

Naslov članka/Article:

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

**Pedagogical leadership to promote learning in learning
communities**

Avtor/Author:

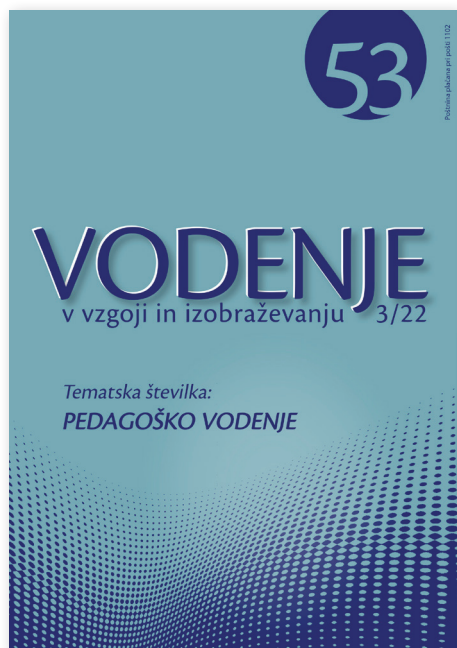
Mag. Andreja Čuk

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 53 št. 3/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

O avtorici

Mag. Andreja Čuk je predstojnica območne enote Novo mesto v Zavodu RS za šolstvo.
andreja.cuk@zrss.si

Povzetek

V šoli 21. stoletja se vloga strokovnega delavca nenehno spreminja. Načrtovan profesionalni razvoj strokovnih delavcev je eden od ključnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na zagotavljanje kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Če se člani učiteljskega ali vzgojiteljskega zbora v učeči se skupnosti učijo drug od drugega z vnaprej načrtovanim ciljem, je to učinkovit način za kakovosten profesionalni razvoj, ki vključuje tako poznavanje lastnega strokovnega področja kot tudi razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (npr. digitalne kompetence, kompetence trajnostnega razvoja, finančne pismenosti itd.)

Prvi del prispevka predstavlja ključna izhodišča za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Pri vzpostavljanju učeče se skupnosti ima ravnatelj ključno vlogo, vendar pa je pri zastavljanju ciljev pomembno tudi vključevanje kompetentnih strokovnih delavcev po konceptu distribuiranega vodenja. V nadaljevanju prispevka predstavljamo ključna načela vodenja za učinkovito delovanje strokovnih timov ter vzpostavitev kulture učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V drugem delu prispevka predstavljamo izbor dejavnosti za vzpostavitev in učinkovito delovanje učeče se skupnosti.

Ključne besede

profesionalni razvoj | učeča se skupnost | učenje drug od drugega | sodelovalna kultura

Pedagogical leadership to promote learning in learning communities

M.Sc. Andreja Čuk, National Education Institute

Summary

In the 21st century school, the role of education staff has constantly been changing. The planned professional development is one of the key factors that significantly contribute to the quality of education institutions. If the kindergarten and school teachers learn from each other in a learning community following a pre-planned objective, this ensures an effective quality professional development, which includes both knowledge of one's own professional field as well as the development of key competences for lifelong learning (e.g. digital competences, competences of sustainable development, financial literacy, etc.).

The first part of the paper focuses on the key starting points for the professional development of education staff. The headteacher plays a key role in establishing a learning community. Nevertheless, when setting goals, it is also important to involve competent education staff in line with the concept of distributed management. In the continuation, the paper discusses the key management principles for the effective functioning of professional teams and the establishment of a professional learning community culture in an education institution. In the second part of the paper, a selection of activities for the establishment and effective functioning of a professional learning community is presented.

Keywords

professional development | learning community | learning from each other | collaborative culture

1 Izhodišča za profesionalni razvoj strokovnih delavcev

Profesionalnost strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu temelji na zahtevanih znanjih in vrednotah, ki jih je posameznik oblikoval v formalnem in neformalnem procesu izobraževanja. Brez nenehnega profesionalnega razvoja si strokovni delavec ne more zagotoviti prave avtonomije, saj ne more iskati opore v znanju, spretnostih, participaciji in tudi ne prispeva k ugledu poklica.

Andrew Hargreaves in Michael Fullan v članku »Moč profesionalnega kapitala« (2012) opozarjata na pomen in vpliv profesionalnega kapitala na spreminjanje poučevanja ter opredelita tri komponente, ki skupaj sestavljajo profesionalni kapital: človeški kapital vključuje znanje, sposobnosti, veščine, talente posameznih strokovnih delavcev, ki so jih razvili s formalnim in neformalnim izobraževanjem in z izkušnjami; *socialni kapital* pomeni sposobnost in moč sodelovanja v skupini, podpiranja in učenja drug od drugega; *kapital odločanja* pa se izkazuje kot modrost in znanje pri presojanju in sprejemanju odločitev v spremenljivih okoliščinah. Vse tri komponente imajo svoj pomen, specifične in v sozvočju prispevajo h kakovostnejšemu profesionalnemu delu strokovnih delavcev ter k večji učinkovitosti učnega procesa.

Danes so vloge strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalnem zavodu zelo raznolike in zahtevne, zato je smiselno, da kolektiv združi svoj profesionalni kapital in skrbno načrtuje njegov razvoj. Domače in mednarodne raziskave kažejo, da se z vidika prenosa znanja v prakso učenje s kolegialnim podpiranjem v učečih se skupnostih izkazuje kot učinkovitejše od klasičnih usposabljanj, ki se jih udeležujejo posamezni strokovni delavci (glej npr. Brejc idr. 2022). Strokovni delavec pri svojem delu opravlja različne vloge: biti mora reflektivni praktik, sposoben odločanja in izbiranja med mogočimi alternativami; oblikovalec varnega, spodbudnega okolja za učenje; uresničevalec učnega načrta in tudi zgled. Z raziskovanjem lastne prakse in evalviranjem napredka se tudi profesionalno razvija. Raziskovanje lastne prakse ni enkratni dogodek, temveč način delovanja strokovnega delavca (primerjaj Lesničar idr. 2017). V času nenehnih sprememb in kompleksnih okoliščin mora strokovni delavec poleg poznavanja in izpopolnjevanja svojega strokovnega področja ter pedagoškega znanja za zagotavljanje kakovostnega poučevanja nenehno nadgrajevati svoja vedenja o učenju in kompetentnost na različnih področjih. V kakovostnem vzgojno-izobraževalnem zavodu si strokovni de-

lavci nenehno prizadevajo za izboljševanje svoje prakse. Od avtonomnega strokovnega delavca se pričakuje, da bo ravnal strokovno in odgovorno ter skrbel za svoj profesionalni razvoj.

Vloga strokovnega delavca se nenehno spreminja in s tem se spreminjata tudi njegovo profesionalno učenje in delovanje. Dylan Wiliam v zbirki esejev *Licensed to create* (Bamfield in McCarthy 2014) predlaga, da strokovni delavec načrtuje svoj profesionalni razvoj tako, da vsako leto načrtno izboljšuje določen vidik svoje prakse. Ravnatelj strokovnega delavca lahko pri tem podpira, npr. s kolegialnim kovčingom (več o tem v npr. Rutar Ilc idr. 2019). To je eden od pristopov, ki omogoča, da ravnatelj podpira sodelavca z močnimi vprašanji za identificiranje področij, na katerih želi strokovni delavec napredovati in se razvijati, ter za raziskovanje možnosti, kako to doseči. Prav je, da strokovni delavec svoj profesionalni razvoj načrtuje in ga vključuje tudi v svojo letno pripravo. Učne priprave niso namenjene le pripravi in izvedbi učne ure/sklopa, ampak tudi načrtovanju lastnega profesionalnega razvoja, razvijanju ključnih/prečnih veščin ter sledenju zastavljenim ciljem (tako osebnim ciljem kot tudi ciljem, dogovorjenim na ravni zavoda in opredeljenim z letnim delovnim načrtom zavoda). V najožjem pomenu je učna priprava formaliziran zapis o načrtovani izvedbi učne enote in pripomoček z opomniki le-te. V smislu formativnega učenja strokovnih delavcev pa je vpogled v obstoječe priprave in njihovo nenehno nadgrajevanje pomemben del profesionalnega razvoja vsakega strokovnega delavca. Tudi najbolj kompetentni strokovni delavci se ob vsakodnevnem soočanju s kompleksnimi izzivi, dogodki, položaji in spreminjajočimi se okoliščinami včasih počutijo nemočne, negotove ter dvomijo o pravilnosti ravnanja. Ko govorimo o vključujočem zavodu, imamo zato v mislih varno in spodbudno učno okolje ne le za otroke in učence, ampak tudi za vse druge, vključene v proces vzgoje in izobraževanja.

Eden od temeljev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega zavoda je razvijanje sodelovalne kulture, medsebojnega zaupanja in učeče se skupnosti. Tudi če se osredotočamo na izboljševanje človeškega kapitala, se ni smiselno osredotočiti zgolj na to, kako izboljšati kompetence posameznikov, saj imajo skupine/timi/skupnosti večjo moč spreminjanja človeškega kapitala kot posamezniki. Z večanjem socialnega kapitala s sodelovanjem, skupnim učenjem in podpiranjem posameznikov se sočasno večja tudi človeški kapital. Za dobre rezultate oz. visoke dosežke otrok in učencev ni dovolj nekaj izjemnih posameznikov v učiteljskem oz. vzgojiteljskem zboru; otroke in učence mora vzgajati in poučevati veliko zelo dobrih strokovnih delavcev,

saj so visoki dosežki otrok in učencev odraz kumulativnega učinka vseh strokovnih delavcev, ki jih vzgajajo in poučujejo v različnih obdobjih. Pedagoški vodja lahko z doslednim spremljanjem usmerja in podpira posameznike pri razvijanju načrtovanja in izvajanja pedagoškega dela ter s strokovnimi diskusijami podpira kolektiv pri razvoju profesionalnega kapitala in tako prispeva k povečevanju kakovosti izvajanja pedagoškega procesa.

Zato je smiselno v delovnih okoljih spodbujati učenje, ki vsakemu posameznemu strokovnemu delavcu omogoča črpanje znanja od drugih sodelavcev prek neposrednih izkušenj in zgleda. Socialno učenje izboljšuje zadovoljstvo zaposlenih, zavzetost in občutek pripadnosti. Ko namreč delimo svoje znanje, se doživljamo kot del učeče se skupnosti. Strokovni delavci, ki so v kolektivu krajši čas, se tako lažje uvajajo v delo, počutijo se bolj vključene, hitreje se povežejo s sodelavci, vse to pa pripomore tudi k občutku pripadnosti. Z vzpostavitvijo kulture učenja drug od drugega se izboljšuje tudi komunikacija med strokovnimi delavci na vseh ravneh. Socialno učenje pa ni le učenje v skupini, pač pa tudi učenje z zgledom drugih. Na Univerzi v Pittsburghu (Leana 2011) so opravili raziskavo o razumevanju razmerja med človeškim in socialnim kapitalom. V raziskavi so ugotovili, da se strokovni delavci dvakrat raje obračajo po nasvete v povezavi s poučevanjem na strokovne delavce v svojem kolektivu kot na zunanje strokovnjake s področja didaktike in se štirikrat raje obrnejo na strokovne delavce v svojem kolektivu kot na ravnatelja. Zato se je treba zavedati, da ključno vlogo pri implementaciji didaktičnih novosti, ki jih zahteva sodobna pedagoška stroka, lahko odigrajo usposobljeni strokovni delavci, ki sooblikujejo in pospešujejo transformacijo kolektiva v učečo se skupnost (več o tem v Sentočnik 2018). To omogoča koncept *distribuiranega vodenja*, ki omogoča uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces, s katerim vsi člani strokovnega vzgojitelskega ali učiteljskega zbora ustvarjajo pogoje in priložnosti za to, da se vzgojno-izobraževalni zavod preoblikuje v učečo se organizacijo. Tako se spreminja vloga formalnega pedagoškega vodje pri določanju smeri razvoja ustanove, upravljanju sprememb in preoblikovanju vzgojitelskega ali učiteljskega zbora v skupnost, v kateri je učenju namenjeno osrednje mesto (prav tam). Raziskava univerze v Pittsburghu (Leana 2011) je potrdila pomen in vpliv človeškega in socialnega kapitala strokovnih delavcev na dosežke otrok in učencev; vendar se v dosežkih otrok in učencev bolj odraža vpliv socialnega kapitala (koliko in kako strokovni delavci med seboj sodelujejo, se podpirajo) kot vpliv človeškega kapitala (visoke kompetence in bogate izkušnje posameznega strokovnega delavca). Pogovori oz. razprave med strokovnimi delavci o kompleksnih nalogah in situacijah, na katere

naletijo pri poučevalni praksi, bi morali biti stalni sestavni del dela strokovnega delavca in osnova za razvoj učečih se skupnosti.

2.1 Vloga ravnatelja pri vzpostavljanju učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu

2.1.1 Ključna načela vodenja za vzpostavitev kulture učeče se skupnosti

Ravnateljeva naloga pri snovanju in razvoju učečih se skupnosti je predvsem spodbujanje uspeha strokovnih delavcev. Ravnatelj kot spodbujevalec profesionalnega razvoja svojih sodelavcev usmeri svoja prizadevanja v zagotavljanje potrebnih virov in pogojev za gradnjo socialnega kapitala, da se vzpostavi različne formalne in neformalne povezave med strokovnimi delavci.

Pri vzpostavitvi kulture učeče se skupnosti in socialnega učenja je ključnega pomena način vodenja in usmerjanja, zato je ravnatelj prvi, ki podpira razvoj sodelovalne kulture v vzgojno-izobraževalnem zavodu (glej tudi Brejc idr. 2022). Če iskreno verjame v smiselnost sprememb in v procese, ki vodijo do sprememb, uresničuje svojo vlogo pedagoškega vodje pri vpeljevanju sprememb. Izražati mora pozitivno stališče do sprememb oz. temeljnih dejavnosti, ki spremembe omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), in utemeljevati potrebnost sprememb in procesov, ki do njih vodijo. Pomemben je tudi način vodenja brez prisile in strahu (s spodbujanjem, prepuščanjem odgovornosti, povabilom k sodelovanju, z nudenjem podpore in pomoči sodelavcem). Pedagoški vodja tudi spodbuja kritično refleksijo članov tima in strokovnih delavcev, vstopa v nenehen dialog s strokovnimi delavci o kakovosti njihovega dela ter spodbuja dialog med strokovnimi delavci. Ravnatelj naj bo dejaven člen šolskega razvojnega tima, udeležuje naj se srečanj (ali se z vodjo/člani tima pogovori o vsebini srečanj) in sodeluje v razpravah (Rupnik Vec 2007).

Pedagoški vodja poskuša pritegniti k dejavnemu sodelovanju vse v sistemu in si prizadeva za vzpostavitev učenju naklonjenega okolja. To pa vključuje vse deležnike: otroke in učence, strokovne delavce in druge zaposlene na zavodu ter starše. Učinkovito pedagoško vodenje učeče se skupnosti spodbuja učenje na vseh ravneh: otrok in učencev, strokovnih delavcev in vodstva hkrati (primerjaj tudi Zavašnik Arčnik 2015). Naloga vodje je analizirati trenutno stanje, sprejeti odločitve, katere spremembe bi bilo treba uvesti, in potem omogočiti udeležanje sprememb. Pedagoški vodja spodbuja vključenost vsakega posameznika, pri čemer je treba izpostaviti tudi razumevanje

procesa učenja in razmisleke o tem, kako bi bilo učenje najboljše izvajati. Učeca se skupnost najboljše deluje takrat, ko ravnatelj ravna kolegialno, sodelovalno in spodbudno, s strokovnimi delavci razvija kakovostne odnose in ob njih deluje kot pedagoški (so)delavec, ki je enak med enakimi.

Ravnatelj s svojim zgledom (npr. pri vodenju strokovnih pogovorov na pedagoških konferencah, s poudarjanjem pomena skupinskih procesov in ne le končnih rezultatov dela skupin strokovnih delavcev), z upoštevanjem in spodbujanjem učenja v učečih se skupnostih pri načrtovanju profesionalnega razvoja posameznih strokovnih delavcev ter s spodbujanjem razumevanja in zamisli o tem, kaj bi lahko naredili bolje oz. drugače, nakazuje način delovanja ter smer razvoja učečih se skupnosti, v katere so lahko vključene posamezne skupine strokovnih delavcev (npr. člani istega aktiva, strokovni delavci istega razreda/oddelka ...) ali celoten kolektiv.

Tony Townsend (2012) izpostavlja pet ključnih načel vodenja za učenje, ki so jih vzpostavili na Univerzi v Cambridgeu:

1. *Poudarek na učenju* kot dejavnosti, v kateri se vsi (otroci in učenci, strokovni delavci, ravnatelji ...) nenehno učijo.
2. *Pogoji za učenje*. Vodja si prizadeva ustvarjati razmere, ki so naklonjene učenju in v katerih se neguje kultura učenja za vse, ter daje priložnosti za razmišljanje o naravi učenja, veščinah in procesih učenja, pri čemer tudi sam fizični prostor spodbuja učenje.
3. *Dialog*. Vodenje za prakso učenja se ukvarja z vzpostavljanjem dialoga, v katerem postane praksa vodenja za učenje eksplicitna, prenosljiva in predmet razprav.
4. *Distribuirano vodenje*, v katerem organizacijske strukture in postopki podpirajo udeleževanje vseh vključenih pri razvijanju zavoda kot učeče se skupnosti.
5. *Skupno prevzemanje odgovornosti*, ki vključuje skupni občutek odgovornosti, pri katerem je samoevalvacija ključnega pomena na ravni skupine, oddelka, učilnice/razreda, zavoda in tudi na ravni širše skupnosti.

2.1.2 Vloga ravnatelja pri učinkovitem delovanju strokovnih timov in nastajanju učečih se skupnosti

V vsakem kolektivu deluje vrsta *skupin*, v katere se povezujejo sodelavci, ki se v določenem obdobju ukvarjajo s skupno nalogo, so vključeni v isti projekt ali rešujejo določeno problemsko situacijo. Skupine delujejo

krajši ali daljši čas, vendar pa vključenost vanje še ni zagotovilo za aktivno sodelovanje vsakega posameznika. Skupino vodi vodja, ki usklajuje delo, postavlja cilje in deli naloge/vloge. Tovrstne skupine še ne predstavljajo učeče se skupnosti, lahko pa so osnova za njihovo formiranje. Naslednji korak pri prehodu od skupine do učeče se skupnosti so *timi*. Delo v timu usmerja koordinator, vsi člani pa enakopravno sodelujejo pri postavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti, pri čemer prevzemajo različne vloge in odgovornosti za doseganje zastavljenih ciljev. Timi se lahko vsako leto spreminjajo, nekateri nastajajo na novo, drugi prenehajo delovati. Na poti do vzpostavitve učeče se skupnosti so tudi timi lahko le vmesni korak, zato je ključno ravnateljevo vključevanje in spremljanje dela skupin in timov ter podpiranje učenja drug od drugega in drugega z drugim s poglobljenim skupnim študijem literature, strokovnimi pogovori, raziskovanjem prakse ter stalnim reflektiranjem. Ravnatelj je gonilna sila tima, ki verjame v nujnost spreminjanja, zato spodbuja delovanje strokovnih delavcev, njihovo radovednost in raziskovanje, spremlja učinke inovacij in je fleksibilen pri vodenju zavoda.

Pomembno je, da pedagoški vodja spremlja skupinske procese v strokovnih timih na zavodu, saj s tem ugotavlja, ali so usmerjeni na pot k učeči se skupnosti, in jih usmerja, da to postanejo. V tem procesu najprej *izbere vodjo in člane strokovnih timov na zavodu*. Pri tem je pomemben tehten premislek o namenu imenovanja tima, zlasti ko gre za naloge, ki naj bi vplivale na nadaljnji razvoj zavoda in na dosežke otrok, učencev. Pri razmisleku pedagoški vodji lahko pomagajo naslednja vprašanja (več o tem v Skvarč 2022):

- Zakaj je v tem trenutku dobro oz. smiselno, da se na zavodu lotevamo nove naloge oz. projekta?
- Ali lahko nova naloga/projekt (in s tem novi tim) dodatno prispeva k udeležanju prioritet iz razvojnega načrta?
- Kako se bo ta dopolnjeval oz. bo povezan s preostalimi nalogami/projekti, ki potekajo na zavodu?

Marzano (po Rupnik Vec 2006) priporoča pet korakov za učinkovito vodenje, ki jih pedagoški vodja upošteva pri oblikovanju timov:

1. Oblikuj močan vodstveni/razvojni tim.
2. Razdeli odgovornost med člane tima.
3. Izberi pravo delo.

4. Identificiraj obseg sprememb, ki jih povzroča izbrano delo.
5. Prilagodi stil vodenja obsegu sprememb.

Uspešno delovanje tima, ki bo prerasel v učečo se skupnost, zagotavlja izbor članov, ki imajo afiniteto do učenja in preizkušanja novosti; so pripravljene vložiti veliko (dodatne) energije v svoje delo in profesionalni razvoj ter imajo smisel za vodenje skupin. Pri izbiri vodje in članov timov je potrebno dobro poznavanje strokovnih delavcev, njihovih močnih in šibkih področij, socialnih mrež med strokovnimi delavci (kdo s kom dobro sodeluje) ... Če je vloga tima tudi ali predvsem ta, da se člani skupaj učijo in podpirajo (učeca se skupnost), je pri sestavi timov smiselno kombinirati tudi člane, ki so v različnih obdobjih profesionalnega razvoja (začetniki in izkušenejši člani).

Ko gre za nalogo/projekt posebnega pomena za zavoda, je pri imenovanju vodje treba upoštevati tudi že usvojene sodelovalne in komunikacijske veščine ter predhodne izkušnje z vodenjem skupin.

Ravnatelj se v delovanje tima lahko vključuje različno intenzivno in na različne načine: lahko je vodja tima ali eden izmed članov tima, ki je prisoten na sestankih, vključen v skupinske procese in aktivnosti tima. Lahko pa se ravnatelj v delo tima vključuje le v določenih fazah oz. aktivnostih, ko tim potrebuje njegovo dodatno podporo ali vodenje (npr. ko se tim spopada s konflikti, ko člani tima potrebujejo strokovno mnenje pedagoškega vodje pred sprejemanjem pomembnih odločitev ...) ter ko katero od aktivnosti lahko izvede le pedagoški vodja (npr. zastopanje zavoda itd.)

Ne glede na stopnjo intenzivnosti vključevanja v delo tima je pomembno, da ravnatelj s člani tima načrtuje pogostost in načine spremljanja njihovega delovanja.

Zlasti v primerih timov, ki niso imenovani le za določeno obdobje (npr. čas trajanja projekta), temveč trajno delujejo na zavodu (npr. strokovni aktivni, razredni učiteljski/vzgojiteljski zbor ...), pedagoški vodja tudi *usmerja delovanje timov*: povezuje izzive, s katerimi se v zavodu ukvarjajo v določenem obdobju, z načrtom internega izobraževanja in usposabljanja na ravni zavoda. Timom predstavi svoja (visoka) pričakovanja in vpliva na preraščanje strokovnih timov v učečo se skupnost. Učenje drug od drugega spodbuja s tem, da omogoča priložnosti, ko se člani timov skupaj učijo: s študijem literature, izmenjavo znanj, ki jih posamezniki pridobivajo na seminarjih, konferencah, z opazovanjem in analiziranjem lastne prakse (kolegialne

hospitacije, ogledi posnetkov pouka ...), s soočanjem raznolikih mnenj in izkušenj, analiziranjem dilem, s katerimi se posamezniki srečujejo v praksi, in z iskanjem rešitev. Ravnatelj skrbi tudi za usklajeno delovanje strokovnih timov in udejanjanje skupnih nalog in razvojnih prioritet zavoda.

Za uspešno, v udejanjenje zastavljenih ciljev usmerjeno delovanje timov je potrebno spremljanje njihovega dela. Pomembna sta razmislek o podatkih, potrebnih za presojanje kakovosti skupinskih procesov v timu, izvedenih aktivnosti in rezultatov timskega dela, ter odločitve o načinih pridobivanja potrebnih podatkov in vpogleda v delovanje posameznih timov (npr. prisotnost na kolegialnih hospitacijah, pregled dokumentacije /npr. operativni načrt za delovanje tima, zapisniki srečanj, nastala gradiva .../, prisotnost ob izvajanju določenih aktivnosti ...) Pomembna je tudi opredelitev načinov in pogostosti komunikacije med ravnateljem in vodjo tima ter drugimi člani (npr. individualne konzultacije z vodji, sestanki z vodji vseh timov, letni pogovori s strokovnimi delavci, pri katerih je pozornost usmerjena tudi v timsko sodelovanje in vlogo posameznika v strokovnih timih).

Poleg evalviranja rezultatov oz. dosežkov tima je pomembno in potrebno tudi ozaveščanje timov s stalnim reflektiranjem, kako kot tim delujejo. Pomembna je torej refleksija o:

- počutju vodje in članov v timu;
- zaupanju, medsebojnem spoštovanju, odprti komunikaciji;
- učinkovitosti delovanja in prevzemanja odgovornosti posameznih članov;
- tem, kako pristopajo k reševanju dilem, nasprotujočih mnenj, konfliktov ...

Za pedagoško vodenje posameznih sodelavcev veljajo podobna pravila kot za vodenje timov. V okviru načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je nujno tudi *spremljanje napredka na področju veščin*, ki so potrebne za kakovostno sodelovanje in timsko delo (sodelovalne, komunikacijske, moderacijske, samoregulacijske, digitalne veščine, veščine raziskovanja lastne prakse ...). Pri tem je pomembno ozaveščanje o veščinah in kazalnikih uspešnosti, s katerimi strokovni delavci lahko spremljajo in samoocenijo stopnjo usvojenosti veščin. Ob priložnostih, kot so letni pogovori s strokovnimi delavci ali pogovor po hospitaciji, ravnatelj poda svoja opažanja in povratne informacije, ki se nanašajo na te veščine. S tem strokovnemu delavcu jasno sporoča, da je kakovost njegovega dela poleg obvladovanja strokovnega znanja področja/predmeta, ki ga poučuje, ter obvladovanja specialno-didaktičnih in pedagoških strok odvisna tudi od vseživljenjskih (prečnih)

veščin, med katere sodijo komunikacijske, sodelovalne in samoregulacijske in druge veščine. Zato je pomembno v načrt skupnih izobraževanj/usposabljanj na ravni zavoda vključiti tudi izobraževanja, namenjena razvijanju področja komunikacije in sodelovanja.

Ob vsem navedenem mora tim od ravnatelja dobivati znake, da opazi in ceni opravljeno delo, zato so nenehne kakovostne povratne informacije članom tima dragocene, saj usmerjajo njihovo nadaljnje delovanje. Kakovostna ravnateljeva povratna informacija jim tudi nakazuje, v katerih smereh lahko nadgradijo delo, kako lahko še izboljšajo delovanje in na katere neizkoriščene priložnosti naj bodo v bodoče pozorni. Ob zaznanih uspehih tima je pomembno, da ravnatelj s pohvalo dodatno spodbuja člane in se skupaj z njimi veseli tudi majhnih uspehov.

Pedagoški vodja, ki ima celosten pogled na delovanje timov na zavodu, lahko presodi, kdaj je treba organizirati *izmenjavo informacij* in usklajevanje aktivnosti med različnimi timi. Hkrati pa presoja, ali je tim dosegel določene cilje oz. rezultate, o katerih je treba seznaniti celoten kolektiv, in določi, kdaj in kako bo *zagotovljen ustrezen pretok informacij znotraj zavoda*.

Na učinkovito spodbujanje delovanja učečih se skupnosti lahko ravnatelj najbolj vpliva *z lastno vključenostjo in zgledom* tako, da na pedagoških konferencah vključuje in demonstrira raznolike možnosti oz. izvedbene oblike strokovnih pogovorov med strokovnimi delavci ter pri tem izbira tematiko, ki se nanaša na neposredno delo z otroki in učenci, ter zahteva razmišljanje in izhajanje iz lastne prakse, izmenjavo izkušenj in mnenj. Možnosti za to ima ravnatelj veliko: na pedagoških konferencah in ob drugih priložnostih organizira ter se tudi sam vključuje v aktivnosti (npr. strokovne pogovore, delavnice, okroglo mizo ...), ki od vseh zahtevajo predhodni študij strokovne literature (lahko vsi preberejo isti vir; lahko določijo skupno tematiko in si razdelijo različne vire ...); z lastnim zgledom lahko pokaže, kako z moderiranjem skupinskih procesov zagotoviti večjo učinkovitost strokovnih pogovorov; opozarja na pomen moderatorja (in moderatorskih veščin), tudi ko potekajo strokovni pogovori v timih; kot ravnatelj raziskuje svojo lastno prakso; sistematično zbira podatke in dokazila, iz katerih lahko sklepa, ali je bila določena aktivnost, ki jo je izvedel pri svojem delu, učinkovita, kako se to odraža pri učencih, strokovnih delavcih in pri lastnem napredku; ter na tej podlagi načrtuje naslednji korak oz. aktivnost. Pomembno pa je, da ravnatelj raziskovanje lastne prakse naredi »vidno«, tako da ta proces predstavi strokovnim delavcem, z njimi o tem debatira in tako na praktičnem primeru osmisli raziskovanje lastne prakse.

3 Možnosti in priložnosti za učenje drug od drugega

Prakso drug drugega lahko opazujemo na različne načine, izmed katerih izpostavljammo najučinkovitejše (glej npr. Skvarč idr. 2017):

3.1 Opazovanje pouka kot izhodišče za strokovne pogovore v timih

Ravnatelj kot spodbujevalec strokovnega sodelovanja tudi z lastnim vključevanjem v opazovanje pouka in kolegialne hospitacije med sodelavci spodbuja strokovne pogovore o poučevanju, načinih za doseganje ciljev in vrednotenju doseženih ciljev (kako vemo, da jih dosegamo?) (glej npr. Lešnik 2021). Strokovnim delavcem lahko pomaga razumeti lastno situacijo in jih spodbuja k izboljšavam. V opazovanje pouka / kolegialne hospitacije se vključuje kot enakopraven član ekipe (enak med enakimi) in se osredotoča na tiste ključne točke, na katere strokovni delavec opazovalce že pred opazovanjem pouka opozori (način poučevanja, komunikacija z učenci, postavljanje vprašanj, vedenjsko problematični učenci ...)

Strokovni delavci celo pri istih predmetih obravnavajo tematike zelo različno (z različnimi poudarki in pristopi), kar jim narekujejo lastne izkušnje, trajanje pedagoške prakse, lastno razumevanje pouka, specifične okoliščine v razredu ... Zato je vpogled sodelavcev (strokovni delavci istega predmeta ali različnih predmetov) v delo posameznega strokovnega delavca in izmenjava izkušenj ena od preverjenih oblik medsebojnega učenja. Vstop v skupino, oddelek ali razred in opazovanje je izhodišče za kasnejši strokovni pogovor o izbranem, vnaprej dogovorjenem vidiku dela, ki ga lahko opazujemo na različne načine. Za katerikoli način opazovanja se odločimo, pri vseh so pomembni dobri odnosi med opazovalci in opazovanim strokovnim delavcem, sodelovanje med njimi, poglobljeni pogovori o učenju in poučevanju ter vpogled v način dela / pedagoško prakso vsakega posameznega člana učeče se skupnosti. Pomembno je, da se pred vstopom v opazovani razred opazovalci dogovorijo o ključnih elementih opazovanja.

3.1.1 Ogled videoposnetkov

Pri vzpostavljanju kulture zaupanja imajo nekateri strokovni delavci na začetku zadržke (zadrega, neizkušenost, pomanjkanje samozavesti ipd.), zato je v takšnih primerih namesto opazovanja v živo primernejši način opazova-

nja dela v skupini/oddelku ogled videoposnetkov. Tak način opazovanja ima številne prednosti, vendar tudi nekaj pasti:

Prednosti	Pasti
Posnetek si je mogoče ogledati večkrat. To omogoča podrobnejšo analizo ter osredotočanje z različnim fokusom opazovanja.	Ni mogoče videti vsega, zato se lahko prehitro sklepa o dogajanju.
Omogoča objektivnejšo povratno informacijo strokovnemu delavcu, ki želi izboljšati svojo prakso.	Mogoče je posneti le tisto, kar se želi prikazati, ali pa posnetek ne prikaže najpomembnejših delov procesa učenja, zato se realno stanje lahko zamegli (kakovost posnetka).
Omogoča samooceno oz. lastno opazovanje.	Posnetek ne upošteva namena izbranega fokusa opazovanja.
Z ogledom več posnetkov v nekem obdobju je omogočen uvid v strokovni napredek strokovnega delavca.	
Omogoča pedagoški pogovor zunaj urnika – niso potrebne suplence.	
Omogoča učenje tudi ob krajšem opazovanju.	

3.1.2 Kolegialne hospitacije

Kolegialne hospitacije (medsebojno opazovanje pouka v živo) so ključen vzvod za kolegialno podpiranje med strokovnimi delavci v procesu učenja z raziskovanjem prakse. Učinkovitost kolegialnih hospitacij je odvisna od dobre priprave na opazovanje. Bistvo kolegialnih hospitacij ni v samem opazovanju pouka; opazovanje je le izhodišče za profesionalni pogovor, ki sledi opazovanju, in je ključnega pomena za učenje drug od drugega (več o tem v Dominko 2019).

Pri kolegialnih hospitacijah so bistvenega pomena naslednji elementi:

- Kolegialno hospitiranje ni enkraten dogodek, temveč ustaljena praksa v zavodu.
- Izbor ustrezne oblike izvedbe opazovanja glede na namen opazovanja in izvedbene možnosti: neposredno opazovanje dela pri izbranem strokovnem delavcu, hospitacija po metodi učnega sprehoda, opazovanje posnetka pouka.

- Izpeljane so vse ključne faze: priprava na hospitacijo oz. pogovor pred opazovanjem, izvedba opazovanja, profesionalni pogovor po opazovanju pouka ter refleksija o tem, kaj smo se naučili s hospitacijo, z načrtom za naprej.
- Potek pogovora pred in po opazovanju pouka je ustrezno moderiran, kar zagotavlja enakopravno vključenost in sodelovanje vseh prisotnih v pogovoru ter ohranjanje fokusa na vsebini pogovora. V ta namen je treba vnaprej določiti moderatorja in protokol za vodenje pogovora.
- Vsi izpeljani sklepi in interpretacije ter podana mnenja izhajajo iz navedbe konkretnih opažanj in dejstev, iz tistega, kar so opazovalci videli, slišali in zaznali pri opazovanju pouka. Neutemeljenim sodbam in mnenjem se je treba izogibati.
- Povratna informacija vključuje »močna« vprašanja (vprašanja odprtega tipa), s katerimi opazovalci spodbudijo in usmerijo opazovanega strokovnega delavca k razmisleku o lastni praksi oz. izvedbi pouka ter o morebitnih neizkoriščenih priložnostih.

3.1.3 Kolegialne hospitacije v obliki učnega sprehoda

Pedagoške hospitacije v obliki učnega sprehoda so se izkazale kot učinkovit način za podpiranje profesionalnega razvoja. Pri tovrstnem opazovanju pouka ravnatelj v razred ne vstopa sam, pač pa vedno skupaj s strokovnimi delavci (do šest v skupini). Za spremstvo lahko izbere inovativnega strokovnega delavca, ki v svojo prakso pogosto uvaja novosti, jih preizkuša in daje možnost tudi sodelavcem, da se učijo od njega, ali pa nekoga, pri katerem bi želel spodbuditi strokovni razvoj. Učni sprehod (glej npr. Skvarč idr. 2017, Erčulj in Arzenšek Konjajeva 2020) s pedagoško diskusijo, ki vodi v razmišljanje strokovnih delavcev o lastni praksi, je ena najučinkovitejših metod za podporo pri uvajanju novosti in koristi tako opazovalcem kot tudi opazovanemu.

Skupina opazovalcev v eni uri obično do tri strokovne delavce. Pouk opazujejo najmanj sedem in največ 15 minut. V razred vstopijo z jasnim ciljem opazovanja. V prvih minutah šolske ure, ko strokovni delavec opravlja formalnosti, v razred ne vstopajo. Spremljajo vnaprej dogovorjene elemente pouka. Priporočeno je, da isti element (npr. element povratne informacije) spremljata vsaj dva opazovalca. Po koncu vsakega opazovanja se opazovalci zberejo pred razredom. Če za katerega od opazovanih elementov niso opazili dokazov, ni nujno, da jih tudi v resnici ni bilo. Zato po opazovanju prip-

ravijo vprašanja, ki bodo opazovanega strokovnega delavca spodbudila k razmisleku ali osvetlila tisti del ure/procesa, ki ga niso opazovali.

Bistvo pedagoškega sprehoda ni obisk v skupini, razredu, pač pa poglobljen pedagoški pogovor po obisku. Ravnatelj in drugi opazovalci ne ponujajo receptov, pač pa opazovancem omogočijo/spodbudijo razmišljanje o delu, procesih učenja, odnosu do učenja, motivaciji in možnostih, kaj vse bi še lahko udeležanili.

Obiskov v učnem sprehodu ni treba vnaprej napovedati, niti ni treba strokovnim delavcem oddajati priprav. Čeprav se morda ob uvajanju učnih sprehodov ob vstopu v skupino ali razred čuti zadrega (otrok, učencev ali strokovnega delavca), po večkratnih izvedbah ta način opazovanja postane rutina tako za strokovne delavce kot tudi za otroke/učence, ki morebitnih opazovalcev v skupini/razredu sčasoma ne opazijo več.

Primer poteka učnega sprehoda:

1. *Opazovanje*: Vsak par opazovalcev ima svojo nalogo (dogovor, na kaj bosta pri opazovanju osredotočena). Po vsakem končanem opazovanju se opazovalci zberejo pred skupino, razredom. Vsak par za opazovanje strokovnega delavca pripravi močno vprašanje, ki ga bo usmerilo k razmišljanju o lastni praksi. S tem mu opazovalci nudijo priložnost za učenje.
2. *Razgovor s strokovnim delavcem po izvedenih učnih sprehodih (pedagoška diskusija)*:
 - Ravnatelj v imenu celotne skupine opazovalcev povzame skupno mnenje, ki naj bo pozitivno naravnano (primer izraženega mnenja: »Učenci imajo srečo, da imajo priložnost opazovati svoje delo: na tak način se pripravljajo na samostojnost, komunikacijo. Vse, kar je bilo prikazano, je bilo podprto z dokazi. Učenci niso bili mirni prejemniki znanja, pač pa aktivni udeleženci pedagoškega procesa. Izbira raznolikih dejavnosti je posameznim učencem omogočila, da dosežejo zastavljene cilje.«)
 - Vabilo k pedagoškemu razgovoru: Vsak par opazovalcev povzame cilj opazovanja in navede ugotovitve. Opazovanemu strokovnemu delavcu postavi vprašanje, s pomočjo katerega naj opazovani strokovni delavec sam pride do odgovorov (primer vprašanja, ki spodbuja razmislek: »V praksi so se kot uspešne izkazale naslednje strategije: ...

Si mogoče katero izmed njih preizkusil? / Katere strategije si preizkusil?»)

- Po razgovoru z vsemi skupinami vsak od opazovancev zapiše enominutno razmišljanje: kaj se ga je v diskusiji najbolj dotaknilo, kaj je zanj imelo največjo vrednost, kaj bo pri delu v prihodnje uporabil/upošteval? (Primer zapisa: »Prevetriti želim kriterije uspešnosti.«)
- Ravnatelj se pri naslednjem pedagoškem sprehodu/opazovanju osredotoči na to, kar je strokovni delavec izpostavil ob koncu pedagoške diskusije.

Pri kolegialnem podpiranju je pomembna *veščina postavljanja močnih vprašanj*; to so odprta vprašanja, ki spodbujajo in usmerjajo razmišljanje. Pomembno je, da ravnatelj pozna pristope in načela, po katerih se strokovni delavci v učeči se skupnosti najučinkoviteje učijo skupaj. Raziskovanje in vpogled v prakso drug drugega je ena od najučinkovitejših oblik medsebojnega učenja v učeči se skupnosti.

3.2 Skupno učenje iz strokovnih virov

Pri vsakem vpeljevanju sprememb z namenom izboljševanja učenja in poučevanja se prej ali slej izkaže potreba po razjasnitvi teoretičnih ozadij ter študiju literature in raziskav z izbranega področja. Učenje v učeči se skupnosti lahko poteka tudi *s skupnim učenjem iz strokovnih virov* (za podrobnejši opis glej Skvarč idr. 2017). Pomembno je, da se strokovni delavci – člani učeče se skupnosti – dogovorijo o strokovni temi, o kateri bi radi poglobili znanje, ter izberejo strokovne vire, ki jih bodo uporabili in preučili v ta namen. Pri tem je mogočih več pristopov:

1. Vsi člani skupine do dogovorjenega datuma preberejo isto literaturo in nato na srečanju razpravljajo o razumevanju prebranega, kaj od prebranega je bilo komu posebej pomembno in zakaj, kako je ugotovitve mogoče uporabiti v praksi in podobno.
2. Izbrani strokovni vir (npr. članek ali knjigo) lahko člani skupine predhodno razdelijo po delih, vsak posameznik preštudira en del in nato v strokovnem pogovoru seznanijo preostale člane s prebranim. Iz posameznih delov člani v pogovoru sestavijo celoto.
3. Člani skupine si predhodno razdelijo različne vire o isti temi, jih preučijo ter si nato posredujejo in primerjajo ključne poudarke in sporočila iz

različnih virov (kaj jim je skupno, v čem se razlikujejo, katere argumente je mogoče izluščiti iz posameznega vira).

4 Zaključek

V prispevku smo izpostavili vlogo ravnatelja, ki spodbuja kolegialno podpiranje sodelavcev ob raziskovanju lastne prakse, strokovna druženja in pogovore, namenjene učenju drug od drugega, vključuje sodelavce v načrtovanje razvojnega delovanja in uresničevanja skupne vizije, pozna in uporablja orodja za delo in vodenje pogovora v učeči se skupnosti ter z načinom delovanja omogoča razvoj sodelovalne kulture na šoli in v učeči se organizaciji. Ta se kaže v sprejemanju, vključevanju in sodelovanju vseh sodelavcev ter v medsebojnem zaupanju, pri čemer lahko izbiramo med različnimi metodami sodelovalnega učenja, ki smo jih predstavili v prispevku. Predstavljeni primeri pomenijo možnost in priložnost za zagotavljanje kakovostnega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

5 Literatura

- Dumond, H., D. Istance in F. Benavides. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2018 (3): 47–59.
- Brejc, M., in K. Širok. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje strokovnih delavcev* (zbirka *Kakovost v vrtcih in vzgojno-izobraževalni zavodih* 3). Ljubljana: Vzgojno-izobraževalni zavod za ravnatelje.
- Dominko, C. 2019. »Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah.« V *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo: zbornik strokovnih prispevkov*, ur. S. Čagran idr. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., in K. Arzenšek Konjajeva. 2020. »Učni sprehod kot oblika spremljanja dela strokovnih delavcev.« V *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izzivi in priložnosti*, ur. J. Erčulj in M. Zavašnik. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., idr. 2022. *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pajnik, T., in S. Strgar. 2022. »Mreženje strokovnih delavcev v šoli in med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter vpliv učnih sprehodov na samorefleksijo strokovnih delavcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 22 (1): 66–77.

- Fullan, M., in M. Langworthy. 2014. »How New Pedagogies Find Deep Learning.« Dostop 17.02.2023.
- https://www.michaelfullan.ca/wcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.
- Grah, J., idr. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skvarč, M., idr. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce, 5. zvezek: Tudi učitelji smo učenci*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Leana, C. R. 2011. »The missing link in school reform.« *Stanford Social Innovation Review* 9 (4): 30.
- Lesničar, B., idr. 2017. *Strokovni delavci, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lešnik, V. 2021. »Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19 (2): 71–89.
- Bamfield, L., in K. McCarthy. 2014. »Licensed to create. Ten essays on improving teacher quality.« Dostop 20. 9. 2021. http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Publications_files/Licensed%20to%20create%20-%20Ten%20essays%20on%20improving%20teacher%20quality%20%28RSA%202014%29.pdf.
- Pušnik, M., idr. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., idr. 2019. *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schleicher, A. 2019. *Šole za učence 21. stoletja: močni vodje, samozavestni strokovni delavci, inovativni pristopi*. Ljubljana: Vzgojno-izobraževalni zavod za ravnatelje.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj. Ljubljana: Šola za ravnatelje.