimizem, samoučinkovitost, vzdržljivost, proaktivnost.

Vodstvene kompetence s petih področij in PLR sooblikujejo prizadevanja za razvoj vodenja v Ontariu. Po OLF je v Ontariu strokovnost za vodenje učni kontinuum. Napredovanje po kontinuumu pa je mogoče pospešiti s programom mentorstva z veščinami *coachinga*.

Pred kratkim je OLF postal predmet kritike, ker se ne ukvarja z vprašanji socialne pravičnosti (Kowalchuk 2017) niti ne podpira praks, ki poskušajo izboljšati zastopanost rasno zaznamovanih strokovnih delavcev med ravnatelji (Logan 2019). Vprašanj socialne pravičnosti, systemskega rasizma in kolonializma se je treba nujno lotiti, če od vodij pričakujemo, da se bodo v kompleksnih okoljih znašli in razvili prakse proti zatiranju. Trenutno še ni jasno, kako bosta ministrstvo in inštitut ta vprašanja reševala. Vsekakor pa lahko dobro zasnovan program mentorstva z veščina-

mi *coachinga* pri tistih, ki začenjajo ravnateljovati, podpre razvoj praks proti zatiranju.

Mentorstvo je del Ontarijske strategije vodenja (OLS) že vsaj od leta 2008. Po mnenju ministrstva je mentorstvo bistveno orodje za profesionalni razvoj vodij šol, zlasti v prvih dveh letih njihovega dela (Ontario Ministry of Education 2010). Ministrstvo v različici mentorskega vodiča za vodje šol iz leta 2010 pravi: »Mentorstvo v samem bistvu zagotavlja podporo, prirojeno edinstveni vlogi novoimenovanih vodij šol, da so na tej pomembni stopnji svoje vodstvene kariere lahko uspešni.« (str. 6) Ko so šolska okrožja prvič seznanili z OLS, je ta od njih zahtevala, da vsako šolsko okrožje razvije lastno strategijo vodenja, območno strategijo razvoja vodenja (angl. *board leadership development strategy*; BLDS). Za BLDS je mišljeno, da:²

v vodstvene vloge pritegne prave ljudi; razvija osebne vodstvene vire pri posameznikih in spodbuja učinkovite prakse vodenja, da je vpliv na dosežke učencev in njihovo dobro počutje kar najboljši; v organizacijah razvija vodstvene kapacitete in medsebojno povezanost, da okrepi njihovo sposobnost za izpolnjevanje prednostnih nalog izobraževanja.

Ti cilji so se odražali v dokumentih načrtovanja BLDS za vsako okrožje, ob upoštevanju lokalne sestave prebivalstva, razmer in sredstev. Ministrstvo je objavilo priročnik za BLDS, ki orisuje, kakšna so pričakovanja do okrožnih odborov. Med njimi je zahtevala, da je treba novoimenovanim vodjem šol v njihovih prvih dveh letih zagotavljati mentorstvo (Ontario Ministry of Education 2012). V strokovni literaturi najdemo dokaze, da programi mentorstva in *coachinga* pomagajo pri razvoju vodij. V ontarijskih šolskih okrožjih obstajajo mentorski programi formalno in že dolga leta. Rosser (2004) in Zachary (2005) sta razglabljala, da je mentorski odnos koristen tako za mentorja kot mentoriranca. Udeleženci ontarijskega programa mentorstva z veščinami *coachinga* se v splošnem strinjajo, da mentorstvo in *coaching* koristita tako mentorirancem kot izkušenim šolskim vodjem, ki so mentorji.

Vse od začetka in še dolga leta zatem je vsako okrožje prejelo sredstva glede na število dejavnih ravnateljev in pomočnikov ravnatelja. V okviru BLDS so od šolskih okrožij zahtevali, da svojo BLDS posredujejo ministrstvu in da o učinku teh strategij oddajajo letna poročila. Za podporo pri razvijanju BLDS so se okrožja lah-

² Glej <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/strategy.html>.

ko obrnila na izobraževalne predstojnike z ministrstva. Nato pa je bilo leta 2019, eno leto po zamenjavi vlade, šolskim okrožjem rečeno, da bodo uresničevanje politike BLDS in podporo razvoju vodij od okrožij še naprej zahtevali, vendar ministrstvo ne bo več dodeljevalo sredstev posebej za BLDS. Odtlej poskuša Ontarijski svet ravnateljev (angl. *Ontario Principals' Council*, OPC) podpirati razvoj vodij z različnimi programi in nazadnje je pred kratkim uvedel program podpore novim vodstvenim delavcem (angl. *New Administrator Support Program*), ki temelji na mentorstvu z veščinami *coachinga*.

Študija programa mentorstva z veščinami *coachinga*

Če želimo, da postaneta učenje in poučevanje glavna prednostna naloga za vse vodje šol, je treba s programi mentorstva in *coachinga*, ki dajejo poudarek prodornemu učenju in poučevanju, krepiti zmogljivosti na več ravneh. Kultura mentorstva, ki namenja poudarek učenju in poučevanju v celotnem okrožju, lahko krepí zavest o prodornih strategijah poučevanja, kolektivni učinkovitosti in akademskem pritisku (Leithwood 2006, 19). Leithwood je z besedno zvezo »akademski pritisk« označeval posvečanje vodij šol učenju učencev (str. 19). V provinci Ontario lahko prepoznamo modele programa mentorstva z veščinami *coachinga* za vodje šol, ki lahko pritegnejo in ohranijo vodje z boljšim pedagoškim znanjem, saj so to »vodje sprememb, ki v svojih šolah dajejo največjo prednost učenju in poučevanju« (Mitgang 2007, 3).

Leta 2007 je ministrstvo zbralo predloge šolskih okrožij in strokovnih združenj. Z njihovo pomočjo naj bi zasnovali pilotne projekte programa mentorstva z veščinami *coachinga* za vodstvene delavce šole z manj kot tremi leti izkušenj. Sprejeli so predlog OPC, ki je med drugim predvideval partnerstvo in izvedbo študije v šestih od 72 šolskih okrožij. Študija je služila kot temeljni dokaz za uvedbo programa mentorstva z veščinami *coachinga* v provinci. Ves čas študije so vsa sodelujoča šolska okrožja od OPC prejemale nekatere elemente podpore, ki so bili skupni vsem, hkrati pa oblikovala načrt izvedbe, ki je bil edinstven, po meri značilnosti okrožja. Poleg tega, da je študija podpirala delo okrožij in vodij, je bila jedro doktorske disertacije dr. Joanne Robinson, ki je bila takrat direktorica za profesionalno učenje pri OPC. Ta del prispevka vključuje veliko idej iz doktorske disertacije dr. Robinson (2010), z njenim dovoljenjem.

Vsako sodelujoče šolsko okrožje je opredelilo mehanizme, kako

posameznega mentorja in mentoriranca povezati v par, kako pogosto naj bi se mentor in mentoriranec srečevala in kako je treba poročati o učinkih. Pri oblikovanju meril za mentorje je OPC šolska okrožja spodbujal k razmisleku o izkušnjah vodij šol in o njihovi sposobnosti prilagajanja različnim spletom okoliščin. Z omogočanjem dostopa do dejavnih izkušenih ravnateljev (mentorjev), ki v vlogi vodje šole premorejo znanje, razumevanje in »rutino« (Feltovich, Pietula in Ericsson 2006, 53), pri novoimenovanih vodjih spodbujamo nekatere oblike vedenja, kot so učenje, tveganje, dajanje poudarka učenju in poučevanju ter strokovni rasti.

Študija dr. Robinson je zajela šest šolskih okrožij, med katerimi sta bili dve izbrani, da predstavita svoje mnenje o izvajanju mentorstva z veščinami *coachinga* in njegovem vplivu. Eno od njiju je bilo manjše in podeželsko, drugo pa veliko in je vključevalo mestna, predmestna in podeželska območja. Upati je bilo, da bo ta kombinacija okrožij prinesla bogate, visokokakovostne podatke, ki bodo odražali stanje glede vseh udeležencev in članstva OPC. Pilotni programi so se začeli v šolskem letu 2008/2009 in se nadaljevali naslednje leto. Vsako okrožje je imelo usmerjevalni odbor, ki so ga sestavljali delujoči ravnatelji in vsaj en nadzorni uradnik. Vloga usmerjevalnega odbora je bila usklajevati izvajanje mentorstva z veščinami *coachinga* ter delati hkrati z OPC in z raziskovalno ekipo.

OPC je vsem udeleženiim okrožjem zagotovil enake osnove. Vključevale so izpopolnjevanje za mentorje, člane usmerjevalnega odbora in nekatere mentorirance o lastnostih učinkovitega mentorskega programa. Kot opisuje dr. Robinson, se je vsebina tega izpopolnjevanja opirala na delo Lois Zachary (Robinson 2010). Okrožja so bila vsaj trikrat v letu deležna usposabljanja, ki so ga izvajali kvalificirani poklicni *coachi*. Usmerjevalni odbor je mentorje, mentorirance in vodilne mentorje izbral v sodelovalnem procesu. Od članov usmerjevalnega odbora so pričakovali, da bodo zagotavljali podporo pri operativnih vidikih programa in da bodo mentorjem in mentorirancem hkrati na voljo za motivacijsko oporo.

Študija dr. Robinson (2010) o programu mentorstva z veščinami *coachinga* in njegovem vplivu na razvoj vodenja je prinesla nekaj pomembnih spoznanj o koristih takšnega programa. Njena študija in neprekinjeno delo v OPC vse do njene upokojitve avgusta 2019 sta prinašala koristi ravnateljem in pomočnikom ravnatelja tako v Ontariu kot na območjih drugih uprav. Z organizacijo Mednarodno vodenje šol (angl. *International School Leadership*, ISL), po-

družnico OPC, je dr. Robinson z nekaterimi kolegi uspevalo s programom mentorstva z veščinami *coachinga* podpirati razvoj vodenja v različnih državah. Delo ISL v zvezi s programom mentorstva z veščinami *coachinga* se dejansko nadaljuje še danes.

Temeljne sestavine programa mentorstva z veščinami *coachinga*

Med temeljnimi sestavinami uspešnega programa mentorstva z veščinami *coachinga* je več dejavnikov. Kot priča delo dr. Robinson (2010), se je izkazalo, da so ključna merila za uspeh formalnega mentorskega programa v smislu koristi »strukturiranost, postopki povezovanja v pare, predlogi glede pogostosti srečanj, zastavljanje ciljev in ure usposabljanja« (str. 79). Na podlagi njenega dela in izkušenj OPC in ISL se je za druge sestavine, tudi za razvojno miselno naravnost, izkazalo, da so bistvene za uspešno izvedbo mentorstva z veščinami *coachinga*.

Kot že omenjeno, je izpopolnjevanje ena ključnih osnov, ki jih zagotavlja OPC za uspešno izvedbo mentorstva z veščinami *coachinga*. Z mentorskim izpopolnjevanjem, ki so ga izvajali profesionalni *coachi*, so se mentorji naučili veščin, značilnih za mentorsko vlogo. Med temi veščinami so aktivno poslušanje, učinkovito spraševanje, razumevanje zaupnosti, razvijanje zaupanja, dajanje in sprejemanje povratnih informacij in ohranjanje profesionalnosti. Mentorji so poročali, da je imel *coaching*, ki so ga bili deležni s profesionalnim *coachem*, dober učinek (Robinson 2010). Mentorjem je bila na voljo tudi vrsta dokumentarnih virov, če bi potrebovali dodatno podporo ali informacije.

Če pogledamo širše od usposabljanja za mentorje, je uspešnemu programu mentorstva z veščinami *coachinga* v Ontariu in tudi tistim v drugih državah, ki se s posredovanjem ISL zgledujejo po njem, skupnih več ključnih sestavin. Program mentorstva z veščinami *coachinga* je zamišljen kot učenje, vpeto v službo, v katerem mentoriranci in mentorji sodelujejo v recipročnem učnem modelu. Skupaj opredelijo jasne cilje in si izmenjavajo najboljše prakse v okviru svojih lokalnih okolij. Udeleženci z raziskovalnim pristopom razvijajo skupno vodenje in samorefleksijo. Poleg tega pa srečanja in ure usposabljanja, ki povezujejo mentorje in mentorirance kot ločene skupine, prinašajo nove priložnosti za mreženje.

Globina in širina podpore, ki ju daje mentorstvo z veščinami *coachinga*, sta vsaj delno odvisni od uspešnosti povezovanja v pare. Mentorstvo in *coaching* sta pristopa, ki omogočata podporo, porajata profesionalizem in ustvarjata odnose zaupanja tudi po zače-

tnem obdobju programa. Kot v drugih poklicih lahko izobraževalci, ki so sposobni razumeti kompleksnost dela vodij šol in imajo sami izkušnje kot pristni vodje, z novimi kolegi delijo veliko modrosti. V ontarijskem programu mentorstva z veščinami *coachinga* je vloga mentorja ključna. Davis idr. (2005) pišejo, da je »primarna naloga mentorja voditi učečega oziroma učečo se v njegovem oziroma njenem iskanju strategij za reševanje dilem, za krepitev samozavesti in vzpostavljanje širokega nabora vodstvenih veščin« (str. 10). Organizacija ali usmerjevalni odbor mora postopek povezovanja mentorskega para operacionalizirati z merili za izbor. Mentoriranec in mentor morata nato dobiti priložnost, da se srečata ali vsaj bereta drug o drugem in prispevata vpogled v partnerstvo, za katero menita, da bi bilo uspešno. Zaradi takega prepleta objektivnih in subjektivnih sestavin pri vzpostavljanju parov postane verjetneje, da bo par uspešen.

Še en sestavni del uspešnega programa mentorstva z veščinami *coachinga* je priložnost za mentorje in mentorirance, da se srečajo v manjših ali večjih skupinah. Rosser (2004) je omenila, da direktorjem podjetij koristi, če imajo več kot enega mentorja, saj dobivajo za različne ključne vloge, ki jih prevzemajo na raznih stopnjah svoje kariere, različne mentorje (str. 151). Program je lahko zaradi številnih priložnosti, s katerimi se mentoriranci vseskozi srečujejo, mentorirancem v pomoč, da se učijo od več mentorjev in da vzpostavljajo odnose z drugimi mentorji in mentoriranci, kar jim lahko na različnih stopnjah kariere le koristi.

Dr. Robinson (2010) je odkrila še več drugih ključnih sestavin uspešnih programov mentorstva z veščinami *coachinga*. Med njimi je priložnost za redne dogovorjene sestanke v daljšem obdobju, vsaj dveh let. Te sestanke je treba načrtovati z določenim namenom, in to z diferenciranim pristopom, ki se posveča raznolikim potrebam mentorirancev in mentorjev. Pomembno je tudi sodelovanje sistemskih vodij, vendar morajo sodelovati kot vir ali podpora, ne ocenjevalno. Dela, ki ga opravljajo mentorji in mentoriranci, ne smejo soditi. In navsezadnje je mentorstvo z veščinami *coachinga* močno samo toliko, kolikor je močna volja udeležencev programa po učenju, po izkazovanju naravnosti k rasti v zvezi z njihovimi vodstvenimi spretnostmi.

Izbiranje modela mentorstva z veščinami *coachinga*

Verjetno bi lahko izbirali med več deset modeli mentorstva z veščinami *coachinga*, če ne še med večjim številom. Delo OPC v Ontariu in delo ISL po svetu zastavi večino modelov mentorstva z veščina-

mi *coachinga* kot različico ene od dveh možnosti: eden na enega ali v timih vodenja in učenja. Izbira pristopa je odvisna od razmer v šolskem okrožju, provinci ali državi, ki poskuša mentorstvo z veščinami *coachinga* izvesti kot obliko razvoja vodenja. Ko ugotovimo, kateri model je najbolj uresničljiv, ga prilagodimo, da ustreza lokalnim potrebam. Pri obeh modelih so v program vpeti načela uspešnega mentorskega odnosa, številne in pestre priložnosti za dejavno učenje, usmerjena razprava, samoregulirano učenje ter kritično razmišljanje in izvedba.

Model mentorstva z veščinami *coachinga* eden na enega

Model mentorstva z veščinami *coachinga* eden na enega je tisti, o katerem v sestavku vseskozi govorimo. Po tem modelu mentorja in mentoriranca povežemo v partnerstvo v paru. Na pot učenja odrineta skupaj. V Ontariu ta pot v formalni obliki traja dve leti. Mentoriranci in mentorji pogosto omenijo, da se ta odnos nadaljuje še po obveznem začetnem obdobju. V Ontariu je uporaba tega modela omejena na novoimenovane vodstvene delavce. Toda isti model se neformalno uporablja tudi v oporo vodjem šol, ki prestopajo v novo vlogo. Na primer: če pomočnik ravnatelja prevzema položaj ravnatelja, če ravnatelj iz osnovnega izobraževanja prehaja v srednje ali če se ravnatelj iz enovite podeželske šole seli v mestno, zelo raznovrstno šolo.

Odgovornost za učenje v modelu eden na enega opredelita posameznika, ki oblikujeta partnerstvo. Oba morata biti programu mentorstva z veščinami *coachinga* zavezana, da lahko imata v vlogi vodij od odnosa polno korist. Šolska okrožja v Ontariu morajo v skladu z zahtevami BLDS zagotavljati poročila o vplivu mentorstva z veščinami *coachinga* na prakso vodenja. Podatke za uradna poročila pogosto zbirajo z obrazci za anonimne povratne informacije in z anketiranjem mentorjev in mentorirancev. Pomembno je spoštovati zaupno naravo odnosa med mentorjem in mentorirancem, hkrati pa razbrati ustrezna merila uspešnosti.

Model mentorstva z veščinami *coachinga* v timu vodenja in učenja

Mentorstvo z veščinami *coachinga* v timu vodenja in učenja (ang. *leading and learning team*, LLT) je model, ki so ga razvili pri ISL in ga uporabljajo v različnih državah. Oblikovali so ga glede na izobraževalne okvire, ki so občutno drugačni od ontarijskega. Tim sestoji iz dveh ali treh vodij. Model LLT omogoča program součenja za vrsto vodstvenih vlog (na ravni učiteljev, šole, sistema) zno-

traj sistema. Sestavo vsakega tima določi vodja LLT po posvetu z udeleženci in sistemskimi vodji. Tipični timi so skupina, ki jo tvorijo dva ali trije izkušeni vodje šol: vodstveni kandidat(-i) oziroma nov(-i) vodja(-e) in izkušen vodja šole ali izobraževalni predstojnik oziroma izkušen vodja šole, ki ga čakajo novi izzivi, in izkušen vodja šole ali izobraževalni predstojnik.

LLT temelji na teoriji in raziskavah, ki podpirajo pojem profesionalne učeče se skupnosti. Poveže dva ali tri posameznike, ki oblikujejo in vzdržujejo profesionalen učeč se odnos, v katerem poudarek namenjajo učenju, rezultatom, zaupanju, raziskovanju, skupnemu vodenju in usklajenosti. Gre za součenje, pri katerem si člani delijo vodenje tima glede na osebne odlike in so drug drugemu mentorji pri uvajanju novega znanja v prakso.

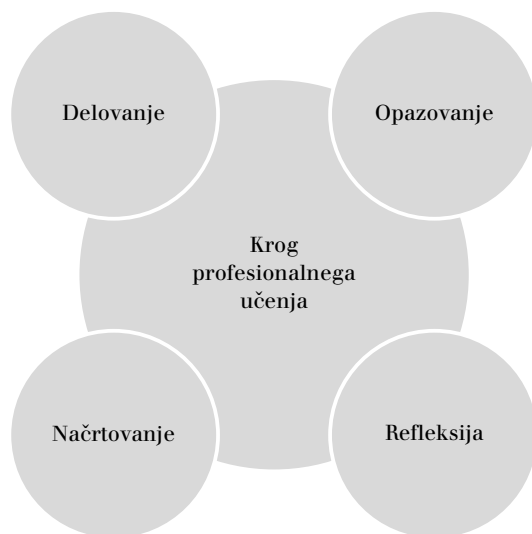
LLT je ogrodje za izpolnjevanje teh prizadevanj. Odgovornost za učenje je prepuščena samim vodjem in od sodelujočih se pričakuje, da bodo v celoti sodelovali in prevzemali odgovornost za lastno učenje. Udeleženci morajo v vseh pogledih prevzeti vlogo učečega se vodje in vodilnega učečega.

Program se lahko začne kadarkoli med šolskim letom in podobno kot ontarijski model mentorstva z veščinami *coachinga* eden na enega traja dve leti. Tudi LLT vključuje nekaj izpopolnjevanja: dva dneva profesionalnega učenja za vse time, enega ob začetku in enega ob koncu programa, ter dvanajst timskih učnih sklopov, ki trajajo vsak po tri ure – dve uri predpisanih dejavnosti, ki jim sledi ena ura reševanja trenutnih težav, na katere so udeleženci naleteli.

Za uspešno izvedbo LLT potrebujemo podporo programskega vodje LLT. Praviloma je to sistemski vodja, ki vodi z zgledom in bo tako vodil še naprej – vodilni učeči in učeči se vodja. Programski vodja se je moral v sedANJI vlogi izkazati s pozitivnim in skrbnim odnosom, z reflektivno prakso in vzornimi veščinami mentoriranja vodij. Med dolžnostmi programskega vodje so naloge, kot so zavzemanje za namen in cilje programa ter seznanjanje sistema in skupnosti z njimi; zbiranje kandidatov za program; prepoznavanje potreb udeležencev in zagotavljanje neprekinjenega strokovnega znanja in virov udeležencem; spremljanje in ocenjevanje vpliva programa.

Načrtovanje v programu mentorstvo z veščinami *coachinga*

Modela mentorstva z veščinami *coachinga* eden na enega in LLT prinašata večje koristi, če upoštevata krog profesionalnega učenja



SLIKA 1

Krog profesionalnega učenja

(slika 1). Cikel, ki ga predstavljamo tu, je prirojen po delu ISL v več južnoameriških državah. Osnovan je na delu Marzana idr. (2001). Sledi kratek opis vsake izmed sestavin cikla:

1. *Načrtovanje*. Med načrtovanjem mentorje in mentorirance povabimo k proučitvi podatkov/dokazov, da opredelijo področje primanjkljajev, povezano z njihovo prakso vodenja. Skupaj izberejo, čemu bodo v določenem časovnem obdobju dajali poudarek. Nato opredelijo razvoj znanja oziroma učenja, ki je nujno za izboljšave na opredeljenem področju. Na koncu načrtujejo »s ciljem v mislih« in določijo, kaj bo veljalo kot dokaz, da je bilo področje s primanjkljaji uspešno obravnavano.
2. *Delovanje*. V drugem koraku udeleženci uresničujejo dejanja in strategije, za katere so se dogovorili skupaj. Glede področja primanjkljajev se še naprej profesionalno izobražujejo.
3. *Opazovanje*. Med opazovalnim delom cikla lahko sodelujoči, če je mogoče, opazujejo drug drugega pri vodenju. Če to ni mogoče, se lahko udeleženci srečajo, da si izmenjajo podrobnosti o specifičnih vodstvenih situacijah, tudi o svojih dejanjih in vplivu teh dejanj, da od kolegov dobijo povratne informacije. Skupaj z mentorjem ali timom lahko razpravljajo o svojih praksah vodenja, odkrivajo težave, iščejo rešitve za izzive in določajo nadaljnje ukrepe.

4. *Refleksija*. Zadnji korak kroga od udeležencev zahteva, da razmislijo o tem, kako so s procesom učenja napredovali, in o procesu samem. Med razmišljanjem na podlagi dokazov opredelijo, koliko se je področje s primanjkljaji izboljšalo, in se odločijo, kako bodo ravnali odslej. To razmišljanje mora opraviti vsak sam, vendar ga lahko deli z drugimi. Izidi razmišljanja navadno pripeljejo v nov krog profesionalnega učenja.

Koristi in izzivi programa mentorstva z veščinami *coachinga*

Delo dr. Robinson v letih 2009 in 2010 v Ontariu je zajemalo tudi zbiranje povratnih informacij o programu mentorstva z veščinami *coachinga* pri mentorirancih, mentorjih in v šolskih okrožjih. Zato pri OPC redno zbirajo povratne informacije o svojih programih, pa če jih izvajajo v Kanadi ali mednarodno. Z raziskavami in povratnimi informacijami o programu smo lahko izluščili nekatere koristi in izzive programa mentorstvo z veščinami *coachinga*, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Koristi

Med koristni programov mentorstva z veščinami *coachinga* so: prenosljivost veščin iz izpopolnjevanja s *coachingom* v delo vodje šole, priznanje dela mentorjev kot strokovnjakov, s tem pa spodbujanje občutkov o dosežkih in ponosa, učenje tako mentorjev kot mentorirancev, širitev posameznikove strokovne mreže, dodatna opora za novoimenovane vodje, povečano zadovoljstvo s službo in to, da sodeljoči v urnik »vrinejo« čas za razmišljanje o vodstvenih vprašanjih (Robinson 2010). Ugotovitve dr. Robinson se ujemajo z drugimi študijami, ki so dokumentirale, kakšne so pri izvedbi takih programov koristi za posameznike in organizacije (Zachary 2009; Wanberg, Welsh in Hezlett 2003; Daresh 2004). Mentorji iz študije dr. Robinson (2010) so poročali, da sta se jim zaradi procesa refleksije okrepila samozavedanje in samoanalitičnost glede njihovih lastnih vodstvenih sposobnosti. Razvilo se jim je tudi jasnejše dojemanje lastne strokovnosti. Mentoriranci pa so poročali o povečani samozavesti in poglobljenem razumevanju tega, kako teorija bogati prakso (Robinson 2010, 89):

Šolska okrožja ugotavljajo, da strateško prepoznavanje in usposabljanje izkušenih vodij šol te vodje motivirata, da začutijo povezanost s prihodnjimi prizadevanji za načrtovanje

nasledstva in z veseljem sprejmejo priložnost, da vplivajo na nove vodje v sistemu in skrbijo zanje. Za šolski sistem, o katerem vemo, da vodjem šol zagotavlja podporna učna okolja, je verjetneje, da bo imel obilje nadarjenih vodij, ki se bodo želeli javiti za vodstvene položaje.

Za ves čas programa so mentorji in mentoriranci poročali, da je imelo največji vpliv na prakso vodenja obojih usposabljanje z veščinami *coachinga*. Pomembnost usposabljanja z veščinami *coachinga* za vse pomočnike ravnatelja in ravnatelje, nove in izkušene, v Ontariu ostaja priznana. To se kaže v številu prošenj, ki jih OPC prejema v zvezi z usposabljanjem za mentorstvo z veščinami *coachinga*, tako znotraj formalnih programov kot pri samostojnih dogodkih.

Izzivi

Morda se zdi, da je program mentorstva z veščinami *coachinga* odgovor na prizadevanje za odličnost v razvijanju vodij in da je brez izzivov. Čeprav je res, da šolski sistemi, ki izvajajo mentorstvo z veščinami *coachinga*, doživljajo občutne koristi na ravni organizacij in posameznikov, je treba opozoriti tudi na več izzivov. Ti se pojavljajo tako v modelu eden na enega kot v modelu LLT. Običajno jih je moč reševati s sodelovalnim načrtovanjem, z ustvarjalnostjo, inovativnostjo in s tehnologijo.

Najbolj prevladujoč izziv, o katerem poročajo Robinson (2010), van Nieuwerburgh idr. (2020), udeleženci učnih priložnosti OPC in mednarodnih programov ISL, je sposobnost, da med rednim delom najdeš čas za ukvarjanje z različnimi sestavinami programa mentorstva z veščinami *coachinga*. Drugi izziv je razumevanje pojma mreženja med kolektivi. Udeleženci so izrazili željo po priložnosti za mreženje z mentorji in mentoriranci v drugih šolskih okrožjih ali drugih skupinah LLT. Priložnosti za mreženje prinašajo edinstvene učne izkušnje, ki prispevajo k razvoju prakse vodenja (Leithwood 2019). Če izvzamemo »srečanja celotne skupine«, ki ne dajejo vedno možnosti za mreženje, modeli, obravnavani v tem sestavku, ne vsebujejo priložnosti za širše mreženje.

Ni presenetljivo, da je eden od izzivov pomanjkanje sredstev za programe. Mentorji in mentoriranci bi bili na primer veseli priložnosti, da skupaj preživijo več časa. Toda pogosto primanjkuje sredstev za pot in za druge stroške, povezane s časom, ko šolskega vodje ni v šoli. Tudi zemljepisno lego omenjajo kot izziv, saj se udeleženci znotraj okrožij in med območji pod različno upravo, ki

se razprostirajo čez obsežnejši ali težje dostopen zemljepisni teren, ne morejo redno osebno srečevati.

Čeprav to nemara ni idealno in v nekaterih predelih sveta niti ni izvedljivo, bo za večino naštetih izzivov morda prinesla rešitev tehnologija. V Ontariu so med pandemijo covida-19 naredili velik korak naprej pri uporabi tehnologije za podporo pri učenju in poučevanju otrok in odraslih. Čeprav virtualni sestanki ne morejo v celoti nadomestiti srečanj eden na enega, so vseeno denarno dostopna alternativa, ki lahko zajame širše zemljepisno območje in vključuje več kolektivov sodelavcev. Usmerjevalne odbore programa mentorstva z veščinami *coachinga* spodbujamo k razpravljanju z udeleženci, da si prizadevajo oblikovati rešitve, ki lahko koristijo mentorjem in mentorirancem, ne da bi obremenili sistem.

Prihodnji koraki v Ontariu

Šolska okrožja v Ontariu zadnja leta še naprej delajo po BLDS in novoimenovanim šolskim vodjem zagotavljajo podporo z mentorstvom ali s programom mentorstva z veščinami *coachinga*. V manjših okrožjih je delovanje teh programov močno oteženo, ker so oblasti ukinile sredstva. V pomoč razvoju vodij v tej provinci so pri OPC zasnovali program podpore novim vodstvenim delavcem. Osnovan je na temeljnih sestavinah, opisanih v članku, za razvoj vodij pa predlaga pristop mentorstva z veščinami *coachinga*, predvideva sestanke v večjih skupinah na vsake štiri do šest tednov in individualna srečanja, za katera se dogovorijo mentorji in mentoriranci sami. Program je na voljo vsem novoimenovanim ravnateljem in pomočnikom ravnatelja ter pomočnikom ravnatelja, ki prestopajo na položaj ravnatelja. Sloni na ontarijskem okviru vodenja (OLF), z dodatnimi sklopi za obravnavo pravičnega vodenja in etičnega vodstva. Z devetimi mentoriranci in s šestimi mentorji so ga pilotno izpeljali v šolskem letu 2020/2021 in se bo z nekaj občutnimi izboljšavami nadaljeval v šolskem letu 2021/2022. O programu si prizadevamo zbrati povratne informacije, da bi jih delili s kolegi v Ontariu in drugod.

Literatura

- Bush-Mecenas, S., J. A. Marsh, in K. O. Strunk. 2020. »Guiding Principals: Middle-Manager Coaching and Human-Capital Reform.« *Teachers College Record* 122 (10): 1–50.
- Cherkowski, S., in K. Walker. 2019. »Mentorship for Flourishing in

- Schools: An Explicit Shift toward Appreciative Action.« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 8 (4): 345–360.
- Dareh, J. 2004. »Mentoring School Leaders: Professional Promise Or Predictable Problems?« *Educational Administration Quarterly* 40 (4): 495–517.
- Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe in D. Meyerson. 2005. »Developing Successful Principals.« Raziskovalno poročilo, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA.
- Grissom, J. A., A. J. Egalite in C. A. Lindsay. 2021. »How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research.« Raziskovalno poročilo, Wallace Foundation, New York.
- Hatano, G, in Y. Oura. 2003. »Commentary: Reconceptualizing School Learning using Insight from Expertise Research.« *Educational Researcher* 32 (8): 26–29.
- Feltovich, P. J., M. J. Prietula in K. A., Ericsson. 2006. »Studies of Expertise from Psychological Perspectives.« V *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich in R. R. Hoffman, 41–67. New York: Cambridge University Press.
- Institute for Education Leadership. 2013. »Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action.« https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Kowalchuk, D. L. 2017. »Principals' Engagement with the Ontario Leadership Framework to Enact Social Justice Leadership: Reflection, Resistance, and Resilience.« Doktorska disertacija, University of Toronto.
- Leithwood, K. 2007. *Teacher Working Conditions That Matter: Evidence for Change*. Toronto: Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Leithwood, K. 2019. »Characteristics of Effective Leadership Networks: A Replication and Extension.« *School Leadership & Management* 39 (2): 175–197.
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson in K. Wahlstrom. 2017. »How Leadership Influences Student Learning. Review of Research.« Raziskovalno poročilo, Wallace Foundation, New York.
- Logan, C. D. 2019. »A Critique of School Board Selection Practices and the Under-Representation of Racialized Educators in the Principalship.« Doktorska disertacija, University of Toronto.
- Marzano, R., J. S. Norford, D. E. Paynter, D. J. Pickering in B. B. Gaddy. 2001. *Handbook for Classroom Instruction that Works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mitgang, L. D. 2007. »Getting Principal Mentoring Right: Lessons from the Field.« Poročilo, Wallace Foundation, New York.
- Nishimura, J., in K. Sharpe. 2007. *Mentorcoach Training for Educators: Introduction to Fundamental Coaching Skills, Principles and Mindset*

- for Administrators Serving as MentorCoaches*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Ontario College of Teachers. 2017. »Principal's Qualification Program Guideline.« <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/pqp>
- Ontario Ministry of Education. 2010. *A Resource Handbook for Mentors*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/ntipmentor.pdf>
- Ontario Ministry of Education. 2012. *Board Leadership Development Strategy: Manual 2012*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/BLDS2012Manual.pdf>
- Robinson, J. 2010. »Mentoring and Coaching School Leaders: A Phenomenological Study of Adaptive Expertise for School Administrators.« Doktorska disertacija, University of Phoenix.
- Rosser, M. H. 2004. »Chief Executive Officers: Their Mentoring Relationships.« Doktorska disertacija, Texas A&M University.
- Van Nieuwerburgh, 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 in Education* 9 (3): 291–306.
- Wanberg, C. R., E. T. Welsh in S. A. Hezlett. 2003. »Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model.« *Research in Personnel and Human Resources Management*, ur. J. J. Martocchio in G. R. Ferris, 39–124.
- Zachary, L. J. 2005. *Creating a Mentoring Culture: The Organizational Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. 2006. »Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs.« V *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich in R. R. Hoffman, 705–722. Oxford: Cambridge University Press.
- **Dr. Nadine Trepanier-Bisson** je direktorica Sektorja za profesionalno učenje v Ontarijskem svetu ravnateljev v Kanadi.
ntrepanier@principals.on.ca

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, neujezanje 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 osebostnem 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 osebostni 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 navdihujoča, 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 odstiram 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

Izkušnji z mentorstvom in *coachingom* skozi oči novoimenovanih ravnateljev: paralelni intervju z dr. Jernejem Šoštarjem, ravnateljem Osnovne Šole Kašelj, in dr. Majo Matrić, ravnateljico Osnovne Šole Cerklje ob Krki

Mihaela Zavašnik

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Na kratko opišite svojo izkušnjo z mentorstvom in s *coachingom*

Dr. Maja Matrić. V okviru programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem je zame skrbela izkušena ravnateljica. Srečanja v okviru mentorstva sem obiskovala v šolskem letu 2019/2020. Prvo in zadnje srečanje je bilo izvedeno v živo, v vmesnem času pa sem mentorico obiskala na njeni šoli, nekaj stika pa sva imeli tudi po elektronski pošti. Na srečanju mi je razkazala šolo in opisala kako vodi kolektiv (kako pogosto se sodelavci srečujejo), kako določa sistemizacijo delavcev, katere težave trenutno rešuje in katere so stalne težave v kolektivu. Tudi sama sem poročala o razmerah na naši šoli. Občutek je bil prijeten, saj je bila taka tudi moja mentorica. Nisem pa imela občutka, da je to oblika sodelovanja, ob kateri bi lahko osebnostno rasla. *Coachinga* sem se udeležila v okviru izobraževanja za ravnateljski izpit. Na individualnih srečanjih sem s *coachingo* obravnavala trenutne razmere – torej tisto, kar je bilo takrat aktualno. Srečanja v okviru *coachinga* sem doživljala intenzivno, saj sem imela občutek, da je to zares čas, namenjen temu, da iz sebe potegnem najboljše. Po njih sem se počutila dobro, pomirjeno in pozitivno.

Dr. Jernej Šoštar. Mentorstvo je bilo zame odlično izhodišče za začetek mojega dela. Časovno se mi je poklopilo, saj sem mandat nastopil s koncem šolskega leta, mentorstvo pa se je začelo v začetku naslednjega. Program mentorstva je bil izjemno pozitivna izkušnja predvsem z vidika manjših in s tem seveda bolj »intimnih« skupin, v okviru katerih se je bilo mogoče sprostiti ter izpostaviti resnično vsa žgoča vprašanja in zadrege, za katere smo potrebovali nasvet ali poučitev »starejših« in predvsem izkušenih kolegov. Vsebinsko

je bil zasnovan tako, da smo med programom mentorstva imeli možnost obravnavati vse vsebine, ki so njune za dobro ravnanje; predstavili so nam jih strokovnjaki in jih posredovali z vidika praktične uporabe. Tovrstno seznanjenje z vsebino je bilo vsaj zame odlično, saj se nismo poglobljali v nepotrebno teorijo, temveč smo obdelali teme, s katerimi se mora uporabnik ukvarjati v praksi. Ob tem je bilo neprecenljivo tudi to, da je bil vsakomur dodeljen mentor, torej ravnatelj, s katerim smo lahko kadarkoli stopili v stik ali ga prosili za pomoč. Če se zdaj ozrem nazaj, je bila to pravzaprav največja dodana vrednost programa. Z mentorjem si namreč, hočeš nočeš, razvil dober, zaupen in prijateljski odnos ter dobil občutek, da imaš nekoga, ki mu lahko zastaviš tudi vprašanje, ob katerem včasih občutiš sram in ga ne upaš zadržati (včasih gre namreč za vsebine, ki bi jih moral nujno že poznati). In ta občutek je za novoimenovanega ravnatelja resnično blagodejen. *Coaching* je pomenil povsem drugačno izkušnjo. Zame osebno bistveno bolj čustveno obarvano, iskreno, globoko in resnično. *Coaching* je pripomogel k razvoju popolnoma iskrenega, včasih že skoraj intimnega odnosa (seveda v profesionalnem smislu), v katerem si lahko ne zgolj povedal tako rekoč vse, kar ti je »hodilo po glavi«, temveč tudi razpravljal o vseh težavah, zadregah, vprašanjih in pomislekih, ki so se ti porodili. *Coach*, ki je bil na drugi strani, me je ne zgolj izjemno empatično poslušal in vodil do »samorazsvetljenja«, temveč s postavljanjem pravih vprašanj in uporabo ustreznih strategij tudi vplival na to, da sem osebno rastle, pridobival samozavest, se zavedal, kaj pravzaprav hočem, ozavestil svoje omejitve in pretehtal strategije, kako jih preseči ... Skratka, če sem popolnoma iskren, je *coach* vsaj zame pomenil resnično oporo, ki me je ohranila pri zdravi pameti in mi dala moč, da sem »preživel« po mojem najtežjo izkušnjo ravnateljstva, to je uspešno soočenje z epidemijo covid-19 in vodenje šole v izjemno kaotičnih in hitro spreminjajočih se časih.

Kaj ste pričakovali in koliko so se vaša pričakovanja uresničila, tako pri mentorstvu kot pri *coachingu*?

Dr. Maja Matrić. Pri mentorstvu so bila pričakovanja velika predvsem zaradi potrebe po neposredni pomoči pri vsakdanjem ravnateljevem delu. Pri tem mislim predvsem to, da sem bila »zelena« in nisem dobro poznala samih nalog ravnatelja na področju vodenja dokumentacije, komunikacije z MIZŠ, dodeljevanja nalog, sistemizacije ipd. Pričakovala sem rešitve, dobila pa sem nasvete,

na koga se obrniti, kako poiskati podatke, pa tudi informacijo, da je v redu, če vsega ne vem. Nihče ne ve vsega. Pri *coachingu* pričakovanj nisem imela, saj je do udeležbe prišlo spontano. Po prvih srečanjih pa sem na naslednja vedno prihajala z vprašanjem. Sicer nisem pričakovala, da bom dobila rešitev, ampak predvsem to, da bom določeno situacijo osvetlila z vseh možnih zornih kotov in tako določila naslednje korake pri reševanju težav.

Dr. Jernej Šoštar: Pri mentorstvu sem pričakoval pravzaprav takojšno podporo pri morebitnih težavah, ki se pri delu pojavljajo sproti, in seznanitev z nalogami, ki jih mora ravnatelj opraviti. Iskreno moram povedati, da program mentorstva vseh pričakovanj ni izpolnil. Manko se je pri meni osebno pokazal pri predstavitvi nalog, ki jih mora ravnatelj opraviti, ter pri pridobitvi kompetenc za njihovo izvajanje. Zdaj, ko imam že nekaj prakse, vidim, da je bila uresničitev mojih pričakovanj – glede na široko paleto nalog in dodatnih nalog, ki jih na ravnatelje prenašajo ministrstva in druge ustanove – pravzaprav skorajda neizvedljiva. Ne glede na to pa bi program mentorstva lahko nadgradili s krovnim seznamom nalog, ki jih mora ravnatelj opraviti, saj bi to novoimenovanim ravnateljem izrazilo olajšalo delo. Splošno gledano pa je program zagotovo izpolnil pričakovanja na področju podpore in opolnomočenja pri novih nalogah, s katerimi se novoimenovani ravnatelji srečujemo. Največja dodana vrednost je zagotovo mentor, ki ti iz prakse pomaga pri praktični izvedbi in rešitvah. V zvezi s *coachingom*, iskreno povedano, kakšnih večjih pričakovanj nisem imel. To je morda razlog, da je program presegel vsa moja pričakovanja in mi pravzaprav dal bistveno več, kot sem upal. Program je uspešno odgovoril na moje poklicne zagate, vprašanja, dvome ipd. in mi nepričakovano pomagal pri osebnih stvareh ter tako zame pomenil izrazito osebno rast in pridobitev marsikaterih kompetence, ki je prišla tako ... spotoma.

Kaj je bilo v procesih mentorstva in *coachinga* za vas najbolj dragoceno?

Dr. Maja Matrič: V obeh primerih je najbolj dragocen odnos, ki sem ga oblikovala z mentorico in *coachinjo*. Na prvem mestu zupanje in sproščenost, nato pa zavedanje, da bodo moje besede slišane, da si bo nekdo vzela čas zame.

Dr. Jernej Šoštar: Pri mentorstvu je bila zame najbolj dragocena seznanitev s ključnimi in temeljnimi znanji, ki jih mora ravnatelj imeti, ter to, da so mi dodelili mentorja, s katerim sem razvil dober

odnos in mi je pomagal pri soočanju s težavami in dvomi. Če pomislim, je bil najdragocenejši občutek, da imaš nekoga, ki ga lahko vedno pokličeš in prosiš za nasvet in pomoč. Pri *coachingu*, ki je bil zame resnično poseben, poln izzivov, predvsem pozitivnih, ker mi je pomagal osredotočiti se na stvari, na katere se običajno ne, pa je bilo najbolj dragoceno to, da sem osebno rastel, premagal marsikatero osebno in značajsko oviro pri samoaktualizaciji in pridobil kompetence, o katerih prej sploh nisem razmišljal. Seveda ni bilo vedno lahko. *Coachingi* so bili tudi naporni, saj sem se moral zazreti vase in se spopasti z mislimi in občutki, ki jih načeloma intuitivno potisnem v podzavest in prezrem ... A rezultat je bil nad pričakovanji – fenomenalen.

Kako sta mentorstvo in *coaching* vplivala na kakovost vašega vodenja?

Dr. Maja Matrić. Mentorstvo mi je v začetnih korakih približalo delo ravnatelja. Ugotovila sem, da se je pri tem treba nenehno prilagajati in da je delo na samem sebi nujno. Skratka, da kot vodja nikoli, tudi po treh, štirih mandatih, ne prideš na stopnjo, ko si lahko rečeš: »Okej, to je to, vse obvladam.« *Coaching* me je naučil, da sem se začela težav lotevati sistematično, da moram ločiti med tem, kaj je moje delo in kaj delo nekoga drugega. To mi je zelo manjkalo. Torej, do kod je moja naloga, da urejam stvari, od kod pa je to naloga mojih sodelavcev. Poleg tega sem v procesu *coachinga* razvila občutek, da nekatere stvari delam dobro, kar je pozitivno vplivalo na mojo samopodobo in samozavest.

Dr. Jernej Šoštar. Mentorstvo mi je dalo boljši in preglednejši okvir del in znanj, ki jih moram še usvojiti, da bom lahko opravljal naložene mi naloge, *coaching* pa mi je dal moč in znanje ter odpravil osebne ovire, da sem naloge lahko uspešno opravil in se sam v sebi počutil dobro.

Kaj sta vam dala mentorstvo in *coaching* v primerjavi z drugimi oblikami profesionalnega in kariernega razvoja?

Dr. Maja Matrić. Moram priznati, da sem se v preteklosti kot učiteljica udeleževala usposabljanj, namenjenih predvsem pridobivanju znanja na svojem predmetnem področju oziroma »za potrebe pouka«. Kot ravnateljica sem se sicer udeleževala srečanj ravnateljev na regijskih aktivih, pa tudi izobraževanj ZRSŠ. Vendar je šlo v teh primerih predvsem za predavanja večjemu številu slušateljev, torej ni bilo možnosti za izmenjavo izkušenj, znanj in veščin. Šele

po vključitvi v programe usposabljanja v okviru Šole za ravnatelje sem dobila možnost aktivnega sodelovanja, saj so delavnice potekale v manjših skupinah, v intimnem in sproščenem ozračju, ki je vsem udeležencem dopuščalo, da so povedali svoje mnenje. Vrhunec tovrstnega sodelovanja vidim ravno v *coachingu*, ki je najbolj pristna in intimna oblika usposabljanja.

Dr. Jernej Šoštar: Mentorstvo mi je dalo ogrodje, da sem lahko bolj samozavestno in »stabilno« poprijel za ravnateljsko delo, *coaching* pa mi je dal nekaj unikatnega, česar mi ni dalo še nobeno izobraževanje. Dal mi je možnosti za vpogled vase, za samoanalizo, soočenje z osebnimi strahovi in dvomi ter je zato pripomogel k moji osebnostni rasti, samoaktualizaciji, h krepitvi kompetentnosti ter obvladovanju orodij, ki jih kot vodja potrebujem.

Kakšen je po vaši oceni dober mentor in kakšen dober *coach*?

Dr. Maja Matrić: Hm ... težko je odgovoriti na to vprašanje. Menim, da je predpogoj za dobro sodelovanje to, da se ujameš na osebni ravni. Tu pa gre seveda za nekaj, česar se ne da naučiti in do česar pride intuitivno. Zame osebno je to najpomembnejši dejavnik in brez tega ne morem razviti dobrega in zaupanja vrednega odnosa z drugo osebo. Mogoče bi dodala samo še to, da mora dober mentor znati ločiti med lastnimi izkušnjami in izkušnjami drugih – torej vedeti, da tista rešitev, ki bi delovala v njegovem okolju, ne bo nujno delovala v drugem.

Dr. Jernej Šoštar: Osebno bi si želel, da bi bil mentor hkrati *coach*. Ne glede na to pa ocenjujem, da je dober mentor tisti, ki te seznani s profesionalnimi nalogami na delovnem mestu in poskrbi, da jih ob njegovi prisotnosti spoznaš, obvladaš in čim prej samostojno izvajaš. Mentor načeloma ni nekdo, ki bi pomagal pri osebnostnih »težavah«, ki se morebiti pojavijo, temveč skrbi za strokovno kompetentnost in znanje, ki ga za opravljanje dela potrebuješ. *Coach* pa je ob tem predvsem tisti, ki je pozoren do tvojih občutij, dvomov, stisk, težav itd. ter te vodi in uči, kako se z njimi spopasti tako, da boš delo izpeljal profesionalno in da bo opravljeno v skladu s tvojo vizijo in cilji. Delo *coacha* sam vidim kot bistveno bolj intenzivno in osebno, tudi težje.

Kaj ste najbolj cenili pri svojem mentorju in kaj pri *coachu*?

Dr. Maja Matrić: Pri mentorici sem cenila njeno iskrenost, pri *coachinji* pa odprtost, odločnost in občutek varnosti, ki mi ga je dala. Varnosti v pomenu, da lahko povem karkoli.

Dr. Jernej Šoštar. Pri obeh sem najbolj cenil iskrenost in empatijo. Pri mentorju nekoliko bolj strokovnost in vir bogatih informacij in izkušenj, pri *coachu* pa predvsem to, da me je poslušal, vodil do rešitve, tako da sem sam prišel do nje, predvsem pa mi je pomagal pri mojem zdravem in pozitivno naravnem psihofizičnem počutju.

Kaj ste pri svojem mentorju in kaj pri svojem *coachu* pogrešali?

Dr. Maja Matrić. Pri delu z mentorico sem pogrešala pogostejše stike. Komunicirali sva redko, predvsem v okviru srečanj programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, pri *coachinji* pa nisem pogrešala ničesar.

Dr. Jernej Šoštar. Pri mentorju sem nekoliko pogrešal izkušnje z vodenjem »velike mestne šole«, v kateri so nekatere stvari malce drugačne kot pri vodenju »manjše podeželske šole«. Pri *coachu* pa je bila moja izkušnja tako pozitivna in je presegla vsa moja pričakovanja, da ni nobene stvari, ki bi jo pri njem pogrešal.

Ali imate z mentorstvom in *coachingom* izkušnje tudi na vaši šoli (npr. pri strokovnih delavcih)?

Dr. Maja Matrić. Da. Pristop s *coachingom* smo uporabili pri reševanju sporov med osebjem v kuhinji. Konflikti so se vlekli že petnajst let. Rezultat *coachinga* (dvakrat individualno, dvakrat skupinsko srečanje) so bili pozitivni, delavci so bili za pozornost hvaležni, saj so lahko ob vodenem pogovoru izrazili nekatere težave, ki jih mučijo že dlje časa. Predvsem so povedali, da so imeli občutek, da mi je mar zanje in da je nekdo (*coachinja*) prvič v življenju z njimi delal na tako strokovni ravni, jih naučil ubesediti tisto, kar jih moti, prepoznati napake drugih in tudi lastne napake.

Dr. Jernej Šoštar. Na podlagi lastne izkušnje tako z mentorjem kot s *coachem* si prizadevam, da bi na naši šoli pri strokovnih delavcih postopno uvajal oba modela. Zaenkrat sem sam tisti, ki sem mentor in uporabljam veščine *coachinga*. Izkušnja in tudi rezultati so pozitivni, zato bom nadaljeval.

Kakšno vlogo imata po vašem mnenju mentorstvo in *coaching* za razvoj vodenja v prihodnosti?

Dr. Maja Matrić. Po izkušnjah z obema oblikama se mi je porodilo nekaj misli ... Mentor izhaja iz prakse, je ravnatelj, in ko pomaga,

izhaja iz lastnih izkušenj. Težava pa je v tem, da so šole med seboj različne (številčno, finančno), sestava kolektivov je raznolika (starejši, mlajši), pa tudi dojemanje samega vodenja je različno. Moja zamisel v zvezi z vodji je morda drugačna od tiste, ki jo ima mentor. Pa sta obe v redu. Vendar ne za obe osebi. In tu se mi zdi, da lahko mentor nehote, pri tem, ko izhaja iz lastnih izkušenj, prenaša določene vzorce in načine delovanja name. Teh vzorcev pa zaradi osebnostnih razlik med nama v moj način vodenja ni mogoče umestiti. Je pa mentor odličen pri neposredni pomoči, npr. pri razlagi zakonodaje, iskanju kadrovskih in finančnih rešitev ipd. V tem sem videla največjo prednost dela s *coachinjo*. Pri pogovoru ni izhajala iz načina dela na »svoji« šoli, temveč iz delovnih okolij na splošno, tudi lastnega.

Dr. Jernej Šoštar: Oboje se mi zdi odlična in pravzaprav nujna podpora ravnateljem, zato si želim, da bi imel še kdaj možnost biti deležen tako mentorstva kot *coachinga*.

Vaše sklepne misli o mentorstvu in *coachingu*

Dr. Maja Matrić: Mislim, da je zame kot vodjo pomembno, da z drugimi ravnatelji sodelujem v obliki mentorstva, zato da se naučim primerov dobre prakse in tudi ponudim svoj vpogled. Pri sodelovanju s *coachem* pa imam občutek, da vlagam vase in tako lahko od sebe dam še več. Pri delu s *coachem* imam tudi možnost ovrednotiti svoj napredek in karierni razvoj.

Dr. Jernej Šoštar: Moja izkušnja z obojim, predvsem s *coachingom*, je bila tako pozitivna, da lahko rečem le to, da sta me izoblikovali in naredili tako boljšega vodjo kot boljšega človeka.

Skupinsko svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev: švedski primer

Elisabet Edqvist

Pedagoška fakulteta Univerze v Uppsali, Švedska

Lena Wiman

Pedagoška fakulteta Univerze v Uppsali, Švedska

V tem prispevku opisujeva in obravnavava model skupinskega svetovanja za profesionalni razvoj ravnateljev. To obliko profesionalnega razvoja izvajamo v sklopu švedskega nacionalnega programa za usposabljanje ravnateljev šol na Univerzi v Uppsali. Refleksija in dialog s kolegi naj bi prispevala k strokovnemu znanju in osebnemu razvoju posameznikove strokovne usposobljenosti. Opisujeva tako cilje izbranega svetovalnega pristopa kot tudi dejanske okvire, v katerih poteka, in vlogo moderatorja skupinskega procesa. Oriševa razvoj vprašanj, ki so jih obravnavali na skupinskih srečanjih, in razmišljanja udeležencev. Za konec proučiva nekatere priložnosti in izzive.

Ključne besede: svetovanje, refleksija, dialog, strokovna usposobljenost, ravnatelji

Na Švedskem si odgovornost za zagotavljanje usposobljenosti ravnateljev šol država že desetletja deli z občinami. Država od leta 2009 za vse ravnatelje šol organizira obvezno akademsko izpopolnjevanje, ki naj bi se začelo v prvem letu ravnateljevanja. Izobraževanje v treh letih prinese 30 univerzitetnih kreditnih točk in poteka vzporedno z običajnim ravnateljevanjem. Označimo ga lahko kot poklicno usposabljanje na akademski ravni – Program za usposabljanje ravnateljev šol po smernicah Švedske nacionalne agencije za izobraževanje, *Skolverket*. Program sestoji iz treh delov: šolska zakonodaja in izvajanje javnih pristojnosti; upravljanje, organizacija in nadzor kakovosti; vodenje šole. Del švedskega državno vodenega izpopolnjevanja ravnateljev šol je sčasoma postalo tudi svetovanje. Trenutne smernice poudarjajo pomen svetovanja za krepitev ravnateljev v njihovi strokovnosti in pri razvijanju njihovega delovnega področja. Program trenutno izvaja šest švedskih univerz, ki so svetovanje različno razvile (Leo in Amundsdotter 2020).

Ta primer sloni na dokumentirani izkušnji skupinskega sveto-

vanja za profesionalni razvoj, ki ga od leta 2015 izvajajo v Programu za usposabljanje ravnateljev šol na Univerzi v Uppsali. Udeležilo se ga je že približno tisoč ravnateljev v 140 skupinah. Podatki izvirajo iz študije v desetih skupinah (izmed omenjenih sto štiri-desetih), ki so se v obdobju dveh let sestale vsaka po osemkrat. Deloma jih sestavljajo podatki o perečih zadevah, ki so jih udeleženci predstavili na skupinskih srečanjih, in deloma podatki o evalvaciji, opravljeni po koncu. Podatke so zbirali na dva načina: (1) pereče zadeve, predstavljene na srečanjih skupine, je moderator skupinskega procesa vpisoval v obrazec – med vsakim srečanjem – in jih enkrat letno oddali, (2) evalvacija, opravljena po koncu, sestoji iz pisnih vprašanj, posredovanih udeležencem pred zadnjim srečanjem. Po koncu zadnjega skupinskega srečanja dobijo udeleženci priložnost, da vsak posamič pisno razmisli o vprašanjih, skupaj pa to naredijo ustno. Zapisane komentarje oddajo anonimno, moderator pa si dela zapiske z ustne refleksije. Nato pripravi pisni povzetek – z veliko citati udeležencev. Ti izpolnjeni obrazci in povzetki sestavljajo najine podatke.

Za delo je značilen kvalitativni pristop in se je začelo z večkratnim branjem, ki sta mu sledila prebiranje in kategorizacija. Opravili sva analizo vsebine. Analizo bova obravnavali v luči različnih teoretičnih predpostavk, katerih avtorji so Biesta (2018), Björndal (2017), Lauvås in Handal (2015), Hallinger (2018), Wilhelmsson in Döös (2016) ter Åberg (2009; 2014).

V nadaljnjem besedilu za oznako oblike dela in njegovih postopkov uporabljava besedo *svetovanje*, *moderator* pa pomeni osebo, ki vodi proces skupinskih srečanj.

Izbira svetovalnega pristopa

Šolanje in izobraževanje sta bistvena za družbo in za razvoj posameznika. Od zmožnosti učiteljev je odvisno, ali učenje otrok in učencev temelji na razumevanju vsebin. Predpogoj za to zmožnost učiteljev pa je, da vodstvo šole daje učenju ustrezen poudarek. Trenutno je tempo sprememb in razvoja čedalje hitrejši, pri čemer vprašanje učenja z razumevanjem vsebin nenehno preudarjajo in presojujejo. Od ravnateljev šol se pričakuje, da imajo ključno vlogo v razvoju šole in da premorejo znanje in veščine za vodenje učenja učiteljev in učencev (Edqvist in Kolam 2018; Halbert in Kaiser 2009; Robinson 2015; Timperley 2013). Zahteve do ravnateljev so kompleksne in polne izzivov. Negotova, večplastna stvarnost, v kateri se spleti okoliščin nenehno spreminjajo, zahteva sposob-

nost profesionalne presoje (Bornemark 2018). Za ravnatelja posameznika postane nujno, da ima priložnost za samorefleksijo in metakognicijo. Eden od načinov, ki zagotavljajo priložnost za to, je udeležba v skupinskem svetovanju.

Skupinsko svetovanje, namenjeno učiteljem in ravnateljem, se je v švedskih šolah razširilo v devetdesetih letih 20. stoletja. Razlogi zanj so različni in njegove oblike raznovrstne. Te razlike odločajo o izbiri vsebine in organizaciji svetovanja, glede na to pa ga lahko označimo bodisi kot *dejavnostno naravnano svetovanje* bodisi kot *podpora zaposlenim* ali kot *svetovanje za profesionalni razvoj* (Åberg 2009).

Cilj *dejavnostno naravnane svetovanja* je pogosto doseči kolektivni razvoj v zvezi z dejavnostmi na vsej šoli ali v razredih. Proces je lahko na primer usmerjen v razvoj predmetnih področij, izvajanje smernic ali obvladovanje različnih ugotovljenih izzivov. Pri tovrstnem svetovanju cilj pogosto opredelimo na začetku. Za obdobje svetovanja določimo urnik. Takšno svetovanje najpogosteje vodi nekdo, ki »ima več znanja« – ki se je na tem področju poglobljeno izpopolnjeval.

Namen *svetovanja v podporo zaposlenim* je v spodbujanju in krepitvi posameznikov ali skupine posameznikov. Takšno svetovanje bi lahko, denimo, prispevalo k razumevanju ločnice med delovnimi zahtevami in osebnimi pričakovanji. Včasih je proces nujen za to, da preprečimo nevarnost zaradi izgorelosti.

Besedna zveza *svetovanje za profesionalni razvoj* se nanaša na prispevek k profesionalnemu učenju in razvoju posameznikove osebne strokovne usposobljenosti. Redna in kontinuirana skupinska srečanja so zaradi razmisleka in dialoga v kohezivni skupini strokovnjakov bistvena. Pereča vprašanja udeležencev so izhodišče za skupinska srečanja, delo pa teče na podlagi zastavljanja vprašanj. Vsak udeleženec prevzema individualno odgovornost za vsa dejanja, ki so posledica skupinskih srečanj. Kot že omenjeno, so si to obliko svetovanja izbrali v Programu za usposabljanje ravnateljev šol na Univerzi v Uppsali. Izvajajo jo po *dialoškem modelu refleksije* (Åberg 2009), ki ga bova natančneje opisali.

Model svetovanja

Pri izbranem modelu, *dialoškem modelu refleksije* (Åberg 2014), je poudarek na raziskovanju in preverjanju, ki sta usmerjena v prispevanje k skupni refleksiji in razvoju razmišljanja vseh in vsakogar v dialogu z drugimi. Zasnovali so ga po idejah Lauvåsa in Han-

dala (2015) in v osnovi ni namenjen reševanju težav ali prenašanju znanja. Lauvås in Handal ter prav tako Åberg poudarjajo pomembnost refleksije za odstiranje lastne strokovne teorije, tj. znanja, izkušenj in vrednot, iz katerih izhajajo posameznikova dejanja. Z *refleksijo* poskuša posameznik odkriti zadeve, ki jih ima za samoumevne, in kako vplivajo na njegova dejanja (Åberg 2014). Obzorje razumevanja pri udeležencih in njihovo trenutno vidno polje širimo z odkrivanjem različnih pogledov (Björndal 2017). Svetovanje znotraj skupine poteka z *dialogom*, ki se razlikuje od razprave. V razpravi se različni argumenti spopadajo med sabo in razprava zaradi svoje oblike dopušča napad in obrambo ter tekmovanje, kdo bo imel posebno pravico do interpretiranja (Wilhelmsson in Döös 2016). Namesto tega pa je za dialoški format ključno ustvarjanje pomena in razumevanja. V dialogu z drugimi, v katerem sta izhodišče raziskovanje in radovednost, so dani pogoji za razvoj kvalitativno boljšega znanja, kot bi ga imeli moč doseči sami. Sposobnost za dialog je bistvena tako za razvijanje strokovnosti kot za spoznavanje in pretresanje vrednot, kar lahko vodi do sprememb na bolj temeljni osebni ravni (Wilhelmsson in Döös 2016). Sodelujoči so v dialogu deležni spodbude za razvijanje lastne profesionalne presoje (Bornemark 2018) in se krepijo kot samostojno delujoči posamezniki (Biesta 2018).

Izhodišča modela

Izbrani model izhaja iz zadev, ki jih iz lastne prakse prinašajo udeleženci sami. Izbiranja vsebine za skupinska srečanja ne usmerjajo ne cilji izobraževalnega programa ne moderator. Zato je nujno ločevati med ciljno naravnanim poučevanjem in to obliko svetovanja. Svetovanje je torej organizirano ločeno od ciljno naravnane dela izpopolnjevanja.

Svetovanje poteka v skupinah, ki jih sestavlja od šest do osem ravnateljcev z različnih vrst šol, pri čemer je skupni imenovalec vodenje. Skupina se odpre za poglede, stike in povezave (Jern 2010). Majhne skupine lahko prinašajo varnost in globino, srednje ali večje pa lahko prispevajo širše poglede (Björndal 2017). Åberg meni (2014), da idealno velika skupina šteje 5–7 udeležencev; pri večji se namreč pojavlja nevarnost, da nastanejo podskupine, hkrati pa plašnejši udeleženci v njej morda težje sodelujejo. Åberg (2014) opozarja, da mora v skupinah obstajati vsaj nekolikšna raznovrstnost, heterogenost. Toda razlike ne smejo biti pretirane – sodelujoči morajo v drugih prepoznati sebe. Skupina si zastavi jasno

izhodišče, časovno omejitev za proces in konec. Format zavestno poudarja proces, ki si prizadeva za vzpostavljanje ravnovesja med zaupanjem in izzivi (Jern 2010). Bistveno je, da so posamezniki in skupina sposobni dejavno sodelovati v kritičnem in reflektivnem diskurzu (Biesta 2018; Lauvås in Handal 2015; Wilhelmsson in Döös 2016).

V skupini si je treba prizadevati za vzpostavitev zaupanja, zaradi katerega so dvomi in pomanjkljivosti dovoljeni in naletijo na spodbudo. Vsaka skupina oblikuje notranji dogovor glede pogojev za skupno učenje znotraj skupine in tudi glede tega, da bodo zunaj srečanj o izrečenem na njih molčali (Åberg 2014). Vsak udeleženec sam odgovarja za primere in vsebino, ki jih vnese v skupinsko srečanje, tako kot se sam odloča v svoji strokovni praksi (Åberg 2014). Niti moderatorju niti skupini ni dolžan dajati povratnih informacij.

Izvedba

Kot že rečeno, se vsako srečanje začne z vprašanji o zadevah, ki jih predstavijo udeleženci. Vprašanje naj bo zastavljeno v obliki odnosa med ravnateljem in še nekom, skupino ali kakšno drugo entiteto: »Kako lahko jaz ...« Težave, ustaljene navade (pozitivne in negativne) in dejanja v zvezi z vodenjem skupina premotri in prouči z radovednostjo in zvedavostjo.

Eno od teh vprašanj skupina izbere za globlji premislek in oseba, katere »last« je izbrana zadeva, se imenuje *nosilec*. Skupina nosilca zaprosi, naj pove zgodbo, da jo seznani s svojim videnjem zadeve. Pomembno je, da zgodbi damo prostor, da smo pozorni na teme in na to, kaj je v osrčju zadeve (Björndal 2017). Skupina skupaj v kar najkonkretnejših besedah natančneje opredeli zadevo. Drugi so pozorni na to, kar je izrečeno, vendar tudi na tisto, kar je izpuščeno in naj bi bilo samoumevno, in na to, kar bi bilo mogoče še poizvedeti. Proučujemo različne vidike in to, kako vplivajo na dejanja, misli in vrednote (Björndal 2017; Wilhelmsson in Döös 2016; Åberg 2007; 2014).

Moderator in skupina skrbita, da so vsa vprašanja iskrena in da ne gre za prikrite nasvete, predstavljene kot vprašanja. Nosilec dobi priložnost za razmislek in/ali odgovor. Udeleženci dobijo, včasih večkrat, priložnost za premor, razmislek in zapis tega, kako situacijo oziroma zadevo dojemajo. Morda je treba zadevo, o kateri poteka svetovanje, pojasniti ali parafrazirati, ker so se pojavili novi pogledi. Skupina se nato vrne k prvotni ubeseditvi, da razmi-

sli o tem, ali je srečanje zadevo osvetlilo z novega vidika oziroma ali je vprašanje mogoče razumeti na nov način.

Če je nosilec pri volji, mu lahko drugi ob koncu pogovora svetujejo glede obravnavane zadeve. Od nosilca ne pričakujejo, da bo o nasvetih izrazil mnenje ali se nanje odzval, ampak samo, da jih posluša. Moderator skupine poskrbi za povzetek po skupinskih srečanjih in za evalvacijo ter pazi, da imajo vsi udeleženci priložnost spregovoriti. Vsakdo, ki se svetovanja udeležuje, nosilcu pomaga pri razumevanju in razmišljanju.

Vloga, odgovornost in kompetence moderatorja

Skupinsko svetovanje je zapleten družbeni proces, na katerega močno vplivajo dane okoliščine in interakcija s svetom zunaj nje-ga (Jern 2010). Vloga moderatorja je pomembna, skupina pa se ves čas srečuje z istim. Moderator prevzema odgovornost za vsako srečanje, sklepanje in upoštevanje dogovorov ter izvedbo srečanja. Zaželeno je, da obvladuje bogat nabor metod in se odziva na potrebe udeležencev (Åberg 2014). Moderator mora biti sposoben usklajevati štiri vidike: *cilje in vsebino v zvezi z nalogo, ohranjanje skupine, posvečanje posameznikom in organizacijska vprašanja* (Jern 2010).

Izzivi v zvezi z nalogo so povezani z vodenjem ob upoštevanju, da s svetovanjem zagotavljamo, da udeleženci izrazijo različne poglede ter da vprašanja in razmišljanje prispevajo k učenju. Gre tudi za sposobnost vodenja skupine v »čudenju in dvomu« (Åberg 2014, 118). Ohranjanje skupine je pomembno zaradi razvoja zaupanja, varnosti in dobro delujočih vlog znotraj nje ter zaradi budnega zaznavanja tekmovalnih teženj, oblikovanja podskupin in pasivnosti ali izmikanja udeležencev. Posvečanje posameznikom se kaže tudi s priznavanjem njihove potrebe po vključenosti, ne da bi pri tem izgubili poudarek na skupini kot celoti. Moderator se mora tudi zavestno posvečati različnim okoliščinam vsega, kar se dogaja, čemur Jern pravi organizacijska vprašanja. Na razvijanje kakovosti v diskurzu močno vpliva moderatorjeva spretnost v metakomunikaciji. Gre za sposobnost pomagati skupini opazovati pogovor, ga analizirati in govoriti o njem, o tem, kar se dogaja tukaj in zdaj, in o vzorcih, ki se pojavljajo (Björndal 2017; Bladini in Buskqvist 2020; Wilhelmsson in Döös 2016; Åberg 2009).

Vloga moderatorja se jasno razlikuje od vloge izobraževalca. Veliko moderatorjev je posebej usposobljenih za svetovanje in redno sodelujejo v metasodelovanju, da zagotavljajo kakovost in pri-

spevajo k nadaljnjemu razvoju svetovanja kot procesa (Bladini in Buskvist 2020).

Izzivi udeležencev

Večina udeležencev je v svoji vlogi razmeroma nova. Po pristojnostih in področjih odgovornosti se med sabo zelo razlikujejo – nekateri so ravnatelji, drugi pomočniki ravnateljev, in zaradi različnih področij so pred njimi različni izzivi. Celo posebni okvir izobraževalnega okolja, ki sva ga opisali prej, najbrž vpliva na pereče zadeve, ki jih udeleženci predstavijo na svetovanju. Štiri kategorije, omenjene v nadaljevanju, popisujejo številne teme, ki jih je mogoče razbrati iz vprašanj, ki jih zastavljajo udeleženci: *vodenje razvoja, vodenje situacij z nasprotujočimi si zahtevami, ukrepanje v sporih in vodenje sodelavcev*.

Prva tema, vodenje razvoja, zajema zadeve, kot sta:

- Kako naj spet začnem delati z našim sklopom vrednot, ki smo ga zanemarili?
- Kako naj zaposlenim povem, naj zaupajo svojim sposobnostim, in jih pripravim do tega?

K drugi temi – vodenje situacij z nasprotujočimi si zahtevami – sodijo okoliščine, v katerih ravnatelj nima pristojnosti, da bi vplival na spremembe, vendar pogosto vseeno terjajo njegov odziv. Na primer:

- Kako sem lahko vreden zaupanja, če sem primoran izvajati odločitve, do katerih sem kritičen?
- Kako naj zagotavljam kakovost učenja in poučevanja, če pri-manjkuje usposobljenih učiteljev?

Tretja tema se nanaša na odnose znotraj ravnateljve šole, na primer na reševanje sporov:

- Kako naj pravično ravnam v sporu med dvema sodelavcema?
- Kako naj rešujem spore v svoji vodstveni skupini?

Četrta tema, vodenje sodelavcev, se nanaša na soočanje s posameznimi sodelavci, na ugovarjanje in podporo posameznim sodelavcem:

- Kako naj vodim osebo, ki ima težave pri sodelovanju z drugimi?

- Kako naj obvladujem mešane občutke glede težavne osebe in se v razpravi o težkih in resnih vprašanjih vedem profesionalno?

Pri takem ozadju bi bilo vabljivo oblikovati domneve o tem, katera vprašanja so ravnateljem pomembna ali celo najpomembnejša. Vendar bi tako delali napačne sklepe. Pereče zadeve, na katere opozarjajo udeleženci, ponazarjajo, kaj je v teh posebnih okoliščinah izhodišče za svetovanje.

Zadeve se pogosto nanašajo na situacije, v katerih se ravnatelji v svoji vlogi, tj. hkrati vodstveni in upravni, čutijo osamljene. Velikokrat so v ospredju človeški odnosi, razmeroma pogosta tema je na primer ravnateljev odnos do nekaterih posameznikov. Tudi spori med sodelavci ali skupinami sodelavcev so dokaj pogosti, in številna vprašanja se ubadajo z vrednotami in konflikti vrednot. Nekatero omenjene zadeve kažejo, da se ravnatelj čuti vpletenega v navzkrižje interesov, ki ga je izredno težko rešiti.

Nekatera vprašanja so povezana z odnosom do učencev in njihovih skrbnikov. V našem gradivu je takih presenetljivo malo in jih zato ne uvrščamo v ločeno kategorijo. Ena od možnih razlag, zakaj jih pri svetovanju le redko omenjajo, je, da ravnatelji v takih primerih velikokrat ukrepajo skupaj s sodelavci in se jim zato ne zdi smiselno, da bi jih omenjali na svetovalnih srečanjih. Kadar na svetovanju spregovorijo o odnosih s skrbniki ali učenci, gre večinoma za dolgotrajnejše spore in zapletene dileme. Z vidika profesionalnega razvoja bi bilo smiselno proučiti tudi primere, ki jih dojemamo kot rešene, da se v pripravi na prihodnje zadrege izrazijo različni pogledi in da raziščemo alternativne možnosti.

Preokvirjanje ubeseditve prvotnih vprašanj

V modelu je predvideno, da vprašanja, o katerih svetujemo, med postopkom parafraziramo, včasih v več korakih. Že navedeni primeri lahko ponazorijo kompleksnost tega, o čemer vprašanja *dejansko* so in kaj je torej treba raziskati. Poglejmo prvi primer – vprašanje o »ponovnem začetku dela z našim sklopom vrednot, ki smo ga zanemarili«. Za kaj natančneje gre? Za vodenje postopkov nasploh ali samo v zvezi s sklopom vrednot? Vrednot po vsej šoli? Z reaktivnim ali proaktivnim pristopom? Se je na šoli zgodilo kaj, zaradi česar bi ravnatelj rad ukrepal bolj neposredno? Takšna vprašanja prav tako porajajo nova: »Kakšne so bile okoliščine? Kdo je bil prizadet? Za kaj natančneje je šlo? Kakšna je bila vaša vloga? Kakšno stališče ste zavzeli?« In tako dalje.

Prvotna vprašanja je treba ubesediti natančneje, da je razumevanje globlje in da ugotovimo, kako vse je mogoče ukrepati. Udeležencevo vprašanje je treba razumeti in se z njim spopasti znotraj kompleksnosti lokalnih razmer. Pomoč, ki jo nosilec prejme, da natančneje opiše okoliščine, je bistveni del svetovalnega procesa. Izlušči se lahko več pogledov, vendar obstajajo tudi razlogi za naknadno proučitev specifičnih, za trenutno situacijo posebej pomembnih vidikov (Björndal 2017). Natančnejša ubeseditve zaradi vprašanj in različnih pogledov drugih v skupini prispeva k opredelitvi ravnateljevega manevrskega prostora in ugovorom glede njega. Moderator ima pomembno vlogo pri zagotavljanju, da je skupno spoznavanje različnih pogledov izziv in hkrati obzirno. Proučevanje prevelikega števila pogledov je lahko za nosilca prenaporno in seveda tvegamo, da postane skupno razmišljanje površinsko in lahkomišno (Björndal 2017).

Vtisi udeležencev

Vsako skupinsko srečanje se konča z razpravo in vzajemnim preverjanjem, kako bo skupina delovala v prihodnje, med zadnjim srečanjem pa opravimo evalvacijo. Z njo preverjamo, kako sta model svetovanja in skupina vsak zase prispevala k dejanskemu učenju. Zastavimo tudi vprašanja o odkritjih in spremembah v vodstveni praksi, do katerih je prišlo v zvezi s svetovanjem.

Model svetovanja

Dialoški model refleksije udeleženci vidijo kot »demokratičen« – omogoča jim, da so dejavni, in od njih pričakuje dejavnost ves čas skupinskih srečanj. Udeleženci poudarjajo, da imajo pogovori obliko dialoga – ne razprave – kar je tudi del metode (Åberg 2014; Wilhelmsson in Döös 2016). Zdi se jim, da je model preprosto prenesti v prakso, na primer kot del kolegialnega/medsebojnega učenja. Evalvacija kaže, da uporaba vsakič istega modela daje poudarek vsebini in ne obliki, za kar so udeleženci hvaležni.

To, da je izhodišče za skupinska srečanja ubeseditve perečih zadev – »Kako lahko jaz ...?« – ki jih predstavijo, udeleženci razumejo kot spodbujanje predanosti in odgovornosti. Krogi vprašanj, parafraziranje izbranih zadev in tudi zavzemanje stališč pri udeležencih izboljšajo dožemanje zapletenosti prvotnega vprašanja in prinašajo poglobljeno razumevanje in razmislek. Drugače rečeno: priložnost tako za skupinsko kot posameznikovo učenje. Sodelujoči menijo, da model spodbuja poslušanje in prinaša spoznanje, da

človeku ni treba reševati težav drugih – ne med svetovanjem ne na področju lastnega dela – ampak da lahko sodeluje že z vprašanji in razmisleki. Udeleženci navajajo tudi, da se v svetovalni skupini izluščijo različni pogledi na podlagi dejavnega dela skupine in moderatorja. Kakor sklepa Björndal (2017), skupno proučevanje odkriva in pogloblja nove poglede. Sposobnost razmisleka je v smislu profesionalnega razvoja tesno povezana s sposobnostjo postavljanja vprašanj, ki osvetlijo dejanja, misli in vrednote. Številni izmed udeleženih ravnateljev pravijo, da model prispeva k izboljšanju sposobnosti zastavljanja vprašanj o dejanjih in stališčih.

Skupina in vzdušje dialoga

Skupine so z vidika izkušenj udeležencev kot ravnateljev šol in obsega njihovih pooblastil sestavljene heterogeno. Vsem sodelujočim pa je skupno, da so na isti ravni usposabljanja in novi v svoji vlogi. Udeleženci večinoma menijo, da sestava skupine, na primer zaradi raznolikosti, spodbuja pomensko bogate izmenjave. Dialog v skupinah opisujejo kot resen in iskren. Zaradi odprtosti, in ker so bili vsi enakovredni, so se lahko razgovorili. Večina udeležencev ocenjuje, da sta njihov prispevek in predanost dobra, in pravijo, da so se na vsako srečanje pripravili z razmislekom, katero zadevo omeniti, med svetovanjem pa so bili pozorni in dejavni. Mnogi pravijo, da so razvijali sposobnost zastavljanja vprašanj in s tem prispevali k znanju skupine.

Iz opisov dialoškega vzdušja je mogoče sklepati, da se mnogi izražajo povezujoče. Ali enako velja za sposobnost razlikovanja, iz gradiva ni jasno razvidno. V kar nekaj opisih o prispevku skupine k učenju najdemo primere, s katerimi udeleženci nakazujejo, da drug drugemu nasprotujejo in tako prispevajo k raznolikosti v diskurzu. Morebiti je dobro vzdušje predpogoj, da je mogoče osvetliti razlike, problematizirati, pozorno proučiti razhajanja in iskati kontraste. Številni udeleženci so povedali, da je vzdušje dialoga omogočilo pogovor o zadevah, ki se jim sicer zdijo težke.

Spoznanja udeležencev in spremembe

Med evalvacijo je eno od vprašanj, ali so ravnatelji šol prišli do *spoznanj* o pomembnosti svojega vodenja in ali so v svojo prakso vodenja vpeljali *spremembe*. Iz evalvacije je jasno, da so udeleženci, *ko so se skupaj z drugimi ukvarjali z različnimi področji, prišli do novega znanja, razumevanja in predanosti*. Bolj so se začeli zavedati dejavnikov, ki osebe v vlogi ravnatelja obvladujejo

in nanje vplivajo. Izrazili so precejšnjo stopnjo prepoznavanja in poistovetenja, ki vodita do razumevanja vloge in tudi do uvida v podobne izzive. S svetovanjem se je hkrati izboljšalo zavedanje, da se delovni pogoji razlikujejo glede na razmere, na primer med podeželskimi in mestnimi območji, med večjimi in manjšimi skupnostmi/šolami, med javnimi in zasebnimi šolami. Udeleženci so se začeli tudi bolj zavedati, kako se lahko pričakovanja in zahteve do ravnateljeve vloge razlikujejo in da to vpliva na obseg delovanja posameznega ravnatelja.

V evalvacijah so mnogi omenili, da so prišli do spoznanj o svojih *komunikacijskih veščinah*. Čedalje pomembneje je, da si kot vodja sposoben zastavljati vprašanja in poslušati. Napredovali so tako v ugotovitvi, kako pomembna so vprašanja in njihova ubeseditve, kot v sposobnosti poslušanja. Svetovanje jim je pomagalo prepoznati in spremeniti lastni odziv, kadar »prihajajo« k njim sodelavci »s svojimi težavami«. Omenili so tudi pomen sposobnosti za oblikovanje odnosov na sestankih in pri t.i. težkih pogovorih. Zdaj se temeljiteje pripravijo in njihov pristop k pogovoru bolj sloni na poslušanju. Udeleženci so povedali še, da si zdaj prizadevajo, da so pri sporazumevanju jasnejši, in da si želijo dopuščati več priložnosti za več različnih pogledov, tj. dati prostor kompleksnosti, ki je del številnih vsakdanjih zadev.

Udeleženci so ubesedili svoje misli o tem, čemur bi lahko rekli *spoznanja o moči strukturiranega pogovora s povezovanjem*. Velik pomen, tako zase kot za sodelavce, pripisujejo refleksiji. Omenili so še pomen metakognitivne sposobnosti za učenje. V konkretnem smislu: udeleženi ravnatelji zdaj svetovanje ponudijo drugim in model, ali njegove dele, uporabljajo pri vodenju. Za konec še primer ravnatelja, ki ponazarja, da so spremembe blizu:

Zbral sem več poguma in zdaj lahko sledim svojemu notranjemu kompasu. In spoznal sem, kako pomembno je, da misli in občutke izrazim z besedami.

Priložnosti in izzivi

Svetovanje, ki smo ga opisali v sestavku, je namenjeno razvijanju profesionalne presoje ravnateljev šol. Ali k temu prispeva in koliko, je težko ugotoviti. Namen tega sestavka je deliti izkušnje iz trenutnega dela pri svetovanju za profesionalni razvoj v okviru švedskega usposabljanja. V sklepnem delu bomo spregovorili o številnih priložnostih in izzivih, ki bi jih bilo zanimivo spremljati in obravnavati, vsekakor tudi pri usposabljanju ravnateljev šol.

Priložnosti

Ciljno naravnani švedski program usposabljanja ravnateljev šol dopolnjuje svetovanje za profesionalni razvoj. Ravnatelji so v tem primeru skupaj proučevali svoj prostor za delovanje, poskušali razumeti in najti poti naprej. Iz tega skupnega raziskovanja se razjasni specifičnost razmer vsakega posameznega ravnatelja in porajajo se možnosti za nova vodstvena dejanja (Hallinger 2018).

Svetovanje je vzpostavilo okvir, v katerem so udeleženci lahko delili izkušnje o tem, kje se čutijo osamljene. Situacijo in svoja dejanja so raziskovali skupaj z drugimi, ki niso neposredno vključeni v njihovo vsakdanjo skupnost. Mnogi so omenili, kako pomembno je biti slišan in najti potrditev. V zahtevnih situacijah je tudi pomembno videti univerzalnost.

Rezultat procesa svetovanja je, da sta se pri ravnateljih razvila radovednost in zanimanje za poglede drugih, na primer med sodelavci. To so dosegli tako, da so se naučili zastavljati vprašanja, namesto da podajajo odgovore in rešitve. Model, strukturiran tako za govorjenje kot poslušanje, je orodje za vzpostavljanje demokratičnega vodenja. Ravnatelji lahko izkušnje s svetovanja s povezovanjem uporabljajo pri vsakdanjem vodenju šole (Åberg 2009).

Po naših izkušnjah je bistveno, da moderator poglobi svetovanje v smislu integriranja in razlikovanja (Wilhelmsson in Döös 2016). V ustreznih okoliščinah lahko svetovanje razširi poglede in spodbudi kritično razmišljanje, da ravnatelji razvijajo sposobnost neodvisnega in zavestnega odločanja (Biesta 2018). K dobri izobrazbi in usposabljanju sodi več kot zgolj to, da se krepiš kot oseba in v svoji profesionalni vlogi (Biesta 2018). Spodbujata namreč sposobnost, da si želiš in si drzneš, po lastnem prepričanju in neodvisno, zavzemati se za moralnost in prevzemanje odgovornosti in da zavestno uporabiš svoje pristojnosti. Toda ravnatelj posameznik mora pri sebi tudi dejavno spodbujati idejo o udeležbi pri pogovorih in prispevati k njim, poln zanimanja za zadeve, na katere so opozorili drugi udeleženci. Svetovanje v tem formatu profesionalnega razvoja »pred udeležence postavlja zahteve glede njihove intelektualne zvedavosti in pripravljenosti proučevati dejavnosti in strokovni manevrski prostor« (Åberg 2009).

Izzivi

Mogoče se je upravičeno vprašati, ali ne postaja svetovanje zadnja leta dokaj standardna rešitev, ne glede na opredelitve potreb šol in/ali ravnateljev. To nas opominja, da je treba namen sveto-

vanja redno in vedno znova razjasnjevati, navsezadnje tudi zato, ker morajo biti pričakovanja, kaj lahko svetovanje prispeva, stvarna. Nekatera vprašanja je treba ubesediti drugače, jih zastaviti natančneje, da zagotovimo splošnejšo pripravljenost za ukrepanje in ne rešitve za problem. Druge pereče zadeve lahko učinkoviteje rešujemo drugod, na primer s kadrovsko službo ali z zdravstvenimi storitvami. Moderator mora morda razjasniti ali se skupaj s skupino odločiti, ali je neko vprašanje primerno za dani okvir ali ne. To pomeni, da mora proučiti tudi etične pomisleke (Lindblom in Hansson 2020).

Med svetovanjem je treba biti pozoren na dejansko dogajanje. Moderator se mora posvečati posameznikom v skupini, zlasti če je komu storjena škoda. Ker je cilj posameznikov profesionalni razvoj, je bistveno preverjati, ali ni svetovanje na račun izzivov in učenja preveč lagodno in pritrjevalno. Vzdušje pogovora v skupini je navadno zelo vključevalno, tj. išče potrjevanje in zaupanje, medtem ko razlikovalne, zahtevnejše prvine zahtevajo več globine. Åberg (2009) opozarja, da se lahko v skupini razvije nekakšna kolektivna nemoč. Sviri tudi pred pojavom, ki ga imenuje skušnjava po terapiji, s čimer misli, da postane pogovor bolj terapija za enega ali več udeležencev kot pa profesionalni razvoj.

Langelotz (2017) prispeva o medsebojnem učenju kot krepitvi zmogljivosti nekaj kritičnih misli, ki veljajo tudi za svetovanje. Pozoren je treba biti na nekatere vidike moči in avtoritete v skupinah, na primer na to, ali se lahko razvijejo hierarhije in podrejenost ter ali kolegi pod pretvezo, da svetujejo, drugih ne poučujejo in jim ne pridigajo. Udeleženci opisane študije so hkrati študenti, kar jim daje pravico do individualnega ocenjevanja pri njihovih akademskih dosežkih. To pomeni, da se mora moderator zavedati raznih vidikov moči in izražanja tekmovalnosti, da se vzorci razmišljanja lahko prenašajo brez razmisleka in se lahko pojmovanja nepremišljeno ponavljajo, namesto da bi jih izzvali. Kritičen pogled lahko spodbudi bolj ozaveščen pristop, ki vodi do večje razlikovalnosti med svetovanjem celo pri obravnavi težkih zadev.

Trenutne raziskave o podpornih pedagoških pogovorih so v pomoč pri razumevanju nekaterih izzivov, s katerimi se lahko moderatorji srečujejo v tej obliki raziskovalnega svetovanja. Med primeri so sredstva in priložnosti metakomunikacije, pomen rednih preverb in usklajevanja pogledov (Björndal 2017). Za razvoj tega modela svetovanja bi bilo zanimivo bolj poglobljeno proučiti, kaj se dogaja med skupinskimi srečanji. Točno tam, med poizvedovanjem, vznikajo nova vprašanja, novi pogledi postajajo vidni in pri-

haja do novih odkritij. Kako povsem konkretno poteka izbira zadeve, o kateri bo nato potekalo svetovanje? Se narava vprašanj med skupinskimi srečanji sčasoma spreminja? Kateri drugačni pogledi se pojavijo? Kateri pogledi ostanejo nevidni in zakaj? Kako na svetovanje vpliva dejstvo, da je del usposabljanja?

Kljub številnim zadržkom in izzivom, od katerih smo jih nekaj opisali, obstajajo močni razlogi za to, da se ravnateljem zagotovi »prostor«, v katerem imajo svoje mesto radovednost, dvom in potrditve. Svetovanje zadovoljuje potrebo, ki verjetno obstaja tudi zunaj okvira usposabljanja, in bi ga bilo mogoče organizirati v različnih vrstah kolegičnih mrež. Udeležba v svetovanju bi lahko bila način za ustvarjanje razmer, ki bi omogočile, da bi bil poklic ravnatelja šole trajnejši.

Literatura

- Åberg, K. 2007. »Handledda lärargrupper: för vad och vem?« V *Handledning i pedagogiskt arbete*, ur. T. Kroksmark in K. Åberg, 77–98. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. 2009. »Anledning till handledning: skollärares perspektiv på grupphandledning.« Doktorska disertacija, Högskolan för lärande och kommunikation.
- Åberg, K. 2014. »Den dialogiska reflektionsmodellen.« V *Modellskolan: en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*, ur. T. Kroksmark, 99–120. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. 2018. *God utbildning i mätningens tidevarv: avancerade studier i pedagogik*. 4. izdaja. Stockholm: Liber.
- Björndal, C. R. P. 2017. *Konstruktiva stödsamtal: perspektiv och redskap vid handledning, rådgivning, mentorskap och coachning*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K., in U. Buskqvist. 2020. »Metahandledning – för att kvalificera professionshandledning.« V *Perspektiv på handledning*, ur U. Leo in E. Amundsdotter, 83–102. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Bornemark, J. 2018. *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas herravälde*. Stockholm: Volante.
- Edqvist, E., in K. Kolam. 2018. »Förändringsledarskapets fallgropar.« V *Att leda skolor med stöd i forskning: exempel, analyser och utmaningar*, ur. N. Rönnström in O. Johansson, 323–355. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halbert, J., in L. Kaiser. 2009. *Leadership Mindsets: Innovation and Learning in the Transformation of Schools*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Hallinger, P. 2018. »Bringing Context out of the Shadows of Leadership.« *Educational Management Administration and Leadership* 46 (1): 5–24.
- Jern, S. 2010. »Handledaren, gruppen och organisationen.« V

- Grupphandledning: forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*, ur. J. Näslund in M.-L. Ögren, 27–47. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. 2017. *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Lauvås, P., in G. Handal. 2015. *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, A., in S. Hansson. 2020. »Dialog och reflektion-dialogiska reflektionsmodellen.« V *Skolutveckling genom samtal*, ur. M.-M. Sternudd Groth in M. Evermark, 203–224. Lund: Studentlitteratur.
- Leo, U., in E. Amundsdotter. 2020. *Perspektiv på handledning*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Robinson, V. 2015. *Elevnära skollärdarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Timperley, H. 2013. *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilhelmsson, L., in M. Döös. 2016. *Dialogkompetens för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- **Mag. Elisabet Edqvist** je nekdanja dolgoletna ravnateljica, danes predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Uppsali. elisabet.edqvist@edu.uu.se
- Lena Wiman** je nekdanja dolgoletna ravnateljica in vodja ravnateljev na regionalni ravni, danes predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Uppsali. lana.wiman@edu.uu.se

Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem

Katja Arzenšek Konjajeva

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Branka Likon

Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Prispevek opisuje svetovanje kot obliko podpore ravnateljem s sodelovanjem predavateljev Šole za ravnatelje in izkušenih ravnateljev svetovalcev pri vodenju pedagoške dejavnosti. Predstavlja kratek pregled stanja na področju svetovanja ravnateljem, pregled ustanov, ki v Sloveniji že izvajajo svetovanje na tem področju in pregled zahtevanih kompetenc in pogojev za svetovalce ter tem, za katere so ravnatelji izrazili potrebo. V analizi stanja na področju svetovanja povzema ugotovitve dostopnih dosedanjih pisnih analiz o svetovanju, zapisov spletnih strani zavodov in ustanov, ki svetovanje ponujajo. Obravnavamo dve obliki svetovanja: individualno svetovanje in svetovanje v regijskih aktivih, ugotovitve iz evalvacij teh programov in navajamo priporočila za nadaljnji razvoj.

Ključne besede: svetovanje, podpora, kompetentno vodenje, pedagoško vodenje, sistemsko vodenje

Uvod

Ravnatelji se vsak dan srečujejo z izzivi pri vodenju za zagotavljanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja in s prizadevanji, da bi se ti področji nenehno izboljševali. S svojim delovanjem so prisotni na treh ravneh: v šoli, kjer so ravnatelji, na regionalni in na državni ravni. Ne glede na izkušnje se lahko znajdejo v situacijah, ko bi bilo pri iskanju rešitev dobrodošlo sodelovanje drugih ravnateljev in zunanjih strokovnjakov. V nadaljevanju bomo predstavili svetovanje izkušenih ravnateljev v sodelovanju s strokovnimi delavci Šole za ravnatelje; tovrstno svetovanje ne pomeni dajanja receptov in nasvetov, pač pa svetovanca vodi h kritičnemu razmišljanju in iskanju rešitev, pri čemer na posamezno situacijo tako svetovanec kot svetovalec pogledata kritično in reflektivno, kar razširja svetovančev pogled na izziv.

Najprej bomo predstavili teoretična izhodišča za sistemsko vodenje, kamor konceptualno uvrščamo svetovanje. Nato bomo navedli primere delovanja ravnateljev svetovalcev v nekaterih drža-

vah in prikazali stanje na področju svetovanja ravnateljem v Sloveniji; navedli bomo ustanove, ki pri nas že izvajajo svetovanje na tem področju, kompetence in pogoje, ki jih morajo izpolnjevati svetovalci, ter vsebine, za katere so ravnatelji omenili, da bi jim koristile. V analizi stanja na področju svetovanja bomo povzeli ugotovitve iz dostopnih dosedanjih pisnih analiz o svetovanju in iz zapisov s spletnih strani zavodov in ustanov, ki svetovanje ponujajo.

V večini programov Šole za ravnatelje zagotavljamo vsaj eno obliko svetovanja za vodenje, kot na primer individualno svetovanje, skupinsko svetovanje, vzajemno svetovanje, *coaching* in podobno. Prispevek se osredotoča na predstavitev programov individualnega svetovanja in svetovanja v regijskih aktivih. Omenja vloge in naloge ravnateljev svetovalcev pri svetovanju, vendar gre zgolj za začetna razmišljanja o njihovih kompetencah in o programih usposabljanja za razvoj teh kompetenc, pri čemer smo zaznali potrebo po nadaljnjem razvoju tovrstnih programov.

Predstavili bomo povzetke in ugotovitve evalvacij svetovancev, pa tudi mnenja svetovalcev o možnostih za izboljšave in pomenu svetovanja za njihov profesionalni razvoj. Za zaključek bomo povzeli najpomembnejše prednosti doslej razvitih oblik svetovanja, v katere so vključeni ravnatelji svetovalci, in navedli nekaj priporočil za nadaljnji razvoj področja.

Teoretična izhodišča sistemskega vodenja in svetovanje

V zadnjem desetletju literatura s področja vodenja v vzgoji in izobraževanju poudarja pomen inovativnih učnih okolij, transformacijskega in avtentičnega vodenja, vodenja učenja za boljše dosežke učencev in hkrati zagotavljanje enakih možnosti za napredek vsakega posameznega učenca, pa tudi mreženje in sodelovanje v šoli in širše. Prav tako izpostavlja pomen delovanja ravnateljev v šolah, v katerih so ti sodelovali z drugimi ravnatelji in z ustanovami na ravni države. Dimmock (2016) poudarja pomen predpostavke, da šola lahko obravnavamo kot sistem na različnih ravneh. Če je šola kot taka sistem, je ravnatelj sistemski vodja. Z vidika posamezne države kot sistema je ravnatelj vodja podsistema, da bi bil sistemski vodja, pa mora prispevati tudi k izboljšavam na drugih šolah. Vse bolj je poudarjen pomen sodelovanja in mreženja med ravnatelji različnih šol in zunanji ustanovami v različnih oblikah. V tem prispevku bi radi predstavili posebno obliko sodelovanja, to je svetovanje s sodelovanjem izkušenih ravnateljev, ki

jo lahko umestimo na področje sistemskega vodenja, saj poudarja pomen sodelovanja med ravnatelji zaradi izboljševanja drugih šol in tudi zaradi sprememb na ravni sistema.

Higham in Hopkins (2007) pri opredelitvi sistemskega vodenja navajata, »da so sistemski vodje tisti ravnatelji, ki so pripravljeni prevzeti vloge na ravni sistema, da bi tako podprli izboljšave na drugih in svoji šoli«. Kot tako je sistemsko vodenje nova, razvijajoča se praksa, ki obsega različne odgovornosti, te pa se razvijajo lokalno ali znotraj posameznih nacionalnih mrež ali programov in lahko skupaj prispevajo k preoblikovanju sistema. Dimmock (2016) navaja, da se v literaturi pojavlja veliko definicij sistemskega vodenja, in se v svojem članku osredotoča na ravnatelje in druge vodje v šoli, ki sodelujejo z drugimi strokovnjaki in šolami, njihov namen pa je krepiti zmožnosti, ki bodo zagotavljale izboljševanje šole, boljše dosežke na vseh ravneh in »bolj pravične dosežke učencev«.

Tudi pri pregledu literature, ki obravnava svetovanje ravnateljev, zasledimo koncept sistemskega vodenja. Koncept na eni strani poudarja pomen zaznavanja ravnateljev o njihovi samoučinkovitosti in njihove kredibilnosti med drugimi ravnatelji, na drugi pa izpostavlja pomen znanja in kompetenc, ki jih potrebujejo sistemski vodje. Učinkovito sistemsko vodenje zahteva zmožnost za delo z drugimi ravnatelji zaradi reševanja problemov, razvijanja rešitev pri kompleksnih izzivih in pripravo strategij, prilagojenih specifičnim razmeram (Hopkins 2007).

Earley in Weindling (2006) menita, da »svetovalni vodje« za ravnatelje pomenijo novo vlogo in predstavljajo možnost za karierni razvoj, in navajata, da bo svetovanja ravnateljev v prihodnje vedno več, saj je pomen svetovalnih vodij, ki jih Fullan (2005) definira kot »sistemске vodje«, vse večji. Ugotovitve raziskave, opravljene med ravnatelji, ki so delovali kot svetovalni vodje ali so to želeli postati, so med drugim pokazale, da ravnatelji imenovanje v svetovalnega vodjo razumejo kot naravno pot v svojem profesionalnem razvoju. To lahko vpliva na izboljšanje njihove prakse, na dosežke v šoli, kjer ravnateljujejo, in v šoli, kjer svetujejo ravnatelju. Ugotovitve raziskave so pokazale tudi jasno delitev vlog, potrebo po razvoju specifičnih kompetenc, pomen zaupanja in časa, ki ga ravnatelji potrebujejo za svetovanje. Nekaj sodelujočih v raziskavi je izrazilo zaskrbljenost, ker ne vedo, kako njihovo delo vpliva na šolo, ki ji svetujejo. Učenje in vpliv svetovanja sta obojestranska.

Šolska politika v Angliji izpostavlja pomen tako imenovanega »samoizboljševalnega sistema šol«. V takem sistemu naj bi bili uči-

telji in šole odgovorni za razvoj šol ter naj bi se učili drug od drugega in iz raziskav, zaradi česar bi se učinkovite prakse lahko širile (Close 2016). Najboljše šole in vodje naj bi dosegli druge šole, tako da bi se vse šole lahko izboljševale. To pa bi lahko povzročilo zmanjšanje vladne podpore in intervencij v izobraževalni prostor. Državna ustanova s področja izobraževanja in vodenja je opredelila »zveze šol poučevanja« in vsaka med njimi ima šest glavnih področij odgovornosti, *med drugim razvoj vodenja in uvažanje specialistov za vodenje v izobraževanju ter novo vključenost sistemskih vodij, katerih naloga je, da delujejo kot svetovalni vodje*. Close (2016) navaja, da trenutno nekaj tisoč vodstvenih delavcev deluje na področju podpore šole šoli. V omenjenem članku poudarja pomen proaktivnosti pri zagotavljanju dolgoročnega razvoja sistemskega vodenja, v katero lahko vključimo svetovanje. Na Škotskem so sistemsko vodenje razvili kot orodje za izboljševanje šolskih praks.

Dimmock (2016) je predpostavil, da je sistemsko vodenje nasprotje od dajanja nasvetov na temelju že obstoječih rešitev za težave, ki se pojavijo, saj gre pri tako imenovanem sistemskem vodenju za sodelovanje med ravnatelji svetovalci in ravnatelji svetovanci, da se lahko soočijo z izzivi in obravnavajo situacije, na katere v vsakodnevni strategijah reševanja ne naletijo pogosto. Seveda je v teh primerih najlažje reševati rutinske in tehnične izzive, težje pa tiste, ki se nanašajo na vodenje zaposlenih. Dimmock (2016) prav tako izpostavi tri ključne kompetence sistemskih vodij v vlogi svetovalcev: upoštevanje kontekstualnih strategij, kar pomeni, da so pomembne družbene okoliščine, v katerih vzgojno-izobraževalni zavodi delujejo, tiho učenje, pri čemer upoštevamo pozitivne situacije in negativne izkušnje, ki smo jih pridobili pri svojem delu, in spretnost pri reševanju problemov, kar pomeni, da svetovanca usmerjamo v iskanje rešitev, ne pa da mu svetovalec ponuja recepte.

Svetovanje je prav tako proces, v katerem se problem, ki ga ima druga oseba, razjasni, tako da ji omogočimo, da lahko zanj prevzame primerno odgovornost, svetovalec pa ji pri iskanju rešitev za izziv ali težavo pomaga (prim. Redman 1995). Svetovanje temelji na različnih teoretičnih in praktičnih okvirjih brez vsiljevanja modelov, razvija sodelovanje in podpira razvoj človekovih potencialov, da bi spodbudili avtonomijo in funkcionalnost v celotnem profesionalnem obdobju ter v družbeno-kulturnem okolju, ki mu pripadajo posamezniki, in tako krepi razvoj pedagoškega vodenja (prim. Barreto 2009; Vera 2004). S teoretičnega vidika je učinko-

vito in kakovostno vodenje eden od šolskih dejavnikov, ki vplivajo na učne dosežke učencev (Čagran 2019).

Ravnatelji se pogosto znajdejo v okoliščinah, ko niso sposobni najti rešitev za izzive, s katerimi se morajo spoprijeti. Kljub temu da se pred nastopom ravnateljavanja udeležijo usposabljanja, pogosto omenijo, kot povzemamo po študiji OECD, da pogrešajo nadaljnje usposabljanje in podporo (Schleicher 2012). Ugotovitve kažejo, da imajo ravnatelji raje svetovanje kot usposabljanja, saj je bolj osredotočeno na posamezne izzive in omogoča upoštevanje konteksta, v katerem delajo.

V članku namenjamo pozornost medsebojnemu svetovanju s posebnim poudarkom na interaktivnem procesu med dvema strokovnjakoma. Namen tovrstnega svetovanja je boljše razumevanje dobre prakse, v našem primeru vodstvene (Becker 2000). Za tovrstna svetovanja se odločamo, kadar želimo deliti dobre prakse s sodelovanjem in razmišljanjem, spodbujati reševanje problemov, zmanjšati osamljenost v poklicu, oblikovati forum za reševanje strokovnih problemov, spodbujati in uvajati nove rešitve (Rigby 2012). Prav to so značilnosti svetovanja v sodelovanju z ravnatelji strokovnjaki za tiste ravnatelje, ki bi radi na določenih področjih izboljšali prakso. Pri tem sta pomembna enakovreden odnos in medsebojno učenje, ki prispevata k boljšemu vodenju na vseh sodelujočih šolah.

Takšno svetovanje je sestavni del družbene odgovornosti ravnateljev, priložnost, da s svojim znanjem prispevajo k izboljšanju izobraževalnega vodenja kot celote, namesto da bi svoje znanje in izkušnje uporabili le za izboljšanje vodenja v svojem zavodu. Ravnatelj svetovalec se mora zavedati, da svetuje strokovnjaku, zato ne sme ocenjevati njegove prakse, ampak mu mora pomagati, da jo izboljša, medtem ko se tudi sam uči. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, smo se pri nas najprej odločili za svetovanje s pomočjo ravnateljev svetovalcev, pozneje pa so se ti vključili tudi v nadgrajene svetovalne obiske na sedežih izobraževalnih ustanov in v pilotno izvedbo svetovanja v regijskih aktivih.

Svetovanja kot oblika podpore pedagoškemu vodenju

Kratek pregled stanja na področju svetovanja ravnateljem v Sloveniji

Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem v Sloveniji ni novost. Čagran (2019) na podlagi dveh analiz različnih programov svetovanja, Programa podpore ravnateljem in Mentorstva novoime-

novanim ravnateljem, ugotavlja, da ocene programov, ki jih izvaja Šola za ravnatelje in vključujejo nekatere svetovalne elemente podpore, kažejo na podobne potrebe pri izzivih vodenja, kar pomeni, da ravnatelji potrebujejo stalno in sistematično podporo pri pedagoškem vodenju (tj. hospitacije, vodenje letnih sestankov, obvladovanje konfliktov, upravljanje sprememb, načrtovanje itd.) in poslovođenju (tj. pri zaposlovanju in odpuščanju, upravljanju financ, pripravi in upravljanju notranjih datotek itd.). Potrebo po močnejši podpori in sistemskih rešitvah, zlasti pri vodstvenih vprašanjih, so ravnatelji izrazili tudi v svojih strokovnih združenjih (npr. forumi, debatne skupine).

V programu vzajemnega svetovanja kot obliki profesionalnega razvoja ravnateljev so sodelujoči prepoznali pozitivne vidike, kot so skupno reševanje problemov, refleksija o lastnem delu, mreženje in zapisi primerov dobre prakse. Izpostavili so strokovno delo v manjši skupini, konstruktivno podporo pri reševanju težav in skupno razmišljanje o problemih (Erčulj idr. 2012).

V okviru projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO), ki ga je Šola za ravnatelje izvajala v letih 2016–2019, so analizirali stanje na področju svetovanja ravnateljem; analiza je vključevala pregled ustanov, ki se v Sloveniji že ukvarjajo s tem področjem, in vsebin, ki pri tem največkrat izstopajo (Erčulj in Goljat Prelogar 2016). Pokazala je, da se ravnatelji glede svetovanja najpogosteje obračajo na ustanove, kot so Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje, Pedagoški inštitut, fakultete, Ravnateljski servis, MIZŠ, na sindikate, različne ponudnike svetovalnih storitev (npr. podjetja), hkrati pa menijo, da svetovanje bolj potrebujejo pri poslovođenju (zakonodaja in finance), manj pa pri pedagoškem vodenju. Analiza (Erčulj in Goljat Prelogar 2016) tudi povzema, da v Sloveniji svetovanje ravnateljem (še) ni urejeno na sistemski ravni.

Raziskovalna baza s področja svetovanja ravnateljem je v Sloveniji izrazito šibka, saj so znanstveni ali strokovni prispevki o tej temi zelo redki. Šola za ravnatelje je ustanova, ki se je svetovanja ravnateljem v preteklosti začela lotevati bolj sistematično, tudi v skladu z mednarodnimi smernicami na področju razvoja vodenja v vzgoji in izobraževanju.

V Šoli za ravnatelje smo tako že preizkušali in uvajali naslednje oblike svetovanja (Čagran 2019; Erčulj in Goljat Prelogar 2016): posvetovalni obiski na področju poslovođenja na sedežih vzgojno-izobraževalnih zavodov, e-svetovanja s področja poslovođenja, svetovanje regijskim aktivom ravnateljev (o poslovođenju in peda-

goškem vodenju), individualno svetovanje s pomočjo ravnateljev svetovalcev (o poslovođenju in pedagoškem vodenju). Analiza potreb po svetovanju na področju pedagoškega vodenja (Erčulj in Goljat Prelogar 2016) je pokazala, da ravnatelji potrebujejo svetovanje v zvezi s pripravo letnega delovnega načrta (LDN), razvojnega načrtovanja, strokovnega pregleda pedagoške dokumentacije, spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela (kot podporo ravnatelju), pri obravnavi vloge ravnatelja v procesu učenja, na področju učnih strategij in njihovega uvajanja v prakso, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri oblikovanju timov in seznanjanju z ravnateljevo vlogo pri tem.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo ponuja svetovanje, pri čemer gre za krajše oblike podpore in sodelovanja, ki predvidevajo pomoč učiteljem, vzgojiteljem, ravnateljem, strokovnim aktivom, kolektivom šol, vrtcev in drugim vzgojno-izobraževalnim zavodom ter skupinam pedagoških delavcev pri iskanju rešitev za konkretne težave pri poučevanju, iskanju učinkovitih strategij vzgojnega delovanja, pri vodenju vzgojno-izobraževalnega zavoda. Svetovalci in predstojniki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo skupaj s strokovnimi delavci iščejo rešitve med obiski v šolah, vrtcih in zaposlenim svetujejo s posredovanjem informacij, mnenj, nasvetov, na konzultacijah, instruktivnem svetovanju, tudi na daljavo. Svetovalne storitve predvidevajo različne vsebinske in izvedbene modele: predavanja/delavnice (za kolektiv/posamezno stopnjo), svetovanje v podporo specifičnim ciljem predmetnih skupin/področij, dolgotrajnejše oblike svetovanj, svetovalne storitve po naročilu drugih ustanov (npr. inšpektorata za šolstvo), krajša videokonferenčna usposabljanja (webinarji ali e-urica). Tudi Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport ravnateljem omogoča svetovanje v obliki telefonskih uric enkrat tedensko. Inšpektorat kot svetovalno storitev po šolah in vrtcih predstavlja svoje delo, predstavitve pa so namenjene vsem strokovnim delavcem in vključujejo osnovne informacije o delu inšpektorata, nadzorih, pravicah in dolžnostih strokovnih delavcev, najpogostejših kršitvah, pogostih vprašanjih ali nejasnostih (npr. spoštovanje odločb za otroke s PP, mobing, pomen strokovnega dela, vloga anonimk, vzgojno načrtovanje, ocenjevanje znanja ...). Inšpektorji vedno predstavijo tudi svoje praktične izkušnje, dovolj časa pa je na voljo za vprašanja strokovnih delavcev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020).

V tem prispevku se v nadaljevanju osredotočamo na pregled individualnega svetovanja in svetovanja ravnateljem v regijskih ak-

tivih na področju pedagoškega vodenja, ki smo ga v Šoli za ravnatelje izvajali v obdobju od 2017 do 2019 v okviru projekta Vodenje inovativnih učnih okolij (VIO) in naloge MIZŠ, imenovane Implementacija modela podpore ravnateljem s pomočjo ravnateljev ekspertov – dvig kakovosti. Pri tem se opiramo na podatke iz analiz, poročil o svetovanju, dostopne literature in internega gradiva. Radi bi namreč izpostavili posebno obliko svetovanja, ki vključuje »ravnatelje svetovalce« kot neposredne izvajalce/uresničevalce individualnega svetovanja ob sodelovanju predavateljev Šole za ravnatelje.

Individualno svetovanje ravnateljem na področju pedagoškega vodenja v Šoli za ravnatelje – proces in protokol

V Šoli za ravnatelje individualno svetovanje ravnateljem na področju pedagoškega vodenja razumemo kot kolegialno, medsebojno svetovanje; gre za interaktiven proces, ki se odvija med dvema strokovnjakoma (dvema ravnateljema), njegov namen pa je izmenjevati dobro prakso, spodbujati reševanje problemov, zmanjšati osamljenost v poklicu, spodbujati sodelavce in uvajati nove rešitve. V procesu svetovanja poleg tega aktivno sodeluje še predavatelj Šole za ravnatelje, predvsem v strokovnih razpravah, ki potekajo med ravnateljem svetovalcem in ravnateljem svetovancem, ob natančni opredelitvi izziva, ki ga sodelujoči osvetlijo z različnih zornih kotov. Poleg tega predavatelj Šole za ravnatelje sodeluje z ravnateljem svetovalcem pri analizi stanja in pripravi na svetovanje. Namen tega procesa je ravnateljem zagotoviti podporo ali pomoč pri reševanju konkretnih izzivov na področju vodenja, prispeva pa tudi k boljšemu razumevanju dobrih praks in izboljševanju praks vodenja.

Na razpis za *individualno svetovanje* se ravnatelj najprej prijavi s pomočjo spletne aplikacije. Protokol svetovanja vključuje dva obiska (na sedežu svetovančevega vzgojno-izobraževalnega zavoda, v nadaljevanju VIZ) in vmesne dejavnosti. Na razpis za individualno svetovanje ravnatelju na sedežu VIZ se ravnatelj VIZ lahko prijavi kadarkoli med letom ali takrat, ko ugotovijo, da potrebujejo svetovanje pri pedagoškem vodenju na enem izmed naslednjih področij: pri delu z ljudmi (npr. motivacija, komunikacija, reševanje konfliktov, timsko in projektno delo, sooblikovanje učeče se skupnosti), načrtovanju, spremljanju in vrednotenju profesionalnega in kariernega razvoja zaposlenih, spremljanju kakovosti pouka (npr. hospitacije, učni sprehodi, povratne informacije), na-

črtovanju, spremljanju in vrednotenju dela zavoda kot celote (npr. razvojno načrtovanje, LDN, akcijski načrti, samoevalvacija). Vsa-ko individualno svetovanje na sedežu VIZ obsega dva obiska, med katerima pretečejo največ trije tedni.

Za izvedbo individualnega svetovanja ravnateljem na sedežu VIZ je pripravljen protokol, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju. Po prejeti prijavi in imenovanju članov ekipe za svetovanje se uskladi termin obiska z ravnateljem svetovalcem. Ravnatelj svetovalec in predavatelj Šole za ravnatelje se dogovorita o vsebini in poteku svetovanja v VIZ ter si razdelita naloge za izvedbo prvega obiska. V skupni strokovni razpravi analizirata opisane potrebe VIZ in predlagata nekaj mogočih pristopov, s pomočjo katerih bi natančneje opredelili problem oziroma izziv, in o tem, kako bo potekala diskusija s svetovancem. Na prvem obisku se sestanejo ravnatelj svetovalec, predavatelj Šole za ravnatelje in ravnatelj svetovanec. Ravnatelj svetovanec predstavi problem ali izziv ter do-tedanje izkušnje in pristope k reševanju v podobnih okoliščinah. Nato sledi strokovna razprava, v kateri vsak udeleženi analizira situacijo s svojega strokovnega vidika in tako natančneje opredelijo izziv.

V nadaljevanju strokovne razprave iščejo rešitve. Predavatelj Šole za ravnatelje usmerja diskusijo, da svetovanje ostaja znotraj obravnavanega problema oziroma izziva. Sodelujoči se dogovorijo o nadaljnjih dejavnostih in tudi o poteku nadaljnjega svetovanja. Ravnatelj svetovalec o obisku pripravi zapis, v katerem povzame strokovno razpravo in opiše pričakovanja svetovanca. Predavatelj Šole za ravnatelje in ravnatelj svetovalec na posebnem sestanku analizirata potek prvega obiska in problem oziroma izziv, ki ga je izpostavil svetovanec. Ravnatelj svetovalec uskladi termin drugega obiska s svetovancem. Na drugem obisku svetovanec predstavi, kaj se je v VIZ v času po prvem obisku v zvezi z reševanjem problema dogajalo, in pripravi strokovno rešitev. Ravnatelj svetovalec izvede svetovanje tako, da svetovanca usmerja k oblikovanju konkretnega, zakonitega, izvedljivega, terminsko in vsebinsko določenega predloga strokovne rešitve. V zapisniku o drugem obisku ravnatelj svetovalec kratko predstavi proces in končno rešitev. Na-piše tudi osebno refleksijo o učinkovitosti svetovanja in morebitne predloge za izboljšave, svetovanec pa po obisku zapiše povzetek o dejavnostih, ki so potekale v času od prvega obiska do zaključka svetovanja, ter o načrtovanih dejavnostih VIZ. Zapiše tudi osebno refleksijo o učinkovitosti svetovanja in morebitnih predlogih za izboljšave.

***Skupinsko svetovanje ravnateljem v regijskih aktivih
na področju pedagoškega vodenja v Šoli za ravnatelje –
proces in protokol***

Svetovanje ravnateljem v regijskih aktivih z vključevanjem ravnateljev svetovalcev smo zasnovali kot obliko kolegialnega svetovanja in skupne razprave ravnateljev regijskega aktiva in ravnateljev svetovalcev. Skupina ravnateljev s podobnimi izzivi se organizira kot aktiv, ki ni nujno pogojen geografsko ali po stopnjah izobraževanja. Takšno svetovanje omogoča izmenjavo dobre prakse med ravnatelji, spodbuja reševanje težav na področju pedagoškega vodenja, spodbuja sodelujoče k strokovni razpravi in uvaja nove rešitve. Namen programa je tudi spoznavanje in boljše razumevanje dobrih praks pri pedagoškem vodenju v vzgojno-izobraževalnih zavodih, njegovi cilji pa so izmenjevati dobre prakse, spodbujati reševanje problemov, zmanjšati osamljenost v poklicu ter spodbujati iskanje novih rešitev in jih uvajati v prakso. Kolegialna svetovalna podpora omogoča razvijanje zmožnosti ravnateljev za kritično razmišljanje, problemsko učenje, inovativnost, refleksijo in sodelovalno učenje. Program je nadgradnja svetovanj s sodelovanjem ravnateljev ekspertov, ki so v okviru projekta VIO že potekala.

Svetovanje v regijskih aktivih po protokolu začnejo izvajati, ko na Šoli za ravnatelje prejmejo prijavo za svetovanje v regijskem aktivu. Strokovni koordinator pregleda prijave na razpis in zapis potreb, ki ga je posredoval vodja regijskega aktiva za vključene VIZ, ter vsebine razvrsti po strokovnih področjih glede na izziv ali problem. Imenujejo člane skupin za izvedbo svetovanja. Predavatelj Šole za ravnatelje z vodji regijskih aktivov uskladi termine za regijska svetovanja. Na predhodnem sestanku se ravnatelji svetovalci in predavatelj Šole za ravnatelje dogovorijo o vsebini in poteku svetovanja v regijskem aktivu. Ravnatelji svetovalci in predavatelj Šole za ravnatelje v strokovni razpravi analizirajo opisane potrebe regijskega aktiva in predlagajo nekaj pristopov k svetovanju in reševanju problema.

Na regijskem aktivu najprej steče uvodna razprava o potrebah in težavah, ki so jih zaznali. Vsak svetovanec predstavi problem oziroma izziv ter dotedanje izkušnje in pristope k reševanju v podobnih okoliščinah. Predstavniki Šole za ravnatelje usmerja strokovno razpravo, da svetovanje ostaja znotraj predstavljenih problemov oziroma izzivov. Ravnatelj svetovalec na priloženem obrazcu naredi zapisnik, povzame strokovno razpravo in opiše pri-

čakovanja svetovancev. V nadaljevanju ravnatelji svetovalci v skupini(ah) izvedejo svetovanje regijskemu aktivu.

Svetovanje poteka tako, da ravnatelj svetovalec usmerja svetovance k oblikovanju konkretnega, zakonitega, izvedljivega ter terminsko in vsebinsko določenega predloga. Prav tako opredeli naloge in odgovornosti pri reševanju izpostavljenega problema. Namen svetovanja je, da svetovanci pripravijo strokovno rešitev. Sledi razprava vseh udeležениh, ki nakaže možnosti za reševanje obravnavanih problemov. Predavatelj Šole za ravnatelje z ravnatelji v regijskem aktivu opravi evalvacijo in pripravi povzetek o učinkovitosti svetovanja in morebitnih predlogih za izboljšave in ga vključi v zapisnik o svetovanju v regijskem aktivu. Svetovanci po koncu svetovanja v regijskem aktivu napišejo povzetek o dejavnostih, ki jih načrtujejo v svojih viz. Zapišejo tudi osebno refleksijo o učinkovitosti svetovanja in morebitne predloge za izboljšave.

Analize in evalvacije individualnega svetovanja in svetovanja v regijskih aktivih

Analizo svetovanja smo opravili po študiji primerov, in sicer po kvalitativni analizi. Izvedli smo analizo vsebine, ki se nanaša na način kategoriziranja besednih podatkov ali podatkov o dejavnostih za razvrščanje, povzemanje in tabeliranje informacij. Prednost take analize je nevsiljivo zbiranje podatkov; ko je analiza vsebine dobro opravljena, sledi sistematičen postopek, ki ga drugi raziskovalci zlahka ponovijo in dobijo rezultate z visoko zanesljivostjo. Analiza je zelo prilagodljiva. Vprašanja, ki smo si jih zastavili, so bila: *Katere teme se pojavijo pri posameznem svetovanju? Kako vrednotijo vsako posamezno obliko svetovanja?*

Analize in evalvacije individualnega svetovanja

Leta 2020 je bilo šestnajst individualnih svetovalnih obiskov z ravnatelji svetovalci, na njih je sodelovalo devet ravnateljev svetovalcev. Od vseh individualnih svetovanj sta bili dve na sedežih viz. Zaradi izrednih razmer (covid-19) je deset individualnih svetovanj potekalo v spletnem okolju (spletna učilnica in webinarji), štiri pa v kombinirani obliki. Z izvedbo svetovalnih obiskov pri ravnateljih na sedežih viz smo preizkušali protokol in proces svetovanja z vključevanjem ravnateljev svetovalcev v sodelovanju s strokovnimi sodelavci Šole za ravnatelje, da bi natančno opredelili probleme pri vodenju in poiskali strokovne rešitve. Teme svetovanja

so bile: sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju in spremljanju ciljev viz, iskanje možnosti in priložnosti za izboljševanje klime ter iskanje rešitev pri načrtovanju razvoja sodelovalne kulture viz, spremljanje in vrednotenje dela strokovnih sodelavcev, izzivi pri delu z ljudmi (motivacija, komunikacija, reševanje sporov, timsko in projektno delo, sooblikovanje učeče se skupnosti). Pri svetovanjih na daljavo so ravnateljji dodatno izpostavljali izzive, ki sta jih je prinesla reorganizacija dela in spremljanje pri delu na daljavo.

Iz poročil o evalvaciji programa lahko razberemo, da večina udeležencev (svetovancev) meni, da je program koristen. Kot pomembno prednost so svetovanci poudarili, da je svetovanje prilagojeno potrebam in izzivom posameznega ravnatelja. Samo svetovanje so opisali kot uporabno, predvsem preverbo izhodiščnega stanja in vodenje z vprašanji do nadaljnjih razmislekov in iskanja rešitev. Velik delež ravnateljev je med najpomembnejše ugotovitve svetovanja uvrstil spoznanja, da sprememb ni mogoče uvesti čez noč in da je pri njihovem uvajanju pomembno vključevati kolektiv. Ugotovili so, da svetovanje pozitivno vpliva na uvajanje izboljšav in njihovo vodenje. Nekaj svetovancev je izrazilo željo po ponovitvi svetovanja, vendar s časovnim zamikom na primer enega leta, da bi ovrednotili spremembe in postavili izhodišča za novo načrtovanje. Večina jih je navedla, da si želijo, da bi bilo možnosti za tovrstna svetovanja pri Šoli za ravnatelje še mnogo več. Prav tako jih je večina menila, da so s takšno obliko svetovanja oblikovali izhodišča za uvajanje izboljšav in da se bodo njihovega uvajanja odtlej lotevali samozavestneje in bolj premišljeno.

Analize in evalvacije svetovanja v regijskih aktivih

V celoti smo izvedli pet svetovanj v regijskih aktivih, pri katerih je sodelovalo osem ravnateljev svetovalcev in se jih je udeležilo 33 ravnateljev. Druga individualna svetovanja in svetovanja v okviru regijskih aktivov se nadaljujejo leta 2021. Pri regijskih aktivih smo preizkušali protokol in proces svetovanja ravnateljev svetovalcev in predavatelja Šole za ravnatelje v skupini ravnateljev, ob razpravi vseh udeleženi in reševanju problemov ter z iskanjem strokovnih rešitev. Primeri, ki so jih obravnavali na regijskih aktivih, so se nanašali na nasilje v družini, medvrstniško nasilje, neustrezen odnos strokovnih delavcev do učencev in neprimerno komunikacijo med zaposlenimi. Predstavili so ukrepe in intervencije pri obravnavi nasilja in nekaj zakonitosti pri reševanju konfliktov (v odnosu do nasilja). Sledila je razprava udeleženi. V evalvacijah tega pro-

grama, ki so imele obliko poročil in so del internega gradiva, so sodelujoči najpogosteje navedli naslednje prednosti svetovanja s sodelovanjem ravnateljev svetovalcev: teoretično ozadje, ki so ga predstavili predavatelji, podpora pri delu in vodenje svetovancev do lastnih rešitev s postavljanjem vprašanj, ni bilo vsiljevanja rešitev, možnost pridobivati nova znanja, osvetljevanje problemov z drugega zornega kota, prednosti medsebojne izmenjave izkušenj in primerov dobrih praks ter izkušnost ravnatelja svetovalca. Ugotovimo lahko, da je program uporaben in koristen tako za svetovance kot za svetovalce. Evalvacije so pokazale, da ga udeleženci (svetovanci) ocenjujejo kot ustreznega, ker temelji na konkretnih problemih in je razmerje med predavanji in strokovnimi razpravami ustrezno.

Iz evalvacij projekta VIO je razvidno, da so po mnenju udeležencev najučinkovitejša svetovanja z medsebojno pomočjo ravnateljev. Udeleženci so izpostavili tudi koristnost svetovanj in potrebo po trajnosti svetovanja (Trnavčević 2019).

V mnenjih svetovancev (področja in proces) iz evalvacije, ki je del internega gradiva, je mogoče prepoznati tiste prednosti, ki upoštevajo temeljna načela svetovanja. Sodelujoči so večinoma izpostavili, da ravnatelj svetovalec ni vsiljeval svojih rešitev, temveč jih je s postavljanjem vprašanj vodil do njihovih lastnih rešitev. Kot pozitivna sta se pokazala tudi mreženje in konstruktiven odnos ravnatelja svetovalca do svetovanca. To so ponazorili z besednimi zvezami, kot so: »tenkočutno postavljanje vprašanj, sprotno vodenje svetovanja, odnos, fleksibilnost in pripravljenost pomagati, prisluhniti«. Ne glede na dolžino ravnateljevanja so omenili naslednja področja, na katerih bi si želeli svetovanje: »delo z ljudmi (motivacija, komunikacija, reševanje konfliktov, timsko in projektno delo, sooblikovanje učeče se skupnosti), profesionalni in karierni razvoj zaposlenih, spremljanje pouka (hospitacije, učni sprehodi, povratne informacije), načrtovanje in spremljanje dela zavoda kot celote (razvojno načrtovanje, LDN, akcijski načrti, samoevalvacija)«. Navedeno omogoča razvrščanje svetovalcev in predavateljev Šole za ravnatelje glede na njihova močna/prednostna strokovna področja, kakovostnejšo evalvacijo, jasnejšo krepitev izobraževanj in usposabljanj na posameznih področjih, večjo profesionalizacijo. Pokazalo se je, da imajo novoimenovani ravnatelji verjetno dovolj podpore v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem in z njim povezanim *coachingom* v prvem letu ravnateljevanja, svetovanje pa potrebujejo izkušeni ravnatelji, ko pridejo do izzivov na posameznih področjih ravnate-

ljevanja, ki smo jih omenili. Ravnatelji svetovanci so še omenili, da so s svetovanjem dobili potrditev, da so dotlej delali dobro, večjo profesionalno samozavest in občutek varnosti. Veliko jih je navedlo, da so dobili nova znanja in ideje, kako bi dotedanjo prakso lahko spremenili. Omenili so še, da so dobili drugačen pogled na problem in širšo sliko o svojem vodenju.

Analiza evalvacij, ki so jih zapisali ravnatelji svetovalci in so del internega gradiva, pritrjuje zapisanemu in sklenemo lahko, da so se tudi ravnatelji svetovalci poglobili v izzive, ki so bili tema svetovanja, s čimer so pridobili nova znanja o področju svetovanja in razvijali spretnost pri vodenju svetovalnega pogovora.

Vloge in naloge ravnateljev svetovalcev pri individualnem svetovanju na področju pedagoškega vodenja

Individualno svetovanje in svetovanje v okviru regijskih aktivov na področju pedagoškega vodenja smo začeli razvijati v projektu Vodenje inovativnih učnih okolij (v10). Za namen projekta smo ravnatelje, ki svetujejo drugim ravnateljem, poimenovali »ravnatelji eksperti«. Pojem smo v nadaljevanju svetovanja zamenjali z »ravnateljem svetovalcem«, ki ga odslej uporabljamo v vsakdanji praksi. Ravnatelje svetovalce smo za projekt izbrali na podlagi javnega razpisa, na katerega so se prijavili, dokazati pa so morali svoje reference in kompetence. Pomembno je bilo, da gre za izkušene ravnatelje, ki so končali že vsaj en mandat, ter da so svoje znanje nadgrajevali in razvijali v različnih programih, ki se nanašajo tudi na svetovalno dejavnost. To je bil poskus nabora ravnateljev svetovalcev, zagotovo pa je treba premisliti o prednostih in slabostih tovrstnega nabora in v prihodnje v sam proces izbire svetovalcev uvesti izboljšave (glej zaključek s priporočili). Ravnatelji svetovalci so strokovnjaki, ki razvijajo vodenje ter se izobražujejo in usposablajo za svetovanje na določenem področju. So večdisciplinarni strokovnjaki, ki zagotavljajo podporo pri razvoju posameznikov in skupin in pri tem upoštevajo njihove posebnosti (npr. odnosi, komunikacija, načrtovanje, vzgojno delovanje, profesionalni razvoj ipd.), ki pri vodenju pogosto povzročajo stres predvsem na začetku ravnateljevanja, težavna obdobja pa se lahko pojavijo tudi v vmesnem času in ob koncu ravnateljevanja (prim. Navare 2008; Vera in Jiménez 2005).

Ravnatelji svetovalci so se v okviru projekta v10 izobraževali v skupnem obsegu 36 ur, in sicer na naslednjih področjih: seznanitev s projektom, načela svetovanja in kompetence svetovalca. V nadaljevanju so se usposabljali za kompetence svetovanja kot

kolegialnega podpiranja po načelih *coachinga*. Poleg tega so se usposabljali na univerzah v Innsbrucku in v Brnu ter se seznanili z oblikami svetovanja na Finskem. Na usposabljanju je bil eden od modulov namenjen predstaviti prakse vodenja zaposlenih v sektorju zunaj vzgoje in izobraževanju, kar prakticiramo že vrsto let in kar udeležencem omogoči, da se seznani z načeli vodenja, ki presegajo določeno konkretno področje. Nato so kandidati za ravnatelje svetovalce predstavili prispevke o določenem področju vodenja vsem ravnateljem ekspertom. Na koncu so ugotovitve navedli v strokovnih zapisih, zbranih v zborniku, in pregledu protokola kot pripravi na svetovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

V zvezi z zagotavljanjem kakovostnega svetovanja in z vzdržnostjo sistema smo v dosedanjih razpravah oblikovali nekatere »pogoje« za ohranjanje »položaja« ravnatelja svetovalca, in sicer: izvedba dveh svetovanj v treh letih, objava vsaj enega strokovnega članka v treh letih, predstavitev na vsaj eni konferenci, sodelovanje v vsaj eni strokovni razpravi, ki jo v Šoli za ravnatelje po spletu organiziramo kot eno od oblik zagotavljanja podpore ravnateljem, usposabljanje v obsegu 24 ur v treh letih (določene teme, nabor, izvajalci, ki jih določi programski svet Šole za ravnatelje ...).

Na podlagi povratnih informacij, izkušenj svetovalcev in odzivov na izvedena posvetovanja je mogoče potrditi, da ravnatelji v Sloveniji pogrešajo svetovanje kot sistem, ki podpira njihovo vodenje. Tako ravnatelji svetovalci kot ravnatelji svetovanci so povedali, da so zadovoljni, ker je delitev znanja med ravnatelji velika in vseskozi prisotna. Prav tako se izkušnje predajajo naprej in tudi ravnatelji svetovalci so poudarili, da je usposabljanje vzajemno in da gre vedno za odnos daj-dam. Rezultati vrednotenja (Čagran 2019) so potrdili, da so vrste svetovanja ustrezne, saj ponujajo ne samo rešitve problemov, ampak tudi različne poglede nanje, pridobivanje ali izmenjavo znanja in dobrih praks. Ne nazadnje se je izkazalo, da svetovalci na podlagi izkušenj ustvarjajo referenčno polje in se usmerijo v rešitev za izzive. Podrobnejši rezultati ocenjevanja, predstavljeni v poglavju o ocenjevalnih dejavnosti v okviru projekta, dokazujejo stališče, ki smo ga zapisali v uvodnem delu prispevka, in sicer da ravnatelji v podporo svojemu vodenju ne potrebujejo le usposabljanja, temveč tudi svetovanje.

Zaključek in odprta vprašanja

V prispevku povzemamo najpomembnejše prednosti svetovanja z vključevanjem ravnateljev svetovalcev, kot smo ga razvili doslej, in predlagamo nekaj priporočil za nadaljnji razvoj področja. Sve-

tovanje je področje in poklicna praksa, ki jo v osnovi opredeljujeta človeška energija in razumevanje, da morajo ljudje izkoristiti svoje kompetence in oblikovati svoj odnos do njih. Svetovalec postane kritičen prijatelj vodje, spodbujevalec učenja in profesionalnega razvoja, hkrati pa tudi sam razvija kompetence in se pri tem uči. Pri oblikah, ki smo jih predstavili v tem prispevku, ima pomembno vlogo Šola za ravnatelje. Ravnatelj svetovalec mora imeti izkušnje iz prakse in mora sodelovati s strokovnimi delavci Šole za ravnatelje. Svetovanje o vprašanjih, povezanih z vodenjem za nenehno izboljševanje pedagoškega procesa, lahko prispeva k razvoju pedagoškega vodenja posameznega viz. Vodja, ki bo imel ustrezno podporo, bo v izobraževanju razvijal najboljše načine za povezovanje ljudi z najrazličnejšimi izkušnjami iz prakse. Spretnosti svetovanja okrepijo moč vodje, da še lažje vodi, izobražuje in motivira s sinergijo in zavedanjem o pomenu dobrega počutja vseh v profesionalnem odnosu, zato je ravnatelj svetovalec pomemben člen v razvojni verigi vodenja v izobraževanju.

Priporočila so usmerjena v iskanje odgovorov na vprašanja o merilih za oblikovanje nabora ravnateljev svetovalcev, oblik in načinov njihovih usposabljanj in izpopolnjevanj, o evalvacijah in izboljševanju procesa svetovanja ter sistemski ureditvi svetovanja v slovenskem izobraževalnem prostoru. Vprašanja, ki še vedno ostajajo odprta, se nanašajo na izobraževanje ravnateljev svetovalcev o procesu in tehnikah svetovanja in razvijanja kompetenc poslušanja in vodenja z vprašanji. Prav tako se poraja vprašanje, kdo je lahko ravnatelj svetovalec. Priporočamo, da svetovanje ostane brezplačna podpora ravnateljem. Prav tako priporočamo, da bi svetovanje ponovili z zamikom vsaj enega leta ter tako ovrednotili uvedene izboljšave in omogočili načrtovanje. Hkrati je nujno povezovanje med ustanovami (ZRSŠ, Inšpektorat za šolstvo), saj je iz analiz razvidno, da se del poslovanja (upravno-administrativno urejanje) prepleta s pedagoškim vodenjem (zagotavljanje kakovosti pedagoškega procesa). V prihodnje je treba spregovoriti še o vprašanjih, ki so se pojavila med svetovanjem in spremljanjem: svetovanje in razvoj vrednot, razvoj svetovanja in podrobnejše analize, vpliv svetovanja na spremembe v vodenju, svetovanje in razvoj novega znanja svetovalcev in svetovancev, poleg tega je treba preveriti vpliv svetovanja na sistemski ravni. Področje svetovanja za vodenje se razvija in spreminja, saj se v različnih obdobjih pojavljajo drugačni izzivi. V Šoli za ravnatelje smo do tega trenutka razvili omenjeni obliki za navedena področja, svetovanje pa bomo razvijali še naprej v skladu s potrebami in okoliščinami, v kate-

rih izzivi nastajajo. Tako smo se poskušali približati sistemskemu vodenju kot entiteti, ki je mednarodno primerljiva.

Literatura

- Barreto, A. 2009. »Transformational Leadership for Enterprise Management Based on the Management of Knowledge and Innovation.« Doktorska disertacija, University of Zulul.
- Becker, J. M. 2000. »Peer Coaching for the Improvement of Teaching and Learning.« <http://www.teachersnetwork.org/tnpi/research/growth/becker.htm>.
- Close, P. 2016. »'System Leader' Consultancy Development in English Schools: A Long-term Agenda for a Democratic Future?« *School Leadership & Management* 36 (1): 113–132.
- Čagran, S. 2019. »Consultancy: Supporting Head Teachers by Consultancy.« *Enirdelm Newsletter*, december, 23–35.
- Dimmock, C. 2016. »Systemleadership for School Improvement: A Developing Concept and Set of Practices.« *Scottish Educational Review* 48 (2): 60–79.
- Earley, P., in D. Weindling. 2006. »Consultant Leadership: A New Role for Head Teachers?« *School Leadership & Management* 26 (1): 37–53.
- Erčulj, J., in L. Goljat Prelogar, ur. 2016. *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., S. Frangež, S. Markovič in S. Jančan. 2012. »Vzajemno svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 49–63.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. London: Sage.
- Higham R., in D. Hopkins. 2007. »System Leadership for Educational Renewal in England: The Case of Federations and Executive Heads.« *Australian Journal of Education* 51 (3): 299–314.
- Hopkins, P. 2007. *System Leadership: Mapping the Landscape*. London: Routledge.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2020. »Inšpektorat RS za šolstvo in šport – okrožnica za osnovne šole, glasbene šole, osnovne šole s prilagojenim programom in zavodom za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, avgust 2020.« Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana. https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSSS/DOKUMENTI/Okroznica-OS_avgust2020.pdf
- Navare, S. 2008. »Counseling at Work Place: A Proactive Human Resource Initiative.« *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine* 12 (1): 1–2.
- Redman, W. 1995. *Counselling Your Staff*. London: Kogan Page.
- Rigby, J. G. »Three Logics of Instructional Leadership.« *Educational Administration Quarterly* 50 (4): 610–644.

- Schleicher, A. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Pariz: OECD.
- Trnavčević, A. 2019. »Projekt VIO: evalvacijsko poročilo.« Šola za ravnatelje, Ljubljana.
- Vera, G. 2004. »Counseling as a Profession: Definitions, Intentions and Scope.« *Encuentro Educacional* 11 (2): 169–180.
- Vera, G., in D. Jiménez. 2005. *Education of Counselors in Postmodern Times: Challenges and Possibilities*. Maracaibo: Revista Omnia.
- **Mag. Katja Arzenšek Konjajeva** je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. katja.arzensek-konjajeva@zrss.si
- Mag. Branka Likon** je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. branka.likon@zrss.si

Supervizija v podporo pedagoškemu vodenju

Brigita Rupar

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

V prispevku opišem temeljne značilnosti supervizije kot uveljavljene metode profesionalne rasti in razbremenjevanja stresa pedagoških delavcev. Predstavim razvojno-edukativni model, ki je eden od pogosto zastopanih modelov na pedagoškem področju ter navedem najznačilnejše oblike supervizije. Med pridobitvami supervizije izpostavim izsledke fokusnega intervjuja z ravnateljicami, ki so dve leti sodelovale v superviziji. Supervizija je lahko eden od učinkovitih načinov tudi pri uvajanju sprememb v šole.

Ključne besede: ravnatelj, supervizija, profesionalna rast

Uvod

Pedagoški delavci in med njimi še posebno ravnatelji se pri svojem delu srečujejo z različnimi obremenitvami, ki zmanjšujejo njihovo delovno zmogljivost, imajo pa tudi neugodne posledice za njihovo psihofizično zdravje. Med njimi se vse bolj uveljavlja spoznanje, da morajo nekaj narediti zase, da se razbremenijo napetosti in da predelajo izkušnje, ki hromijo njihovo ustvarjalno in uspešno delo na poklicnem področju. Poleg tega ugotavljajo, da imajo premalo znanja za reševanje problemov, s katerimi se vsak dan srečujejo v praksi, predvsem tistih, ki se nanašajo na medosebne odnose in vzpostavljanje ustrezne komunikacije s kolegi, učenci in starši.

Zadnja leta se med pedagoškimi delavci in tudi med ravnatelji vse bolj uveljavlja supervizija, saj se je pokazalo, da je metoda učinkovita za preprečevanja stresa in izgorelosti. Poleg tega prispeva k hitrejšemu osebnostnemu in poklicnemu razvoju. Poznamo več modelov supervizije. V naši pedagoški stroki najpogosteje izvajamo razvojno-edukativni model, ki je usmerjen v učenje in integracijo poklicnih, osebnostnih in metodičnih znanj in je primeren za uporabo v tistih poklicih, ki so vezani na delo z ljudmi (Kobolt in Žorga 1999).

Razvojno-edukativni model

V tem konceptu supervizije je supervizor odgovoren za učni proces superviziranja, tako da ta strokovno in osebnostno raste, kar

pomeni hitrejši razvoj njegovih strokovnih kompetenc (van Kessel 1997). Značilnosti tega modela so:

- supervizor pomaga supervizirancu pri učenju iz delovnih izkušenj, da bi napredoval in bolje opravljal delovne naloge;
- supervizor ni neposredno nadrejen supervizirancu in ni odgovoren za dobrobit klientov, s katerimi dela superviziranec;
- supervizor je odgovoren za razvoj strokovnih kompetenc superviziranca, tako da omogoča pogoje za raziskovanje in refleksijo o delovnih izkušnjah;
- supervizor je neodvisen od organizacije, v kateri dela superviziranec;
- supervizor evalvira rezultate učnega procesa v superviziji.

Supervizija je posebno pomembna za poklice, v katerih so ključni odnosi. Osebnostna rast in profesionalni razvoj vplivata drug na drugega in tako pogojujeta strokovno kompetentnost.

Strokovna znanja in veščine so vpeti v posameznikovo osebnost, ki se izraža skozi poklicno dimenzijo. Gre za usklajeno delovanje mišljenja, čustvovanja, vedenja in hotenja. Supervizor s pomočjo kalejdoskopskega modela prisluhne supervizirančevi zgodbi in mu pomaga reflektirati o izkušnjah, ki jih je dobil pri opravljanju svojega dela. S tem, ko se strokovnjak uči reflektirati o svojih delovnih izkušnjah, se uči tudi o sebi in si hkrati postavlja cilje, ki bi zagotovili kar najboljše profesionalno delovanje.

Oblike supervizije

Skupni imenovalec različnih modelov supervizije so predvsem njeni cilji in osnovni nameni. Hawkins in Shohet (1989) govorita o štirih oblikah supervizije: individualni, skupinski, timski in vrstniški. Za individualno supervizijo je najbolj bistveno to, da sta v procesu le dva, in sicer supervizor in superviziranec. Tukaj lahko potegnemo vzporednico z individualnim *coachingom* (Hawkins in Smith 2006), saj gre v osnovi za enake procese raziskovanja samega sebe, svojega razmišljanja in ravnanja ter nezavednih procesov, ki vplivajo na odločanje. Odkrivanje nezavednih vzorcev delovanja je še posebej pomembno za ljudi, ki imajo močan vpliv na druge, kar velja tudi za ravnatelje, saj vsak dan sprejemajo različne odločitve ter s tem bistveno določajo klimo in kulturo šole.

V skupinski superviziji, ki je najbolj ekonomična in jo v našem pedagoškem prostoru najpogosteje izvajamo, sodeluje več članov,

največkrat z različnih šol. Proces skupinske supervizije ima značilne faze. Vsak član skupine mora na začetku imeti dovolj časa, da svojo težavo predstavi čim bolj avtentično in spontano in tako doživi odziv drugih članov, s pomočjo katerih nanjo pogleda z drugih zornih kotov. Razvije razširjeno razumevanje lastne poklicne situacije in osvetli doživljanje svojega poklicnega problema. Nato se razvije skupinske diskusija, v kateri supervizor igra pomembno vlogo, saj usmerja pogovor. V nadaljevanju sodelujoči iščejo nove alternative za reševanje predstavljenega problema, pri čemer imajo pomembno vlogo drugi člani skupine.

Timska supervizija je ena od oblik skupinske supervizije. Poteka v skupini posameznikov, ki se znotraj ene ustanove ukvarjajo z isto nalogo. Razlika med skupinsko in timsko supervizijo je predvsem v tem, da so člani v timski obliki med seboj tesno povezani. Delajo pri istih projektih, si prizadevajo za iste cilje in med njimi lahko prihaja do napetosti in sporov, kar vpliva na učinkovitost njihovega dela. Zato je timska supervizija možnost, da sodelujoči razmišljajo o medsebojnih odnosih in morebitnih ovirah.

Vrstniška supervizija ali intervizija pa posameznikom omogoča, da so vso poklicno dobo vključeni v stalni učni proces. Zanj je značilno, da nihče od udeležencev nima stalne vloge supervizorja, ampak to vlogo opravljajo vsi. V interviziji sodelujejo posamezniki, ki izhajajo iz poklicev, v katerih je interakcija ena od strokovnih delovnih metod.

Pridobitve supervizije

Supervizija naj bi vodila do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in posledično do drugačnega ravnanja. Proces poteka prek komunikacije in interakcije v skupini ali paru, zato mora supervizor dobro poznati načela uspešne komunikacije in upoštevati naslednje: določati mora cilje, ki izhajajo iz potreb članov, biti mora profesionalen in fleksibilen, slediti mora referenčnemu okviru, izkušnjam in odzivom posameznikov, uporabljati mora različne tehnike in reflektirati dogajanje. Predvsem pa mora omogočati učenje. Kobolt in Žorga (1999) navajata naslednje pridobitve supervizijskega procesa:

- udeleženci bolje spoznajo sebe, svoja prepričanja, vzroke za svoje ravnanje;
- naučijo se poslušati druge, uporabljati močna vprašanja, se vživljati v čustva drugih;

- širijo profesionalno polje svojega delovanja, spoznavajo še druge načine reševanja težav, dobijo pogum in zalet za uvažanje novih načinov in sprememb v svoje delo.

Analize in raziskave med slovenskimi učitelji, udeleženci supervizije, so pokazale podobne izsledke (Kobolt in Žorga 1999; Rupar 2002; 2007; 2015; 2018). Supervizija jim je pomagala h globljim uvidom v njihov način dela, mišljenja in ravnanja. Postali so samozavestnejši, raven njihovega samospoštovanja se je dvignila, začeli so se zavedati svojih močnih in šibkih lastnosti in sami iskati odgovore na vprašanja, dobili so potrditev za svoje delo.

V nadaljevanju predstavljam nekaj ugotovitev o vplivu supervizije na praktično delo ravnateljic, na proces njihovega razmišljanja, ravnanja in na način opravljanja strokovnega dela. V skupino je bilo vključenih sedem ravnateljic z osnovnih šol. Delovala je dve šolski leti, supervizijska srečanja so potekala na dva do tri tedne. Štiri leta po koncu srečanj sem s tremi udeleženkami opravila fokusni intervju, ostale štiri pa zaradi različnih razlogov niso mogle sodelovati. Ravnateljice so še po preteku nekaj let poročale o pozitivnih učinkih supervizijskih srečanj. To ponazarjam z nekaj navedbami iz intervjujev, ki sem jih opravila z njimi (Rupar 2015):

Naučila sem se, da ne jemljem vsega osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.

Učitelje sem v pogovorih večkrat pohvalila, ker sem se zavedala, da sem to doslej naredila premalokrat.

Prej sem iskala bolj negativne stvari, potem pa sem začela iskati pozitivne; tukaj se mi zdi, da sem pridobila.

Meni je supervizija dala spoznanje, da se dá vse rešiti.

Supervizija v vlogi uvajanja sprememb v šole

Proces supervizije naj bi vodil do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in ravnanj. Spremembe potekajo pri posamezniku in v skupini s presledki in zastoji. Poznavanje tega načela omogoča razumevanje zastojev v skupinskem dogajanju. Z razmisleki, analizami in sintezami lahko posamezniku in skupini pomagamo, da zastoje preraste. Superviziji kot procesu se lahko odprejo predvsem tiste ustanove, ki vzpodbujajo in negujejo razvidnost. Hierarhično zasnovana organizacija lahko supervizijo doživi kot moteč element. Šola, ki si želi v svoje delovanje uvajati spremembe, mora upoštevati temeljno spoznanje,

da se inovacije in drugačen način dela bolj primejo, če se zanje ogrejejo učitelji, torej baza. Če se oni prepričajo o koristnosti nove metode in če doživijo, da jim pomaga pri delu, potem se bo počasi zmanjševal tudi odpor celotnega šolskega prostora.

Supervizor lahko v šoli odigra vlogo uvajalca sprememb ali *coach*, kot jo omenjajo Koster, Korthagen in Wubbels (1998). Učitelje podpira tako, da jim omogoča pridobivanje novih pedagoških in supervizijskih veščin ter jih usposablja za to, da so zmožni reflektirati o svoji pedagoški praksi. Avtorji poudarjajo, da je ključni vidik usposabljanja s pomočjo zunanjega supervizorja, da učitelji skupaj razpravljajo o izkušnjah, ciljih in strategijah dela, ki jih uporabljajo v razredu. Ne more pa biti supervizor kar vsakdo. Praviloma je to strokovnjak z dolgoletno pedagoško prakso, ki si je za svetovalno in supervizijsko delo pridobil še dodatna znanja in veščine, kot so:

- ustvarjanje varnega okolja, v katerem bodo posamezniki brez strahu izmenjevali izkušnje, tako dobre kot slabe;
- demonstracija in neposredna uporaba veščin za vodenje pogovora, konkretizacijo problemov, generalizacijo, konfrontacijo in dajanje ustrezne povratne informacije;
- opazovanje in spremljanje učnega procesa učitelja;
- promocija učečega se posameznika.

Izzivi pri sistemskem umeščanju supervizije za ravnatelje

Pridobitve supervizije so nedvoumne tako za učitelje kot za ravnatelje. Izzive pri uvajanju supervizije za ravnatelje vidim predvsem v pomanjkanju usposobljenih supervizorjev, ki bi delo ravnateljev in njegove posebnosti poznali tako dobro, da bi lahko suvereno prevzeli to nalogo.

Drugi izziv je umeščenost supervizije v verificirane programe nadaljnega izobraževanja ravnateljev, bodisi v okviru programa Šole za ravnatelje bodisi v okviru KATIS-a. S tem bi omogočili dostopnost programov in tudi financiranje, s čimer bi to učinkovito metodo približali širšemu krogu ravnateljev.

Zaključek

Ravnatelji s pomočjo supervizije predelujejo svoje dileme in izzive, s katerimi se srečujejo pri pedagoškem vodenju šol in ki jih dostikrat nimajo komu zaupati. Dileme so velikokrat povezane z

odnosi med številnimi deležniki v šolah. Udeleženci v supervizijskih skupinah, med njimi so tudi ravnatelji, poročajo o veliki razbremenitvi, ko lahko spregovorijo o svojih težavah in dobijo odzive supervizorja in drugih članov skupine; ob tem se jim porajajo nove zamisli in spoznanja, kako naprej. Učenje poteka preko odnosa in če hočemo še dvigniti raven kakovostnega dela učiteljev in raven znanja učencev, moramo veliko pozornosti namenjati odnosom, se ukvarjati z njimi in se ustrezno odzivati. To je ena od prednostnih nalog ravnateljev. Če pa bi radi dvignili raven znanja pri sebi in postati boljši strokovnjaki, moramo ravno tako spremeniti odnos – do sebe, drugih, do življenja nasploh. Učenje je spreminjanje sebe in svojih stališč. Pri tem procesu ima lahko supervizija kot oblika osebnostne rasti učiteljev in kot možnost za vnašanje širših sprememb v šolo kot celoto pomembno mesto. Naloga supervizije v taki šoli je, da od zgoraj navzdol (*super-vision*) opazuje, opozarja in na neki način pomaga vzdrževati tak odnos med učitelji in učenci. S pomočjo supervizije učitelji postajajo bolj samozavestni, strokovno avtonomni in kompetentni. To pa so dobri temelji za resnično spremembo vzgojno-izobraževalnega dela v šolah.

Literatura

- Hawkins, P., in Shohet, R. 1989. *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham: Open University Press.
- Hawkins, P., in N. Smith. 2006. *Coaching, Mentoring and Organisational Consultancy: Supervision and Development*. Buckingham: Open University Press.
- Kobolt, A., in S. Žorga. 1999. »Modeli v superviziji.« V *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*, ur. A. Kobolt in S. Žorga, 186–216. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koster, B., F. A. J. Korthagen in T. Wubbels. 1998. »Is There Anything Left for Us? Functions of Cooperating Teachers and Teacher Educators.« *European Journal of Teacher Education* 21 (1): 81–98.
- Rupar, B. 2002. »Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci.« Specialistično delo, Univerza v Ljubljani.
- Rupar, B. 2007. »Supervizija – priložnost za profesionalni razvoj pedagoških delavcev.« *Iskanja* 25 (27) 62–66.
- Rupar, B. 2015. »Stališča udeleženk supervizijskih skupin o vplivu supervizije na njihovo poklicno delo.« *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih* 19 (3–4): 70–77.
- Rupar, B. 2018. »Kako lahko supervizija prispeva k večji kakovosti strokovnega dela pedagoških delavcev.« V *19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov*, ur. T. Bezić in T. Malešević, 162–164. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Van Kessel, L. 1997. »Supervision: A Necessary Contribution to the Quality of Professional Performance Illustrated by the Concept of Supervision Used in the Netherlands.« *Socialna pedagogika* 1 (3): 27–46.

- **Dr. Brigita Rupar** je svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. *brigita.rupar@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-

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

the situation in the field of counselling summarizes the findings of the available previous written analyzes on counselling, records of the websites of the institutes and institutions that offer counselling. The article presents two forms of counselling: individual counselling and counselling in regional networks of headteachers, findings of the evaluations of the two programs and gives recommendations for further development of the field of counselling.

Keywords: counselling, support, competent leadership, leadership for learning, system leadership

VODENJE 1|2021: 119–136

Brigita Rupar

Supervision in Support of Leadership for Learning

In this paper, the basic characteristics of supervision as an established method of professional growth and stress relief for (head)teachers are presented. A developmental educational model, which is one of the most common models in the pedagogical field, and a list of the most typical forms of supervision are discussed. Among the advantages and impacts of supervision, the results of a focus interview with headteachers who were in the supervision process for two years are highlighted. Supervision can also be one of the effective ways to introduce changes in schools.

Keywords: headteachers, supervision, professional growth

VODENJE 1|2021: 137–143