

Jana Kalin, Klara Skubic Ermenc in Jasna Mažgon

Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer

Povzetek: V članku so predstavljeni rezultati raziskave, ki je bila izvedena med ravnatelji v osnovnih in srednjih šolah v času razglasitve zaprtja šol in prenosa izobraževanja na daljavo spomladi 2020. Namen raziskave je bil spoznati strategije soočanja ravnateljev z epidemijo v prvih dveh in po prvih petih tednih epidemije, ključne probleme, s katerimi so se soočali, in prepoznati dobre prakse odzivanja na nastalo situacijo. Zanimale so nas tudi razlike med ravnatelji glede na tip šole. Raziskavo smo izvedli s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki je vseboval 12 vprašanj zaprtega tipa, eno Likertovo lestvico in dve odprti vprašanji. Ugotavljamo, da je bil odziv šol v večini primerov takojšen, zaradi odsotnosti enotne politike pa zelo raznolik, z veliko mero improvizacije in opiranja na lastne vire znanja. Situacija je med zaposlenimi spodbudila sodelovanje in okrepila njihov profesionalni razvoj.

Ključne besede: ravnatelji, pandemija covid-19, izobraževanje na daljavo v izrednih razmerah, šola kot učeča se skupnost

UDK: 37.091.113

Znanstveni prispevek

Dr. Jana Kalin, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jana.kalin@ff.uni-lj.si

Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Dr. Jasna Mažgon, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Uvod

V Sloveniji je v sredini marca 2020 več kot 230.000 učencev, dijakov in študentov, ki jih poučuje skoraj 21.000 učiteljev, svoje učenje in delo čez noč preneslo iz fizičnega v virtualno okolje. V primerjavi s Kitajsko, ki je zmožna zagotoviti izobraževanje na daljavo stotim milijonom učencev (Huang idr. 2020, str. 13), je to neznatna številka, pa vendar za našo državo velika. Edinstvenost situacije ni samo v tem, da je zajela ves planet, temveč tudi v odločitvi šolskih oblasti po svetu, da se kljub zaprtju šol izobraževanje nadaljuje. Šolske oblasti se sicer večkrat, zlasti ob izbruhih gripe, odločijo za krajša zaprtja šol, a ob tem običajno pride do prekinitve izobraževalnega procesa (Cauchemez idr. 2014). Do zdaj pa se je redkeje zgodilo, da so oblasti ob zaprtju šol izobraževalni proces izvajale na daljavo. Tako se je zgodilo leta 2003, ko je na Kitajskem izbruhnila epidemija sarsa in so za dva meseca zaprli šole v številnih mestih (Borja 2003). Prav tako so v letih 2014 in 2018 zaprli šole v Sierr Leone in Liberiji zaradi epidemije ebole in izobraževanje izvajali na daljavo, tudi s pomočjo radia in televizije (UNESCO 2020a). Ko zaradi masovnih študentskih protestov številne univerze v Republiki Južni Afriki v letih 2015 in 2017 niso mogle delovati, so izobraževanje ravno tako preselile v virtualno okolje (Czerniewicz 2020). Kot opozarjajo poznavalci (Hodges idr. 2020), pa takšnemu izobraževanju ne moremo reči izobraževanje na daljavo v polnem pomenu besede, saj bi njegova vzpostavitev terjala dolgotrajne priprave, vključujoč celotno infrastrukturo, podporne službe ter temeljite didaktične in vsebinske priprave. To, čemur smo bili priča zdaj, lahko imenujemo izobraževanje na daljavo v izrednih razmerah (emergency remote teaching) (prav tam).

Da bi dobili vpogled v dogajanje na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, smo še v času prvega zaprtja šol izvedli raziskavo med ravnateljmi (Ermenc idr. 2020). Ravnatelje je epidemija postavila pred zahtevne naloge z vidika vodenja in organizacije celotne šole, organizacije pedagoškega dela za učence oz. dijake ter podpore učiteljem pri kakovostnem izvajanju izobraževanja na daljavo. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kateri so bili izzivi in vprašanja, s katerimi so se soočali v prvih tednih epidemije, zanimale pa so nas tudi pozitivne izkušnje, kjer lahko gre za primere dobre prakse za soočanje s podobnimi problemi v prihodnje.

Vloga ravnatelja pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah

O izvajanju izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah (do nedavnega) ni bilo objavljeno veliko študij (Joynes idr. 2020), nedvomno pa je takšno izobraževanje povezano s številnimi izzivi, omejitvami in dilemami. Od izbruha pandemije zato mednarodne organizacije, kot sta UNESCO (2020b) in STO (Remote Learning, EdTech & COVID-19, b. l.), pa tudi evropska komisija (Coronavirus: online learning resources, b. l.) in nacionalne oblasti (Huang idr. 2020) analizirajo dosedanje izkušnje in oblikujejo smernice v podporo izobraževalnim sistemom. Kot navajajo Joynes idr. (2020, str. 5), so nacionalni in mednarodni odzivi še v nastajanju, a vedno jasneje postaja, da je treba izobraževanje vključiti v nacionalne načrte za upravljanje države v času krize (Borja 2003). Kaže se, da je pri tem učinkovitejši fleksibilen, a centraliziran pristop, ki omogoča hitro mobilizacijo in pripravo ukrepov (Joynes idr. 2020, str. 2). V tem smislu je kitajsko ministrstvo za izobraževanje zagnalo projekt *Moten pouk, nemoteno učenje*, s katerim je zagotovilo učenje na daljavo več kot 270 milijonom učencev in študentov. Njihova strategija vsebuje šest dimenzij, ki naj bi po eni strani zagotovile poenoteno in hkrati prožno delovanje: infrastrukturo, učna orodja, učne vire, učne metode, podporne mehanizme za učitelje in učence ter sodelovanje med vlado, podjetji in šolami (Huang idr. 2020). Prožnost pa želijo zagotoviti tako z vidika učenca kot tudi z vidika vzgojno-izobraževalnih institucij.

Ko je skupnost prisiljena izobraževanje v celoti preseliti v virtualno okolje, je to izziv tako za bogata okolja, kot je denimo Hongkong (Borja 2003), še neprijemno večji pa za tista, ki to niso (Joynes idr. 2020). Zato je pomembno, da oblasti preučijo obstoječe zmožnosti in načrtovanje izobraževanja na daljavo prilagodijo tem zmožnostim ter uvedejo večplatformski model izobraževanja na daljavo, ki upošteva zmožnosti lokalnih skupnosti (poleg zagotavljanja spletnih virov in videokonferenčnih sistemov tudi uporabo televizije, radija ipd.). Na tej točki pridejo do izraza tudi lokalne oblasti, ki na ravni skupnosti dajejo podporo učiteljem in šolam pri izbiri orodij in virov ter pri pripravi čimbolj kakovostnega poučevanja (The World Bank Education Global Practice 2020).

Bistveni dejavnik izvajanja izobraževanja na daljavo in uvajanja sprememb so učitelji, ki so se morali nemudoma soočiti s spremembo »od zunaj« in svojimi zmožnostmi za delovanje v spremenjeni vlogi. Pri tem soočanju jim je znatno podporo lahko pomenila vzpostavljena sodelovalna kultura med zaposlenimi, socialni in kulturni kapital institucije ter možnosti za učenje drug z drugim in drug od drugega v učeči se skupnosti (Flores idr. 2007; Muršak idr. 2011; Novotný in Brücknerová 2014; Čepić idr. 2019; Rupnik Vec idr. 2019). Predvidevamo, da so v šolah vzpostavljali razmere za medsebojno sodelovanje in učenje tako posameznikov kot šolske skupnosti, čeprav so se morda procesa učenja manj zavedali. Konkretno možnosti razvoja posameznika se oblikujejo v medsebojnem prepletanju treh temeljnih pogojev: zaupanja, podpore in izzivov (Imants in van Veen 2010), pri čemer je najbolj temeljno zaupanje v posameznika in njegov razvoj. Iz tega izhaja podpora, ki jo dajejo vodstvo šole, kolegi, zunanji sodelavci. Pomemben pogoj pa je tudi zagotavljanje ustreznih izzivov – ob oblikovani institucionalni viziji so pomembni tudi

posameznikova vizija, spremljanje procesa razvoja in prepoznavanje izzivov prakse/teorije, pa tudi stalno evalviranje napredka, ki bolj specifično usmeri pozornost na vidike, ki jih je treba ohraniti, in tiste, ki potrebujejo ustrezne spremembe. Koliko so bili učitelji usmerjeni v sprotno reflektiranje poučevanja na daljavo, težko trdimo, gotovo pa so bili postavljeni pred številne izzive vsakdanje prakse in individualnih potreb učencev oz. dijakov.

Najbližje potrebam učencev je namreč lahko posamezna šola sama, pri tem pa imajo ravnatelji pomembno koordinatorsko vlogo. Zavašnik idr. (2020, str. 3) navajajo kot najpomembnejšo ravnateljevo nalogo pri vodenju izobraževanja na daljavo, da »upoštevata okoliščine, v katerih se vzgojno-izobraževalni zavod nahaja, in vire, ki so mu na voljo, ter skupaj s kolektivom soustvarja kar najbolj optimalne pogoje za izvajanje vzgojno-izobraževalnega programa na daljavo«. Številni avtorji (gl. npr. Harris 2020; Netolicky 2020; Harris in Jones 2020) poudarjajo, da so tudi v izrednih razmerah pomembni elementi deljeno vodenje, sodelovanje in povezovanje med vsemi zaposlenimi, pri čemer soustvarjajo pozitivno šolsko kulturo in klimo, v kateri napredujejo vsi zaposleni in učenci (Leithwood idr. 2020). Vzpostavljanje in ohranjanje medsebojne povezanosti pri izobraževanju na daljavo je poseben izziv tako za ravnatelje kot vse učitelje. Zahteva skupno, sodelovalno prizadevanje, interakcijo med sodelavci, skupno delovanje in oblikovanje rešitev (Harris 2020; gl. tudi Gregorčič Mrvar idr. 2019), kar postavlja vse sodelujoče v nove vloge, ki zahtevajo širitev znanja, spretnosti, preoblikovanje ustaljenih načinov dela in modelov sodelovanja. Vodenje v času izrednih razmer zahteva od ravnatelja odzivanje na nestrukturirane in nepredvidljive zahtevne situacije, pri čemer deljeno vodenje postaja še pomembnejše (prav tam). Netolicky (2020) piše, da se je treba v krizni situaciji odzivati hitro in s predvidevanjem prihodnosti, pa tudi s skrbnim razmislekom o možnostih, posledicah in stranskih učinkih izvedenih aktivnosti. Pomembno je jasno in ciljno naravnano komuniciranje ob sočasni humani in empatični naravnosti. Ravnatelj mora sprejemati premišljene odločitve in pri tem imeti pred očmi, kako bo najbolje služil celotni šolski skupnosti, spodbujal zaupanje med zaposlenimi ter ustrezno porazdelil odgovornosti in moč. Z vidika upoštevanja učiteljev je pomembno ravnateljevo zavedanje, da je soočanje s krizo za učitelje poseben izziv za njihovo vsakdanje delo, poučevanje in spodbujanje učenja, za razvijanje njihove odpornosti (rezilientnosti) in inovativnosti. Učitelji iščejo nove načine in rešitve za poučevanje in učenje znotraj specifičnih nacionalnih, lokalnih, šolskih in oddelčnih kontekstov skozi medsebojno sodelovanje in soodvisnost v stalnem soočanju z zahtevami po prilagajanju in razvoju. Pri tem potrebujejo ustrezno podporo in zaupanje ravnatelja, ki pa se v kriznih situacijah prav tako soočajo z izredno zahtevnimi okoliščinami, na katere niso bili pripravljene. Ravnatelji ob oblikovanju jasne vizije dela, razvojni naravnosti, vodenju ljudi in razvijanju spretnosti svoje vodenje prilagajajo v ustreznem odgovarjanju na vsakokratni kontekst (Harris in Jones 2020). Pri tem je pomembna tudi njihova odgovornost za skrb zase, za svoje zdravje in dobro počutje, ker bodo le tako lahko v podporo drugim, v odzivanju na čustvene odzive drugih v času krize, kot so strah, frustracije, jeza ipd. (prav tam). Med drugim Harris in Jones (2020) poudarjata dobro digitalno pismenost ravnateljev, spretnosti kriznega vodenja in uravnavanja sprememb z ustrezno podporo, sodelovanjem in zaupanjem

vseh zaposlenih. Za ravnatelja je ključni vir tudi povezovanje z drugimi ravnatelji ter povezovanje znotraj družbene skupnosti – graditev trdnega sodelovanja s starši, posamezniki, organizacijami in skupnostmi v lokalnem okolju za podporo družinam, mladim in otrokom, še posebno iz najbolj ranljivih skupin (prav tam; gl. tudi Gregorčič Mrvar idr. 2016). Deljeno vodenje je tudi v času soočanja s krizo edino ustrezno. Označujejo ga sodelovanje in povezovanje na različnih ravneh, medsebojno prenašanje znanja in izkušenj, nenehno učenje in razvoj, ustvarjalnost in odzivnost, ki ustvarjajo nove poti vodenja skozi krizne situacije.

Raziskovalni problem in metodološki pristop

Ravnatelj je epidemija postavila pred zahtevne naloge z vidika vodenja in organizacije celotne šole, organizacije pedagoškega dela za učence oz. dijake ter podpore učiteljem pri kakovostnem izvajanju izobraževanja na daljavo. V raziskavi smo si zato postavili tri temeljna vprašanja:

- Kako so na šolah, ki jih vodijo, organizirali izobraževanje na daljavo in kateri so bili temeljni izzivi in vprašanja, s katerimi so se soočali v prvih dveh tednih po zaprtju šol?
- Kakšne izzive so reševali v času, ko se je prvi šok nekoliko polegel in je izobraževanje na daljavo postalo stalnica?
- Kakšne primere dobrih praks so razvili in kako bi jih lahko uporabili za soočanje s podobnimi primeri oz. situacijami v prihodnje?

Naša temeljna predpostavka je bila, da se med ravnatelji osnovnih in srednjih šol pojavljajo razlike glede tega, kako se soočajo z izzivi izvedbe izobraževanja na daljavo v času zaprtja šol.

V empirični raziskavi smo uporabili prevladujoč kvantitativni pristop, ki smo ga pri odprtih vprašanjih kombinirali s postopki kvalitativne analize. Najprej predstavljamo rezultate kvantitativne analize, ki jih mestoma dopolnjujemo z odgovori na odprta vprašanja. Nato sledijo še izbrani rezultati kvalitativne analize.

Vzorec

Neslučajnostni vzorec sestavlja 94 ravnateljic (65,7 %) in 49 ravnateljev (34,3 %), skupaj 144 anketirancev (en anketiranec ni navedel spola; v nadaljevanju predstavljamo samo veljavne odgovore). Med njimi je bilo 67,1 % ravnateljev osnovnih šol, 9,1 % ravnateljev gimnazij, 11,9 % ravnateljev srednjih strokovnih oz. poklicnih šol, 4,9 % ravnateljev gimnazije in strokovne šole hkrati ter 2,1 % ravnateljev zavodov za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami. Anketni vprašalnik so izpolnili tudi štirje ravnatelji dijaških domov, dva ravnatelja glasbenih šol in en ravnatelj vrtca. Med anketiranci jih je 51 % navedlo, da je vzgojno-izobraževalna

ustanova, ki jo vodijo, v mestnem, in 49 %, da je v nemestnem okolju. Anketiranci imajo povprečno 27,8 leta delovnih izkušenj in v povprečju dobrih 10 let opravljajo funkcijo ravnatelja.

Glede na število ravnateljev v Sloveniji (454 ravnateljev osnovnih in 183 ravnateljev srednjih šol) (spletna stran ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, b. l.) ima naš vzorec veliko reprezentativnost, saj je vanj vključenih 21 % osnovne populacije. Na prvo vprašanje odprtega tipa (opis primerov dobrih praks in izkušenj) je odgovorilo 81 ravnateljev, na drugo odprto vprašanje (ali nam želijo sporočiti še kaj) pa 56.

Zbiranje podatkov

Raziskava je potekala prek spletnega anketnega vprašalnika v času od 16. do 23. aprila 2020. Ravnatelje smo k sodelovanju pri anketiranju povabili prek elektronske pošte, družabnih omrežij in njihovega stanovskega združenja. Vprašalnik je vseboval 12 zaprtih vprašanj in eno Likertovo lestvico. Proste odgovore so ravnatelji zapisovali pri dveh odprtih vprašanjih.

Obdelava podatkov

Zbrane podatke smo analizirali s programom SPSS 25 in jih predstavili v strukturnih tabelah (f, f %). Za preverjanje hipotez smo uporabili χ^2 -preizkus. V primeru, ko pogoji zanj niso bili izpolnjeni (ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5), smo uporabili Kullbackov preizkus. Za preverjanje razlik aritmetičnih sredin smo izpeljali t-test za neodvisne vzorce. Odprte odgovore smo analizirali po postopkih kvalitativne analize. V postopku kodiranja smo oblikovali kode, ki smo jih nato združili v nadredne kategorije.

Rezultati

Odziv ob zaprtju šol spomladi 2020

Šole so se na poziv države nemudoma odzvale. Kot kaže Preglednica 1, so se ravnatelji prva dva tedna ukvarjali zlasti z dejavnostmi, povezanimi z organizacijo izobraževanja na daljavo (83 %), urejanjem formalnopravnih zadev (65 %) in zagotavljanjem podpore učiteljem (67 %). V odprtih odgovorih 13 ravnateljev poroča, da so se na njihovih šolah na novo situacijo odzvali nemudoma, praktično prek noči. Redki so si vzeli teden časa za pripravo skupnega pristopa. Pomoči od zunaj ni bilo, morali so biti domiselni, koordinirani in povezani. Nemalo jih izraža začudenje, da jim je to uspelo, in so strokovnemu kadru na šolah za to tudi zelo hvaležni. Pokazale so se nekatere razlike med ravnatelji osnovnih in srednjih šol: ravnatelje srednjih šol je podpora učiteljem statistično pomembno bolj ($\chi^2 = 4,215$; $g = 1$; $p = 0,040$)

zaposlovala kot ravnateljke osnovnih šol. Slednji pa so imeli več dela s komunikacijo s starši in pomočjo učencem, ki nimajo dostopa do IKT.

Katere tri aktivnosti so vas kot ravnatelja najbolj zaposlovale prva dva tedna od razglasitve epidemije?	VSI (n = 144)	OŠ (n = 96)	SŠ (n = 37)
Organizacija izobraževanja na daljavo.	119 83 %	79 82 %	33 89 %
Urejanje formalnopравnih zadev (urejanje zaposlitvenega statusa zaposlenih (odločbe o delu na domu), urejanje drugih pogodbenih razmerij ipd.).	93 65 %	60 63 %	24 65 %
Komunikacija z ministrstvom in drugimi pristojnimi službami.	20 14 %	11 11,5 %	4 11 %
Komunikacija s starši oz. skrbniki.	30 21 %	23 24 %	4 11 %
Zagotavljanje podpore učiteljem.	96 67 %	60 62,5 %	30 81 %
Pomoč učencem/dijakom, ki nimajo dostopa do IKT.	58 40 %	44 46 %	13 35 %
Organizacija (učne, socialne, psihološke) pomoči učencem/dijakom.	8 5,6 %	7 7 %	1 3 %

Preglednica 1: Aktivnosti, ki so se jim ravnatelji posvečali prva dva tedna po zaprtju šol

Štirje ravnatelji osnovnih šol so v odprtih odgovorih kot primere dobrih praks navedli tudi pripravo na izvajanje izobraževanja na daljavo: na eni šoli so denimo pripravili gradiva za samoizobraževanje učiteljev, na drugi pa so takoj naredili načrt za digitalno opismenjevanje učiteljev in učencev. Nekateri so poudarili, da je bilo na srečo dovolj tovrstnih usposabljanj v preteklih letih, zato so bili (vsaj nekateri) učitelji na prehod dokaj dobro pripravljeni.

Kot kaže Preglednica 2, pa so po petih tednih zaprtja šol glavna skrb ravnateljev (poleg podpore učiteljem v 72 %) postali iskanje možnosti za dostop do neodzivnih učencev oz. dijakov (50 %), izvajanje izobraževanja na daljavo (47 %), načrtovanje ter izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja (46,5 %). Med ravnatelji osnovnih in srednjih šol so se statistično pomembne razlike pokazale pri aktivnosti »načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja« ($\chi^2 = 7,766$; $g = 1$; $p = 0,005$) in »izvajanje ocenjevanja znanja« ($\chi^2 = 7,975$; $g = 1$; $p = 0,005$): ocenjevanje je precej bolj zaposlovalo ravnatelje srednjih šol, kar je razumljivo, saj morajo srednje šole pripraviti dijake zaključnih letnikov na maturitetni ali zaključni izpit, medtem ko so oblasti nacionalna preverjanja znanja v osnovnih šolah odpovedale. V kategoriji »drugo« so ravnatelji osnovnih šol navedli še, da sta jih zaposlovala komunikacija v kolektivu in načrtovanje naslednjega šolskega leta. Ravnatelji srednjih šol pa so se bolj usmerili na priprave na maturo.

Katere štiri aktivnosti vas najbolj zaposlujejo v tem trenutku?	VSI	OŠ	SŠ
	(n = 144)	(n = 96)	(n = 37)
Izvajanje izobraževanja na daljavo.	68 47 %	44 46 %	20 54 %
Urejanje formalnoprvnih zadev (urejanje zaposlitvenega statusa zaposlenih (odločbe o delu na domu), urejanje drugih pogodbenih razmerij ipd.).	53 37 %	36 37,5 %	12 32 %
Komunikacija z ministrstvom ¹ in drugimi pristojnimi službami.	28 19 %	20 21 %	4 11 %
Komunikacija s starši oz. skrbniki.	37 26 %	22 23 %	8 22 %
Zagotavljanje podpore učiteljem.	104 72 %	70 73 %	28 76 %
Pomoč učencem/dijakom, ki nimajo dostopa do IKT.	26 18 %	20 21 %	5 13,5 %
Iskanje možnosti za dostop do neodzivnih učiteljev/dijakov.	72 50 %	52 54 %	16 43 %
Organizacija (učne, socialne, psihološke) pomoči učencem/dijakom.	34 24 %	26 27 %	6 16 %
Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja.	67 46,5 %	39 41 %	25 68 %
Izvajanje preverjanja znanja.	7 5 %	5 5 %	2 5 %
Izvajanje ocenjevanja znanja.	18 12,5 %	8 8 %	10 27 %

Preglednica 2: Aktivnosti, ki so se jim ravnatelji posvečali po preteku dveh tednov zaprtja šol

Organizacija izobraževanja na daljavo

Zanimalo nas je, kako so na šolah organizirali izobraževanje na daljavo ob prvem zaprtju šol in kako so se nanj pripravili. Odgovori nakazujejo veliko pestrost pri soočanju z organizacijo izobraževanja na daljavo. Najpogosteje so ravnatelji odgovarjali, da so bili učiteljem na voljo računalnikarji ali učitelji z dobrim poznavanjem IKT, kar je bil izstopajoč odgovor med ravnatelji OŠ (81 %). V aktivih ali programskih skupinah so se učitelji dogovorili za način dela, kar je še posebno veljalo za učitelje v srednjih šolah (70 %), kjer je bil to po odgovorih najpogostejši način organiziranja izobraževanja na daljavo. Učiteljem na slabi polovici šol (65 % v primeru srednjih šol) so bila na voljo skupna didaktična priporočila, ki so si jih pripravili sami na posamezni šoli. Ravno tako v slabi polovici primerov pa so se učitelji pripravili samostojno in se po potrebi povezovali s kolegi. Na dobri tretjini osnovnih šol so organizirali kratko usposabljanje za rabo izbranih spletnih orodij za izobraževanje na daljavo; zanimivo je, da je ta odgovor izbralo 60 % ravnateljev

¹ Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

srednjih šol. Če pogledamo razlike med osnovnimi in srednjimi šolami, lahko rečemo, da so se na osnovnih šolah bolj zanašali na podporo računalnikarjev oz. učiteljev z dobrim poznavanjem IKT ter na dogovarjanje v okviru aktivov, medtem ko pri srednjih šolah poleg teh dveh odgovorov po pogostosti izstopata še priprava skupnih didaktičnih priporočil za vse učitelje (razlika je statistično pomembna na ravni $p = 0,018$ ($\chi^2 = 5,623$; $g = 1$)) in izvedba kratkega usposabljanja za rabo izbranih spletnih orodij za izobraževanje na daljavo (razlika je statistično pomembna na ravni $p = 0,004$ ($\chi^2 = 8,355$; $g = 1$)).

Kako ste na vaši šoli organizirali izobraževanje na daljavo?	VSI (n = 139)	OŠ (n = 91)	SŠ (n = 37)
Preučili smo naše tehnične zmogljivosti in tehnične pogoje, ki jih imajo učitelji doma.	56 40 %	36 40 %	14 38 %
Učiteljem smo pripravili kratko usposabljanje za rabo izbranih spletnih orodij za izobraževanje na daljavo (npr. Moodle, Zoom ...).	52 37 %	29 32 %	22 60 %
Učiteljem smo pripravili pisna tehnična navodila za rabo izbranih spletnih orodij.	52 37 %	37 41 %	13 35 %
Pripravili smo skupna didaktična priporočila za vse učitelje.	65 47 %	38 42 %	24 65 %
Pripravili smo ločena didaktična priporočila (npr. za predmetno, razredno stopnjo).	18 13 %	16 18 %	2 5 %
Učitelji so se v aktivih/programskih skupinah dogovorili za način dela.	83 60 %	54 59 %	26 70 %
Učitelji so se pripravili samostojno in se po potrebi povezovali s kolegi.	62 45 %	38 42 %	20 54 %
Učiteljem je bila na voljo podpora računalnikarja ali učitelja z dobrim poznavanjem IKT.	103 74 %	74 81 %	25 68 %

Preglednica 3: Organizacija izobraževanja na daljavo

V odprtih odgovorih je kar 16 ravnateljev poudarilo, da je bilo na njihovih šolah vedno veliko učiteljev, ki so se IKT izogibali (kljub številnim projektom na področju digitalizacije, ki so se odvijali v državi v zadnjem desetletju), jo nekateri celo zavračali ali jo doživljali kot prisilo. Niso se bili pripravljene zares učiti. Ob zaprtju šol pa so se številni med njimi zavzeto vrgli v delo in se s pomočjo izkušenih kolegov pospešeno učili, postajali vedno bolj suvereni in domiselni. V očeh ravnateljev so se učitelji izkazali kot zelo prizadevni, predani, motivirani in prilagodljivi.

Najpogosteje uporabljeni načini dela na daljavo

Katere načine dela na daljavo so učitelji najpogosteje uporabljali, je bilo naše naslednje vprašanje. Pri tem smo ponudili širok nabor odgovorov od uporabe navadne pošte do dela v spletnih učilnicah v kombinaciji s poukom v živo prek spletnih aplikacij (Preglednica 4). Glede na odgovore ravnateljev ugotavljamo, da

je dobra tretjina učiteljev (36,2 %) naložila učno gradivo v spletne učilnice, kar so pogosto kombinirali s poukom v živo, poleg tega pa je še 28,3 % učiteljev gradivo v spletnih učilnicah občasno kombiniralo s poukom v živo. Uporabo samo spletnih učilnic za posredovanje učnega gradiva učencem je navedlo 11,0 % ravnateljev, pošiljanje učnega gradiva učencem po elektronski pošti pa 10,2 %. Samo en ravnatelj je odgovoril, da učna gradiva učencem pošiljajo po navadni pošti. Kar 13,4 % pa jih je izbralo odgovor »drugo«, kar kaže, da so tudi pri tem slovenske šole imele zelo raznolik pristop.

Spet so se pokazale statistično pomembne razlike med osnovnimi in srednjimi šolami ($2\bar{I} = 21,989$; $g = 5$; $p = 0,001$). Razlike med njimi so bile predvsem pri kombiniranju nalaganja gradiva v spletne učilnice s pogostostjo pouka v živo – ravnatelji osnovnih šol so navajali, da občasno izvajajo pouk v živo v 33,3 %; medtem ko je kombiniranje gradiva v spletnih učilnicah s pogostim izvajanjem pouka v živo navajalo kar 64,9 % srednješolskih ravnateljev (in zgolj 24,4 % osnovnošolskih).

Kateri način dela na daljavo na vaši šoli uporablja največ učiteljev?		Vrsta šole		Skupaj
		OŠ	SŠ	
Učitelji naložijo učna gradiva v spletne učilnice.	f	12	2	14
	f %	13,3 %	5,4 %	11,0 %
Učitelji pošiljajo učna gradiva učencem/dijakom po e-pošti.	f	9	4	13
	f %	10,0 %	10,8 %	10,2 %
Učitelji pošiljajo učna gradiva učencem/dijakom po navadni pošti.	f	1	0	1
	f %	1,1 %	0,0 %	0,8 %
Učitelji naložijo učna gradiva v spletne učilnice, kar občasno kombinirajo s poukom v živo (npr. prek aplikacije Zoom).	f	30	6	36
	f %	33,3 %	16,2 %	28,3 %
Učitelji naložijo učna gradiva v spletne učilnice, kar pogosto kombinirajo s poukom v živo (npr. prek aplikacije Zoom).	f	22	24	46
	f %	24,4 %	64,9 %	36,2 %
Drugo	f	16	1	17
	f %	17,8 %	2,7 %	13,4 %
Skupaj	f	90	37	127
	f %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Preglednica 4: Načini dela, ki jih učitelji uporabljajo pri izobraževanju na daljavo

Velik delež odgovorov je sodil v kategorijo drugo, kar kaže na veliko raznolikost pristopov učiteljev. Te odgovore je mogoče razdeliti v tri pristope: (a) nalaganje učnega gradiva na spletno stran šole (v enem primeru v kombinaciji s poukom prek videokonference); (b) kombiniranje e-pošte, navadne pošte in telefona (gre za šolo, namenjeno učencem s posebnimi potrebami) in (c) kombiniranje e-pošte za učence na razredni in spletnih učilnic za učence na predmetni stopnji.

Na odprto vprašanje, v katerem so nas zanimale dobre prakse ravnateljev oz. njihove konkretne izkušnje iz obdobja epidemije, je odgovorilo 81 ravnatelj. Trinajst jih je poudarilo, da so na šoli postopoma vzpostavili poenoten način dela, pri čemer so nekateri učitelji vedno pogumneje prehajali na kompleksnejša spletna orodja. Dva ravnatelja sta poročala, da delo učiteljev redno spremljajo, da

bi zagotovili izboljševanje kakovosti njihovega dela. Trije so pohvalili pouk prek videokonferenc, ker ugotavljajo velik pomen pedagoškega stika z učenci in dijaki. Navedli so tudi nekaj bolj domiselnih rešitev: (1) laborant je laboratorijsko vajo izvedel in posnel v šolskem laboratoriju, učitelj je posnetek prikazal dijakom in ob njem razlagal učno snov; (2) dva učitelja sta timsko izvedla učno uro prek videokonference; (2) učitelji več predmetov so skupaj pripravili in izvedli medpredmetno zasnovan pouk, poročali so tudi o medpredmetnem povezovanju pri preverjanju znanja; (3) nekaj šol je na daljavo organiziralo dneve dejavnosti (kulturni in športni dan). Kot primere dobrih praks so ravnatelji navajali tudi vzpostavitev mentorske oz. tutorske pomoči: na dveh šolah so denimo manj odzivnim učencem dodeli učitelje mentorje oz. tutorje, da so z njimi intenzivneje delali; sicer pa so skušali neodzivne učence oz. dijake pridobiti tako, da je učenca oz. dijaka (ali njihove starše) po telefonu poklical bodisi sam ravnatelj bodisi svetovalni delavec ali razrednik.

Ravnateljevo spremljanje dela učiteljev

Ravnatelji so na različne načine vzpostavljali komunikacijo z učitelji na šoli oz. v zavodu in spremljali njihovo delo. Zanimalo nas je, katere pristope za spremljanje dela učiteljev so uporabljali najpogosteje. V celotnem vzorcu je prevladoval odgovor, da sproti rešujejo probleme učiteljev in odgovarjajo na njihova vprašanja (83 %); sledil je odgovor, da organizirajo tedenske videokonference, kjer načrtujejo in evalvirajo svoje delo (67 %), ter da učitelji ravnatelju tedensko pisno poročajo o svojem delu (58 %). Ravnatelji so torej v ospredje postavljali sprotno spremljanje dela učiteljev in reševanje problemov, s katerimi so se soočali, redno poročanje učiteljev o opravljenem delu in tedensko spremljanje, evalviranje in načrtovanje dela s pomočjo videokonferenc. Slednje so bile nekoliko pogostejše v srednjih kot v osnovnih šolah (38 % SŠ : 24 % OŠ). Osnovnošolski ravnatelji pa so pogosteje navajali, da učitelje pokličejo po telefonu in se pozanimajo, kako jim gre (32 % OŠ : 22 % SŠ).

Težave, s katerimi so se soočali pri izobraževanju na daljavo

V proces izobraževanja na daljavo so morali na šolah vstopiti zelo hitro, ob tem pa so se soočali z različnimi vrstami težav. Zanimalo nas je, kateri vidiki izobraževanja na daljavo so ravnateljem povzročali največ težav. Ravnatelje je najbolj skrbelo, kako zagotavljati čimbolj enake pogoje za učenje vsem učencem oz. dijakom (OŠ 86 % : SŠ 70 %). Slaba polovica vseh ravnateljev je izrazila tudi skrb zaradi neodzivnosti nekaterih učencev oz. dijakov, precej več v osnovni kot v srednji šoli (54 % OŠ : 32 % SŠ). Na tretjem mestu po pogostosti sta bili med osnovnošolskimi ravnatelji preverjanje in ocenjevanje znanja (36 %). Ta odgovor je bil pri ravnateljih srednjih šol na drugem mestu (60 %), na tretjem mestu pa je bila skrb za kakovost pedagoškega dela (38 %). Zanimivo je, da je v celotnem

vzorcju le 17,5 % ravnateljjev težave povzročala neusposobljenost nekaterih učiteljev za delo z IKT, kar je bilo nekoliko bolj izrazito pri ravnateljih osnovnih (21 %) kot srednjih (13 %) šol. Statistično pomembne razlike med ravnatelji osnovnih in srednjih šol so se pokazale pri naslednjih postavkah: »preverjanje in ocenjevanje znanja« ($\chi^2 = 5,775$; $g = 1$; $p = 0,016$), »zagotavljanje čimbolj enakih pogojev za učenje vsem učencem/dijakom« ($\chi^2 = 4,118$; $g = 1$; $p = 0,042$) in »odzivnost učencev/dijakov pri delu na daljavo« ($\chi^2 = 4,835$; $g = 1$; $p = 0,028$). S prvo postavko so se pogosteje strinjali srednješolski, z drugima dvema pa osnovnošolski ravnatelji.

Kateri vidiki izobraževanja na daljavo vam povzročajo največ težav?	VSI (n = 137)	OŠ (n = 91)	SŠ (n = 37)
Kakovost našega pedagoškega dela.	38 28 %	22 24 %	14 38 %
Preverjanje in ocenjevanje znanja.	57 42 %	33 36 %	22 60 %
Zagotavljanje čimbolj enakih pogojev za učenje vsem učencem/ dijakom.	108 79 %	78 86 %	26 70 %
Motiviranje učiteljev za delo.	5 4 %	4 4 %	1 3 %
Neusposobljenost nekaterih učiteljev za delo z IKT.	24 17,5 %	19 21 %	5 13 %
Podpora učiteljem pri delu z učenci/dijaki.	18 13 %	11 12 %	5 13 %
Tehnične težave.	12 9 %	9 10 %	2 5 %
Vzpostavljanje sprotne komunikacije s starši oz. skrbniki.	14 10 %	12 13 %	1 3 %
Odzivnost učencev/dijakov pri delu na daljavo.	65 47 %	49 54 %	12 32 %

Preglednica 5: Težave pri izobraževanju na daljavo

Ravnatelji osnovnih šol so pri kategoriji drugo omenjali tudi skrb glede preobremenjenosti učencev in učiteljev ter uravnavanje pričakovanj staršev, medtem ko so ravnatelji poklicnih šol izrazili zaskrbljenost zaradi neizvajanja praktičnega pouka in praktičnega usposabljanja na delovnem mestu.

Stališča ravnateljjev do dela v spremenjenih razmerah

Zanimala nas je tudi stopnja strinjanja ravnateljjev z nekaterimi trditvami o delu v spremenjenih razmerah. Stopnjo strinjanja so označili na petstopenjski lestvici, pri čemer 1 pomeni »se sploh ne strinjam« in 5 »se zelo strinjam«.

Trditve	M	Stopnja šolanja	N	M	SD	t p
Ministrstvo je pripravilo uporabne smernice za izvedbo izobraževanja na daljavo.	3,15	OŠ	91	3,16	1,05	0.682
		SŠ	37	3,03	1,01	0.497
Ministrstvo je dovolj odzivno za potrebe našega dela v času izrednih razmer.	2,91	OŠ	91	2,96	1,05	1.665
		SŠ	36	2,61	1,05	0.098
Največ podpore sem prejel od drugih kolegov ravnateljev.	3,69	OŠ	91	3,81	,87	2.419
		SŠ	37	3,41	,86	0.017
Tesno sodelujem z Zavodom za šolstvo in/ali Centrom za poklicno izobraževanje.	2,82	OŠ	91	2,80	,98	-0.488
		SŠ	37	2,89	,84	0.626
Svetovalni delavci so mi v podporo pri soočanju z vprašanji organizacije izobraževanja na daljavo.	3,80	OŠ	91	3,97	,95	2.488
		SŠ	37	3,51	,90	0.014
Največ podpore si dajemo znotraj kolektiva.	4,65	OŠ	91	4,66	,54	0.316
		SŠ	37	4,62	,76	0.752
Nikogar nimam, ki bi mi lahko pomagal.	1,43	OŠ	90	1,38	,68	-0.677
		SŠ	36	1,47	,77	0.500

Preglednica 6: Stališča ravnateljev do dela v spremenjenih razmerah

Kot je razvidno iz Preglednice 6, so se ravnatelji najbolj ($M = 4,65$) strinjali s trditvijo, da so si največ podpore dajali znotraj kolektiva, kar lahko kaže na kolegijsko podporo ter ustrezno oblikovano šolsko kulturo in klimo, kjer si prizadevajo za skupne cilje in medsebojno prenašajo znanje ter omogočajo podporo drug drugemu. Iz odprtih odgovorov o pozitivnih izkušnjah je bilo mogoče razbrati, da je šlo pri tem za različne vrste medsebojne podpore: od učenja drug od drugega in drug z drugim do posredovanja informacij ter skupnega načrtovanja in deloma evalvacije dela. Precej veliko strinjanje so ravnatelji izrazili tudi s trditvijo, da so jim svetovalni delavci v podporo pri soočanju z vprašanji organizacije izobraževanja na daljavo ($M = 3,80$). Poleg dela z učenci in dijaki je pomembna naloga svetovalnih delavcev tudi sodelovanje z učitelji in vodstvom šole na različnih področjih življenja in dela šole kot institucije ter posamezniki pri izvrševanju njihovih nalog. Podobno visoka je bila stopnja strinjanja s trditvijo, da so prejeli največ podpore od kolegov ravnateljev ($M = 3,69$). Srednjo stopnjo strinjanja pa so izrazili s trditvama, da je ministrstvo pripravilo uporabne smernice za izvedbo izobraževanja na daljavo ($M = 3,15$) in da je dovolj odzivno za potrebe dela v času izrednih razmer ($M = 2,91$); podobno je veljalo za sodelovanje z nacionalnima inštitutoma za razvoj osnovnega in srednjega izobraževanja ($M = 2,82$). Odgovori nakazujejo, da imajo ravnatelji oblikovano mrežo strokovnih sodelavcev in kolegov, na katere se lahko obrnejo po pomoč in s katerimi so verjetno lahko tudi v situaciji soočanja s pandemijo vzpo-

stavljali podporno mrežo. To potrjuje tudi nestrinjanje z zadnjo trditvijo, da »nimajo nikogar, ki bi jim lahko pomagal«.

Pokazale so se tudi statistično pomembne razlike v odgovorih med osnovnošolskimi in srednješolskimi ravnateljji pri dveh trditvah, in sicer »Največ podpore sem prejel o drugih kolegov ravnateljev« ($p = 0,017$) in »Svetovalni delavci so mi v podporo pri soočanju z vprašanji organizacije izobraževanja na daljavo« ($p = 0,014$). Pri obeh trditvah so višjo stopnjo strinjanja izražali osnovnošolski kot srednješolski ravnateljji.

Pri odgovarjanju na odprto vprašanje, kaj bi nam še radi sporočili, se je pokazalo, da so mnenja ravnateljev o podporni vlogi ministrstva zelo različna. Med njimi smo našli tako pohvale (*»Sodelovanje z MIZŠ še nikoli ni bilo tako ažurno in odzivno. Pohvala!!!«*) kot graje (*»MIZŠ se ni odzvalo in ni pomagalo prva dva tedna nič! Tudi sedaj si ne moremo z njimi prav nič pomagati.«*), izstopale pa so kritike na račun neustrezne komunikacija ministrstva. Takole je zapisala neka ravnateljica: *»Kot ravnateljica sem vedno znova presenečena, da MIZŠ deluje tako nestrokovno in daje informacije najprej medijem in potem zvemo šole oziroma ravnateljji. Tako nestrokovni izpademo pred kolektivom, pred starši Od nas se pričakuje stalna pripravljenost, ko sem potrebovala odgovore MIZŠ na nedeljo, 15. 3. 2020, se ni nihče odzval. Ostala sem sama in ravnala po svojih najboljših zmožnostih. K sreči so me starši razumeli in sem imela veliko podporo. Kaj pa, če ne bi bilo tako?«* Druga je dodala, da je morala redno gledati tiskovne konference in poročila, da je bila seznanjena z dogajanjem.

Primeri izkušenj in mnenja ravnateljev

Odgovore ravnateljev na odprti vprašanji o izkušnjah, dobrih praksah in njihovem splošnem mnenju smo kategorizirali v nekaj temeljnih vsebinskih sklopov. Ravnateljji so v ospredje postavljali predvsem sodelovanje in medsebojno pomoč strokovnih delavcev šole, pomen vzgojnega delovanja in oblikovanja skupnosti na šoli, raznolikost odzivov učencev oz. dijakov na izobraževanje na daljavo, sodelovanje učiteljev in staršev ter vlogo računalnikarja pri podpori izvajanja izobraževanja na daljavo. Podrobneje njihove odgovore predstavljamo v nadaljevanju.

Sodelovanje in medsebojna pomoč strokovnih delavcev

Med izstopajočimi primeri dobrih izkušenj ravnateljev je gotovo področje sodelovanja med učitelji in drugimi strokovnimi delavci. Odgovori ravnateljev so pokazali, da je kriza strokovne delavce tesno povezala: dajali so si medsebojno pomoč, sodelovali pri načrtovanju pouka in pripravi gradiv, si med seboj prenašali znanje, izkušnje in ideje. O tem so pričale tudi njihove številne izjave. Npr.: *»Učitelji so se bolj povezali, sploh v prvih dneh dela na daljavo, veliko so si pomagali med seboj!«* Ali: *»Ponosna sem, da so sodelavci pripravljene medsebojno sodelovati, da vsak teden raziskujejo nove možnosti, kako pouk narediti privlačnejši, da so pripravljene na samoizobraževanje, da delijo svoje izkušnje, da so se povezali – vsega tega prej*

ni bilo, lahko bi rekla, da so bili prej bolj individualisti.« Pokazalo se je, da so pri prenašanju znanja veliko vlogo imeli učitelji z večjo naklonjenostjo do IKT, ki so zato imeli tudi več znanja in izkušenj na tem področju. Ravnatelji so skušali pomagati z vzpostavljanjem pozitivne klime in ohranjanjem stikov med zaposlenimi. Kot je navedel eden med njimi: *»Pomemben je osebni stik oz. pozitivna naravnost vodstva, ne glede na situacijo in vzdrževanje pozitivne klime med vsemi deležniki, kar pa je na momente zelo težko za ravnatelja.*«

Vzgojne in skupnostne dimenzije

Ravnatelji so v ospredje postavili tudi tiste dejavnosti šole in učiteljev, ki zadevajo vzgojno poslanstvo šole in vlogo šole kot skupnosti. Ugotavljali so, kako pomemben je za učence in dijake osebni, »živi« stik, in zato so si prizadevali, da ga na različne načine omogočijo in krepijo. Poleg tega nekatere šole niso pozabile na aktivnosti, ki imajo poleg izobraževalne tudi pomembno vzgojno noto: za učence so organizirali različne sprostitevne, umetniške in športne dejavnosti. *»Pri nas tudi skušamo ohranjati nekatere zunajšolske dejavnosti (krožki, tekmovanja ...) in nekatere projekte ter ne pozabljamo na športno vzgojo,*« je zapisal eden od ravnateljev. Poudarjali so, da so učence in dijake vseskozi spodbujali, motivirali in jim nudili moralno oporo. Na šolah so spoznavali, kako pomembno vlogo v resnici ima šola v skupnosti in koliko podpornih stebrov skupnosti se poruši, ko »šole« naenkrat ni več. Gotovo je možno del teh širših vzgojno-izobraževalnih dimenzij prenesti tudi v virtualno skupnost, v celoti pa vendarle ne. Še posebej pa so omenjali svojo skrb (in tudi stisko) za pomoč najranljivejšim, ki so se znašli v najslabši situaciji. *»Vsak otrok in vsak starš štejeta,*« je napisal eden izmed ravnateljev. Veliko je bilo tudi poročil o angažiranju šol pri zbiranju tehnične opreme za učence in dijake: nekatere šole so posodile svoje računalnike, nekatere so jih zbirale s pomočjo krajanov, staršev ali donatorjev.

Odzivi učencev in dijakov

Ravnatelji so v odprtih odgovorih pisali tudi o odzivih učencev in dijakov na izobraževanje na daljavo. Ta mnenja so bila dvoplastna: na eni strani so poročali, da so bili učenci in dijaki na splošno precej odzivni, da so sproti opravljali svoje delo in se oglašali. Še več, začudeni so bili nad ugotovitvijo, da je nekaterim učencem in dijakom delo na daljavo celo bolj ustrezalo kot običajno delo. Med njimi so bili tudi taki, ki se sicer v šoli težje znajdejo – so bolj zaprti ali imajo težave s koncentracijo (en ravnatelj je opisal primer učenca z ADHD, ki je na daljavo zelo uspešno delal). Po drugi strani pa so ravnatelji navajali, da so na šolah porabili veliko energije za to, da so učence in dijake motivirali za delo ali jih sploh priklicali. Več takih učencev in dijakov je sicer prihajalo iz ranljivejših in manjšinskih okolij (romski učenci, učenci priseljenci).

Sodelovanje s starši

Kot primere pozitivnih izkušenj so ravnatelji osnovnih šol v ospredje postavljali tudi sodelovanje s starši. Ugotavljali so, da je, ob izvajanju anket in evalvacijskih pogovorov, za uspešnost dela pomembna redna in skrbna komunikacija s starši. S komunikacijo se je krepilo zaupanje staršev, starši so bili tudi bolj razumevajoči za težave, s katerimi so se soočale šole. Poročali pa so tudi, da je epidemija spremenila pogled staršev na učitelje in so ti zato izražali več spoštovanja do njihovega dela.

Vloga računalnikarja

Štirje ravnatelji so poudarili velik pomen računalnikarja oz. informatika, ki je učiteljem dajal napotke za uporabo različnih računalniških in spletnih orodij in jim ponujal tehnično oporo, kar pa je, kot je pojasnil eden od ravnateljev, učitelje tudi spodbujalo in motiviralo. Pri tem so ravnatelji opozarjali še na neustrezno sistematizacijo tega delovnega mesta.

Diskusija in sklep

Rezultati raziskave potrjujejo, da smo bili v prvem valu epidemije v Sloveniji priča precejšnji pestrosti pristopov in improvizaciji, ki spremlja tovrstna krizna uvajanja izobraževanja na daljavo, za katera država ni imela vnaprej pripravljenega načrta in se ni zmogla hitro dovolj kakovostno odzivati. Improvizacijo so deloma ublažili številni projekti, ki so prejšnja leta potekali v šolstvu na področju digitalizacije (European Schoolnet 2012), in vzpostavljena internetna infrastruktura, ki je omogočila dostop do interneta večini prebivalcev. Kot kažejo rezultati raziskave TALIS, ima v Sloveniji velik delež učiteljev uporabo IKT za poučevanje vključeno v začetno izobraževanje, po drugi strani pa IKT pri pouku uporabljajo relativno malo (Japelj Pavešić idr. 2020). Sodeč po odgovorih ravnateljev, se je ob prvem zaprtju šol vlaganje v IKT pokazalo predvsem v dovolj dobrih tehničnih in infrastrukturnih pogojih za delo in v tem, da se je na vsaki šoli našel vsaj kdo z zanimanjem za IKT in tudi ustreznim obvladovanjem IKT, ki je tako postal osrednji vir znanja na tem področju na šoli. Situacija je med učitelji spodbudila več domiselnosti in poguma, tako da so vsaj nekateri med njimi iz tedna v teden prehajali na bolj kompleksno rabo tehnologije (npr. prehod na pouk v živo na daljavo) in uvajali bolj inovativne ideje. Predvsem pa so se številni otresli strahu in nezaupanja do IKT. Ti odgovori so sicer optimistični, vendar velja biti pri njihovi interpretaciji previden, saj lahko kažejo na nekoliko nekritično ocenjevanje digitalne kompetence učiteljev: poučevanje na daljavo ni preslikava pouka v živo in za kakovostno izvedbo je potrebno veliko tehničnega, še posebej pa didaktičnega znanja, da bi bilo mogoče izkoristiti vse njegove prednosti. V nasprotnem primeru lahko pričakujemo nižje učne dosežke, upad motivacije za učenje in večji osip (Radovan 2019).

Izkušnje izvajanja izobraževanja na daljavo so bile ob prvem zaprtju šol po šolah izjemno raznolike. Tam, kjer so uporabljali tudi videokonferenčne sisteme izvajanja pouka v živo, so spoznavali velik pomen stika med učenci in učitelji ter ga skušali zagotavljati. Naša raziskava kaže, da je ob prvem zaprtju šol večina izobraževanja, zlasti je to značilno za osnovne šole, potekala ob asinhroni ali enosmerni komunikaciji. Čeprav je ministrstvo ob podpori Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport pripravljalo krajše smernice in priporočila za delo ter skupaj s šolami reševalo tehnične težave, je vendarle večji delež odgovornosti za izpeljavo izobraževanja preneslo na šole same. Kot kažejo dosedanje izkušnje (Huang idr. 2020; Joynes idr. 2020), bi sicer fleksibilen, a centraliziran pristop omogočal zagotavljanje bolj kakovostnega in pravičnega odziva.

Empirični podatki in opisi dobrih praks ravnateljev so pokazali, da je ob prvem zaprtju šol pri večini pedagoških pristopov šlo za bolj ali manj vodeno samostojno učenje, ne pa za poučevanje na daljavo. Da to ni najprimernejša praksa, smo pedagoški strokovnjaki že v sredini aprila opozorili strokovno javnost v dokumentu, ki smo ga naslovili *Kaj je potrebno zagotoviti, da bo ocenjevanje znanja v času izobraževanja na daljavo strokovno legitimno?* (Štefanc idr. 2020). Poudarili smo, da je treba tudi pri izobraževanju na daljavo ohraniti neposredno poučevalno funkcijo, za katero je značilno, da učitelj na podlagi jasno opredeljenih učnih ciljev učence korak za korakom vodi skozi vse faze pouka in teh ne prelaga na učence ali starše. Če se to ne zgodi, namesto poučevanja na daljavo dobimo nekakšno šolanje na domu, za katerega so odgovorni starši in ne šola. Takšen način dela vodi v poglobljanje razlik med učenci in ocenjevanje izgublja legitimnost. Kljub prizadevanjem za izboljšanje odzivnosti učencev oz. dijakov in nabavo tehnične opreme se nepravičnost v izobraževanju krepi.

Pomembna je tudi ugotovitev, da je izobraževanje na daljavo nekaterim učencem in dijakom vendarle ustrezalo. To ima pomembne implikacije za delovanje v prihodnje: kaže se namreč potencial, ki ga ima tehnologija pri uveljavljanju načel učne individualizacije in inkluzije. Smiselno bi bilo bolje raziskati možnosti njene uporabe za učinkovitejše odzivanje na raznolike potrebe in potenciale učencev in dijakov (Radovan 2019).

Izredne razmere pa so ob prvem zaprtju šol – to je še eno izstopajoče spoznanje raziskave – med učitelji in drugimi strokovnimi delavci vzbudili močna čustva in močno voljo za spopadanje z ovirami. Ravnatelji so poudarjali, da sta se med učitelji okrepili tovarištvo in sodelovanje. Učitelji so po mnenju številnih ravnateljev sodelovali tesneje kot prej in marsikateri kolektiv je postal – če uporabimo besede dveh ravnateljev – učeča se skupnost. Ugotovitev ni presenetljiva: ko so bili visokošolski učitelji v Republiki Južni Afriki prisiljeni preiti na izobraževanje na daljavo (Czer-niewicz 2020), so se začeli družiti v varnih prostorih, tam skupaj delati, si vlivati pogum in voljo. To spoznanje ima implikacije tudi za delo v nekriznih časih in smiselno bi bilo ne pozabiti nanj, ko bo kriza minila. Delovanje v krizni situaciji na povsem človeški ravni ljudem torej veliko da, jim pa tudi veliko vzame. Zato je pomembno, da se celoten sistem ustrezno pripravi na tovrstne situacije.

Zaprtje šol je prizadelo vse, ne samo strokovne delavce in učence. Tudi starše, tudi skupnost. Kriza je zelo nazorno pokazala (na kar smo morda zaradi

samoumevnosti že nekoliko pozabili), da šola namreč ni le institucija, namenjena izobraževanju in vzgoji otrok in mladine, ampak je skupnost učencev in učiteljev (Ermenc in Mikulec 2019), katerih vsakodnevni pedagoški stik omogoča učenje in osebni, socialni in moralni razvoj. Je skupnost, ki omogoča vzpostavljane prijateljstev, učenje življenja v skupnosti, ki skrbi za širše dobro otrok in razvoj njihovih potencialov. Šolska skupnost pa je sestavni del širše skupnosti. Po eni strani potrebuje njeno podporo za delovanje (javni prevoz, knjižnice, strokovne organizacije ipd.), po drugi strani pa ji podporo vrača in skupnost krepi (je središče družbenega, kulturnega in športnega življenja skupnosti, dobrodelnosti, prostor za preživljanje prostega časa) (Gregorčič Mrvar idr. 2016). Situacija, v kateri smo se znašli, jasno kaže, kako velike stiske nastanejo, ko vsega tega več ni, in kako pomembno je skupno prizadevanje za kakovostno izobraževanje in kakovostno življenje v širši in ožji skupnosti. V takšni povezanosti šola in skupnost »soustvarjata priložnosti za učenje posameznikov in skupnosti, se pri tem vzajemno učita in spreminjata ter soustvarjata novo znanje« (prav tam, str. 185).

K večji kakovosti dela posameznikov in skupnosti v celoti je prispevalo, če sta bila za šolo že pred epidemijo značilna sodelovanje in podporna klima in če je ravnatelj kot pedagoškemu vodji uspelo vzpostaviti ustrezno načrtovanje, izvajanje in reflektiranje poučevanja na daljavo v času epidemije. Pomembno je poudariti, da šola kot učeča se skupnost, ki ceni razvoj, napredek, profesionalno rast vsakega posameznika in skupnosti kot celote, poišče vzvode moči in motivacije zaposlenih ter omogoča ustrezno podporo tudi v kriznih razmerah. Na tak način bo soočanje z vsakdanjimi izzivi postajalo priložnost za učenje vseh zaposlenih drug od drugega in drug z drugim ter vodilo k bolj kakovostnemu delu in doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Vloga ravnatelja kot spodbujevalca razvoja in oblikovalca ustrezne institucionalne kulture in klime je pri tem nenadomestljiva.

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Borja, R. R. (2003). Online learning fills void in nations coping with SARS. *Education Week*. Dostopno na: <https://www.edweek.org/ew/articles/2003/05/21/37sars.h22.html> (pridobljeno 25. 5. 2020).
- Cauchemez, S., Van Kerkhove, M. D., Archer, B. N., Cetron, M., Cowling, B. J., Grove, P., Hunt, D., Kojouharova, M., Kon, P., Ungchusak, K., Oshitani, H., Pugliese, A., Rizzo, C., Saour, G., Sunagawa, T., Uzicanin, A., Wachtel, C., Weisfuse, I., Yu, H. in Nicoll, A. (2014). School closures during the 2009 influenza pandemic: national and local experiences. *BMC Infectious Diseases*, 14, št. 207, str. 1471–2334.
- Coronavirus: online learning resources*. (b. l.). Dostopno na: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources_en (pridobljeno 25. 5. 2020).

- Czerniewicz, L. (2020). What we learnt from »going online« during university shutdowns in South Africa. *PhilonEdTech*. Dostopno na: <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/> (pridobljeno 30. 4. 2020).
- Čepić, R., Kalin, J., in Šteh, B. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: kontekst, perspektive in izzivi. V: J. Kalin in R. Čepić (ur.). *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 21–45.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (ur.). (2019). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Ermenc, K. S., Kalin, J. in Mažgon, J. (2020). *Soočanje ravnateljcev z epidemijo COVID-19*. Dostopno na: <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/ravnatelj-covid19.pdf> (pridobljeno 20. 4. 2020).
- European Schoolnet. (2012). *Survey of schools: ICT in education country profile: Slovenia*. Dostopno na: www.europeanschoolnet.org-www.eun.org. (pridobljeno 25. 5. 2020).
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simao, A. M., Tornberg, A., Petrović, V., Jerković, I. (2007). Learning at work. Potential and limits for professional development. V: J. Butcher in L. McDonald (ur.). *Making a difference. Challenges for teachers, teaching and teacher education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publisher, str. 141–156.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., Resman, M., Kalin, J. in Mažgon, J. (2019). Cooperation between head teachers and professional school counsellors in Slovenian schools. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 24, posebna izdaja, str. 89–106.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, št. 3/4, str. 321–326.
- Harris, A. in Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40, št. 4, str. 243–247.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. in Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Dostopno na: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn4> (pridobljeno 30. 4. 2020).
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. idr. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Dostopno na: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/> (pridobljeno 30. 4. 2020).
- Imants, J. in van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning, V: E. Baker, B. McGaw in P. Peterson (ur.). *International encyclopedia of education* (tretja izdaja). Oxford: Elsevier Scientific Publishers, str. 569–574.
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (ur.). (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Joynes, C., Gibbs, E., Sims, K. in Rodney, R. (2020). *Overview of emerging country level response to providing educational continuity under COVID-19. What's working? What isn't?* Report. EdTech and coronavirus (COVID-19) series. April 2020.
- Leithwood, K., Harris, A. in Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership and Management*, 40, št. 1, str. 5–22.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, št. 3/4, str. 391–395.

- Novotný, P. in Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: an interaction perspective. *Studia paedagogica*, let. 19, št. 4.
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 20, št. 3, str. 1302–6488.
- Remote Learning, EdTech & COVID-19*. (b. l.). Dostopno na: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/edtech-covid-19> (pridobljeno 25. 5. 2020).
- Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., R., Schollaert, Sentočnik, S., Rupar, B. in Pušnik, M. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne timе*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Spletna stran Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport*. (b. l.). Dostopno na: <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/> (pridobljeno 30. 4. 2020).
- Štefanc, D., Makovec Radovan, D., Kalin, J., Skubic Ermenc, K. in Šteh, B. (2020). Kaj je potrebno zagotoviti, da bo ocenjevanje znanja v času izobraževanja na daljavo strokovno legitimno? *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 152–158.
- The World Bank Education Global Practice Guidance Note. (2020). *Remote Learning & COVID-19* (posodobljeno 7. 4. 2020). Dostopno na: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/#covid-edtech> (pridobljeno 30. 4. 2020).
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Education Response. Preparing the reopening of schools. Resource paper*. 5. maj 2020. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401?web=1> (pridobljeno 28. 11. 2020).
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Dostopno na: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (pridobljeno 1. 5. 2020).
- Zavašnik, M., Dominko, C. in Zupančič, J. (2020). *Na kaj naj bo ravnatelj pozoren pri vodenju izobraževanja na daljavo?* Ljubljana: Šola za ravnatelje. Dostopno na: http://sizr.si/files/SR_Prispevek2020_K4.pdf (pridobljeno 28. 11. 2020).

Jana KALIN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Klara SKUBIC ERMENC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Jasna MAŽGON (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE CHALLENGES OF SCHOOL LEADERSHIP IN EMERGENCY SITUATIONS

Abstract: This article presents the findings of a study conducted among school heads of primary and secondary schools during the schools' closure and transfer of education to virtual environments in spring 2020 due to the covid-19 pandemic. The aim of the study was to identify the school heads' strategies of transferring the education process online, key problems they faced and examine their positive experiences in dealing with the situation. The differences among school heads according to school type were also examined. The study was carried out through an online questionnaire containing 12 single-answer, multiple-choice questions, one Likert scale, and two open-ended questions. The results indicate that the schools responded immediately, but due to the lack of a unified national policy a variety of approaches was noticed, including a great deal of improvisation. School heads and teachers mostly relied on their own sources of skills and knowledge, which triggered the enhancement of cooperation among employees and contributed to their professional development.

Keywords: school principals, Covid-19 pandemic, distance education in emergencies, school as a learning community

Email for correspondence: jana.kalin@ff.uni-lj.si