

Naslov članka/Article:

Skupinsko svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev: švedski primer

Professional Development through Group Counselling for Headteachers: A Swedish Example

Avtor/Author:

mag. Elisabet Edqvist in Lena Wiman

DOI:

<https://doi.org/10.59132/vviz/2021/1/103-117>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 48, 1/2021, letnik 19

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

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

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 presoajajo. 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 udeleženelec 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 seznanji 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 (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 izmikavanja 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 Buskvist 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 primanjkuje 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. Kar 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 pripravah 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 ubeseditvev 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 lahkomiselno (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 ubeseditvev 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 dojetje 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 ubeseditev, 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 mi sli 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 so-delavci. 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 povezo-vanjem 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 potrditev. Svetovanje zadovoljuje potrebo, ki verjetno obstaja tudi zunaj okvira usposabljanja, in bi ga bilo mogoče organizirati v različnih vrstah kolegijskih 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: skolledares 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, 85–102. 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: Läraryörlaget.

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 ravnateljcev na regionalni ravni, danes predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Uppsali. lena.wiman@edu.uu.se