

Izvorni znanstveni članak

Primljen: 20. svibnja 2021.

Prihvaćen: 28. lipnja 2021.

prof. dr. sc. Vesna Kovač

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Odsjek za pedagogiju

vesna.kovac@ffri.uniri.hr

<http://orcid.org/0000-0002-0575-0543>

dr. sc. Monika Pažur

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Katedra za pedagogiju i didaktiku

monika.pazur@ufzg.unizg.hr

<http://orcid.org/0000-0003-0936-0048>

AKTIVNOSTI I OBILJEŽJA INSTRUKCIJSKOG ŠKOLSKOG VOĐENJA IZ PERSPEKTIVE RAVNATELJA OSNOVNIH ŠKOLA

Sažetak: *U ovom radu prikazani su rezultati empirijskog istraživanja o obilježjima instruktorskog školskog vođenja (IŠV) provedenog na uzorku od 30 ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj. Postavljena su dva istraživačka pitanja: 1. Kako ravnatelji osnovnih škola opisuju i komentiraju aktivnosti IŠV-a koje provode u svojim školama? i 2. Kako ravnatelji osnovnih škola opisuju i doživljavaju okolnosti koje djeluju na iniciranje i provedbu aktivnosti IŠV-a? S obzirom na postavljena pitanja, korišten je pristup osnovnog kvalitativnog interpretativnog istraživanja. Podatci su prikupljeni pisanim intervjuom, a rezultati tematske analize sadržaja otkrili su dvije ključne tematske kategorije: popis najčešće provedenih aktivnosti IŠV-a i ključne interakcije ravnatelja tijekom provođenja IŠV-a. Uočeni su varijabiliteti u provedbi IŠV-a u nekoliko točaka, od kojih se ističu ključni sadržaji i ishodi IŠV-a usmjereni na jačanje kapaciteta učenika i učitelja, te uloge i odnos ravnatelja u interakciji s različitim dionicima.*

Ključne riječi: *instruktorsko školsko vođenje, kompetencije ravnatelja, obrazovna politika, osnivači škola, školski ravnatelji.*

UVOD

Interes za praktični, istraživački, pa i obrazovno-politički, konstruktivni instruktivskog školskog vođenja nije novijeg datuma, pogotovo u međunarodnom kontekstu gdje se kontinuirano provode istraživanja i objavljuju publikacije na tu temu još od sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Hallinger, 2005; Neumerski, 2013). Hallinger i Wang (2015) smatraju da se obnovljeni interes za instruktivsko školsko vođenje (IŠV), zapažen početkom milenija, i koji još uvijek traje, može pripisati globalnim trendovima obrazovne politike vidljivima u poticanju međunarodnih mjerenja učeničkih i školskih postignuća te isticanjem odgovornosti i uloge školskih ravnatelja za postignute rezultate. Interes za IŠV nije zaobišao ni hrvatski kontekst, gdje se konstruktivni IŠV-a posebice spominje u nacionalnom izvještaju međunarodnog OECD TALIS istraživanja¹ (Markočić-Dekanić i sur., 2020). Nastavno na objavljene rezultate, i s namjerom da se preciznije istraže specifičnosti IŠV-a u hrvatskom obrazovnom kontekstu, provedeno je empirijsko istraživanje na uzorku ravnatelja osnovnih škola, čiji će rezultati biti prikazani i analizirani u ovom radu². S obzirom na to da je prikaz dosadašnjih spoznaja o fenomenu instruktivskog školskog vođenja već dostupan u publikacijama inozemnih i hrvatskih autora (primjerice, Erčulj, 2014; Kovač, 2021a), za potrebe ovog rada izdvojiti će se samo ključne odrednice neophodne za stvaranje primjerene znanstveno-stručne podloge za predstavljanje istraživačkog nacrtu i oblikovanje prikaza i diskusije rezultata provedenog empirijskog istraživanja³.

Instruktivsko školsko vođenje može se opisati kroz skup uloga i zadataka školskih ravnatelja (i drugih dionika uključenih u školsko vođenje) usredotočenih na unapređivanje procesa učenja i poučavanja kroz usmjeravanje, podupiranje i osiguravanje resursa učiteljima i učenicima u tim procesima (Hornig i sur., 2010; James i sur., 2006; Male i Palaiologou, 2013; Southworth, 2002). Instruktivsko vođenje podrazumijeva promišljeno investiranje u razvoj socijalnih i akademskih kapaciteta učenika te profesionalnog i intelektualnog kapitala učitelja. Takvi kapaciteti moraju biti dostupni da bi omogućili napredovanje učenika, učenje učitelja i veću učinkovitost nastave (Hallinger, 2011; Hallinger i Murphy, 1985).

¹ U publikaciji se izrijekom navodi *policy* preporuka da bi „...obrazovni sustav trebao budućim ravnateljima osigurati više prilika za razvoj kompetencija instruktivskog upravljanja školom, što bi se postiglo donošenjem jasnih profesionalnih standarda za instruktivsko vođenje škole i davanjem većeg naglaska na takav stil vođenja škole tijekom formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ravnatelja“ (Markočić Dekanić i sur., 2020, str. 121).

² Istraživanje je provedeno u okviru projekta Obilježja i prediktori instruktivskog školskog vođenja u hrvatskim školama (broj: uniri-drustv-18-96) uz potporu Sveučilišta u Rijeci.

³ Iscrpan prikaz i sistematizacija dosadašnjih spoznaja o instruktivskom školskom vođenju dostupan je u Kovač (2021a).

Interes obrazovne politike i prakse za instruktivsku ulogu školskih ravnatelja popraćen je izradom popisa ponašanja ravnatelja koji ilustriraju praksu instruktivskog vođenja. Blase i Blase (1999) izdvojili su popis od dviju kategorija ponašanja i jedanaest ključnih strategija koje koriste instruktivski uspješni ravnatelji: razgovor s učiteljima o njihovoj nastavi (pri čemu su koristili strategije poput davanja povratnih informacija o njihovoj praksi, oblikovanja jasnih preporuka za unapređivanje nastavne prakse, demonstriranje primjera uspješne nastavne prakse, analize nastavnih praksi i nagrađivanje uspješnih učitelja) te poticanje profesionalnog razvoja učitelja (poticanje učitelja na proučavanje spoznaja o poučavanju i učenju, podržavanje inicijativa suradnje među učiteljima, poticanje kolaborativnog učenja među učiteljima, poticanje promjena nastavnih pristupa i strategija, poticanje učitelja na stručna usavršavanja i poticanje akcijskih istraživanja nastave). No, najveći opus istraživanja instruktivskog školskog vođenja obilježen je primjenom instrumenta za ispitivanje instruktivskog vođenja (Hallinger i Murphy, 1985): Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Taj instrument do današnjih je dana korišten u barem 325 objavljenih istraživanja provedenih u više od 30 zemalja (Fromm i sur., 2016) i prema dostupnim rezultatima utjecajnih metaanaliza (primjerice, Robinson i sur., 2008; Hallinger i sur., 2017) smatra se vodećim i najutjecajnijim instrumentom za ispitivanje instruktivskog školskog vođenja širom svijeta. Konstrukt instruktivskog školskog vođenja najbolje se može opisati upravo prikazom elemenata PIRMS-a. Originalni PIMRS sastoji se od 50 čestica koje opisuju (instruktivska) ravnateljska ponašanja grupiranih u tri dimenzije i deset funkcija instruktivskog vođenja: a) definiranje školske misije (preciziranje i artikulacija školskih ciljeva); b) upravljanje nastavnim programom (praćenje i vrednovanje nastave, koordiniranje školskog programa, praćenje postignuća učenika) i c) promoviranje školske klime poticajne za učenje (osiguravanje vremena za poučavanje, profesionalni razvoj učitelja, sudjelovanje ravnatelja u pedagoškom procesu, promicanje visokih očekivanja te osiguravanje poticaja učiteljima i učenicima za kreativan pedagoški rad).

Iz rezultata spomenutih metaanaliza izdvojene su četiri ključne skupine provedenih istraživanja: istraživanja izravnog djelovanja instruktivskog školskog vođenja na učenička i školska postignuća ili na određene aspekte školskog okruženja; istraživanja neizravnog djelovanja instruktivskog školskog vođenja na učenička i školska postignuća putem djelovanja različitih kontekstualnih varijabli na razini škole; istraživanja reciprocitetnog djelovanja između instruktivskog školskog vođenja i kontekstualnih varijabli te učeničkih, odnosno školskih, postignuća i istraživanja faktora koji mogu izravno (ili neizravno) djelovati kao prediktori instruktivskog školskog vođenja. Iz dosad provedenih sistematizacija (uglavnom korelacijskih) istraživanja školskog vođenja, mogu se izdvojiti ključne varijable čiji su učinci na učenička ili školska postignuća, posredstvom djelovanja instruktivskog školskog vođenja, empirijski najčešće

provjeravani i potvrđeni u različitim nacionalnim sustavima. Ako se prati veličina izravnih ili neizravnih efekata pojedinih dimenzija IŠV-a na učenička postignuća, najveći efekti zamijećeni su uz (instruktorsku) ulogu ravnatelja u definiranju vizije i misije škole (Hallinger, 2005). Nadalje, Leithwood i sur. (2010) ističu da se najjači neizravni efekti IŠV-a ravnatelja na učenička postignuća primjećuju djelovanjem na organizacijske varijable škole (školska kultura, školska klima, struktura rada u školi, uvjeti rada). Iz istraživanja u kojima se prati djelovanje nekih varijabli kao prediktora instruktorskog školskog vođenja, praćeni su efekti nekih osobnih karakteristika ravnatelja (spol, duljina radnog iskustva, samoeфикаsnost ravnatelja, razvijenost kompetencija za školsko vođenje) i organizacijskih varijabli škole (veličina, tip škole, vrsta okruženja škole).

U novije vrijeme mogu se pratiti rezultati istraživanja koja su bila usmjerena na precizniju operacionalizaciju nekih odabranih prediktora, kako bi se mogla preciznije razumjeti neka njihova obilježja ili specifično djelovanje na uspješnost IŠV-a ravnatelja. Istraživače je zanimalo koje (ravnateljske) kompetencije mogu djelovati kao mogući prediktori IŠV-a (Kraft i Gilmour, 2016; Le Fevre i Robinson, 2014; Orphanos, 2013; Shaked i Schechter, 2016), pa su nakon preciznije operacionalizacije i praćenja nekih složenijih kompetencija poput sposobnosti sistemskog mišljenja, sposobnosti provedbe evaluacija te interpersonalne i komunikacijske kompetencije, utvrđene neke dimenzije koje mogu biti snažnije povezane s uspješnim IŠV-om⁴. Rezultati provedenih istraživanja ukazali su na dimenzije navedenih kompetencija za koje je ravnateljima potrebno osigurati dodatno osposobljavanje i usavršavanje. Novija istraživanja detaljnije su operacionalizirala i prediktor koji se odnosi na vrstu okruženja škole, s posebnim naglaskom na praćenje djelovanja nekih obilježja lokalnih zajednica ili osoba zaduženih za upravljanje školama na razini jedinica lokalnih uprava ili samouprava (Bredenson i Kose, 2007; Carraway i Young, 2015; Honig, 2012; Liou, 2016; McLeod i sur., 2015; Whitt i sur. 2015). Rezultati provedenih istraživanja otkrivaju da su neke od njihovih uloga pokazale veće efekte na jačanje instruktorskih kapaciteta ravnatelja, primjerice usluge edukacije ravnatelja (Honig, 2012), poticanje suradničkog učenja među ravnateljima i školama (Schechter, 2011) i poticanje modela onih školskih programa, nastave i vrednovanja koji potiču bolja učenička postignuća (Bredenson i Kose, 2007; Gann, 2016).

⁴ Primjerice, Le Fevre i Robinson (2014) pratili su efikasnost ravnatelja u procesima vođenja zahtjevnih razgovora s učiteljima i roditeljima u kojima se raspravlja o kritikama koje roditelji upućuju na nastavnu praksu učitelja. Opažali su sljedeće dimenzije interpersonalnih vještina: oblikovanje i izražavanje svojeg stajališta o pitanju; uočavanje i razumijevanje stajališta sugovornika; provjera razumijevanja stajališta sugovornika; poticanje drugih da razmotre druga stajališta; preispitivanje vlastitih stajališta i postizanje dogovora objiju strana o sljedećim koracima. Rezultati otkrivaju da ravnatelji pokazuju veću efikasnost u prvoj dimenziji, dok na ostalim dimenzijama pokazuju slabu do umjerenu efikasnost.

Istraživanja IŠV-a u hrvatskom kontekstu razmjerno su rijetka, i uglavnom se oslanjaju na rezultate TALIS-a, koji pokazuju da preko 60 % ravnatelja osnovnih i srednjih škola redovito sudjeluje u izravnim i neizravnim oblicima IŠV-a. No, osim podatka o učestalosti provođenja, ne doznaju se drugi podatci, koji bi pobliže objasnili određene dimenzije IŠV-a, što je potaklo provedbu ovog istraživanja. Rezultati prve faze kvalitativnog istraživanja provedenog 2020. godine na uzorku ravnatelja srednjih škola ukazali su na neka specifična obilježja IŠV-a u hrvatskim školama (Kovač, 2021b). Bez obzira na to jesu li instrukcijske aktivnosti ravnatelja usmjerene na jačanje kapaciteta učenika, učitelja ili škola, rezultati pokazuju da njihove aktivnosti variraju s obzirom na to jesu li prvenstveno usmjerene na poticanje akademske izvrsnosti (razvojno-kompetitivne aktivnosti) ili preveniranje akademskog neuspjeha (korektivno-preventivne aktivnosti). Pored toga, njihove instrukcijske aktivnosti variraju s obzirom na niz okolnosti koje mogu djelovati kao poticajne ili inhibirajuće, pri čemu se nekim aktivnostima mogu posvetiti u većoj ili manjoj mjeri, odnosno pri čemu mogu biti uspješniji ili manje uspješni u provođenju svojih instrukcijskih aktivnosti. Pritom se ističu okolnosti vezane za njihovu ravnateljsku ulogu (prvenstveno vezane za osobni angažman koji posvećuju aktivnostima IŠV-a u odnosu na druge ravnateljske obaveze), okolnosti vezane za njihov odnos s učiteljima i stručnim suradnicima (vezane za opseg i kvalitetu suradnje i dobivene podrške u IŠV-u) te okolnosti vezane za obrazovnu politiku (vezane za podršku usmjerenu prema ravnateljima i ravnateljskoj profesiji). U tom kontekstu, mogu se uočiti veće ili manje varijacije u načinu i uspješnosti suočavanja ravnatelja s određenim skupinama okolnosti.

Iz pregleda dosadašnjih spoznaja mogu se naslutiti neke specifičnosti koje mogu djelovati na očekivanje varijacija u obilježjima instrukcijskog školskog vođenja na razini osnovnih škola u odnosu na srednje škole. Rezultati TALIS istraživanja pokazuju da ravnatelji osnovnih škola češće od ravnatelja srednjih škola prakticiraju određene aktivnosti IŠV-a (Markočić-Dekanić i sur., 2020). Promotre li se razlike u procjenama, može se uočiti da ravnatelji osnovnih škola statistički značajno češće surađuju s učiteljima radi rješavanja disciplinskih problema u razredu te da češće promatraju nastavu u učionici nego što to čine srednjoškolski ravnatelji. Ravnatelji osnovnih škola češće su pod povećalom javnosti nakon nekoliko provedenih ciklusa PISA istraživanja nakon kojih se ponavljaju ispodprosječni rezultati hrvatskih učenika na testovima čitalačke, matematičke i prirodoznanstvene pismenosti (OECD, 2016), a koji značajnim dijelom reflektiraju učinkovitost obaveznog obrazovanja. Zsigurno se mogu pratiti efekti IŠV-a i na druge ishodne varijable učenika osnovnih škola, posebice na željeni upis u srednje škole. Imajući u vidu da je veći indeks IŠV-a izdvojen kao jedan od značajnijih prediktora boljih učeničkih postignuća, očekivano je da će se ubuduće više pozornosti pridavati konkretnim aktivnostima

ravnatelja usmjerenima prema jačanju kapaciteta učitelja za učinkovito poučavanje i kapaciteta učenika za uspješno učenje.

U prethodnoj fazi istraživanja bili su obuhvaćeni ravnatelji srednjih škola u Republici Hrvatskoj (Kovač, 2021b), koji su detaljno opisali aktivnost instruktorskog školskog vođenja i ponudili neke okvire prema kojima se mogu pažljivije pratiti i razumjeti njihovi obrasci provedbe instruktorskog školskog vođenja. U toj fazi istraživanje je replicirano na uzorku ravnatelja osnovnih škola, kako bi se utvrdile specifičnosti njihove prakse instruktorskog školskog vođenja i uočile moguće sličnosti i razlike u pristupima navedenom modelu vođenja između ovih dviju skupina školskih ravnatelja.

U ovom radu prikazat će se i analizirati odgovori na dva temeljna pitanja:

1. Kako ravnatelji osnovnih škola opisuju i komentiraju aktivnosti instruktorskog školskog vođenja koje provode u svojim školama, promatrajući ih iz perspektive svojih uloga i instruktorskih ciljeva koje žele postići?;

2. Kako ravnatelji osnovnih škola opisuju i doživljavaju okolnosti koje djeluju na iniciranje i provedbu ranije opisanih aktivnosti instruktorskog školskog vođenja? Kako se suočavaju s različitim okolnostima?.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na postavljena istraživačka pitanja, korišten je pristup osnovnog kvalitativnog interpretativnog istraživanja (Halmi, 1998; 2013; Merriam, 2009). Podaci su prikupljeni pisanim intervjuom kojim je obuhvaćen uzorak od 30 ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj⁵, a proces prikupljanja podataka trajao je tijekom studenog i prosinca 2020. godine. Osigurana je maksimalna diferencijacija sudionika prema nekoliko varijabli za koje je temeljem dosadašnjih spoznaja utvrđeno da mogu djelovati na varijacije u iskazima (primjerice, Leithwood i sur., 2010): sudionici su birani iz različitih županija (iz svake županije odabrano je deset ravnatelja), vodilo se računa o tome da bude obuhvaćen ravnomjeran broj ravnatelja muškog i ženskog spola, da budu uključeni ravnatelji škola smještenih u većim i manjim urbanim i ruralnim sredinama, ravnatelji većih i manjih škola s obzirom na broj učenika te ravnatelja s različitim duljinom mandata na ravnateljskoj dužnosti. Istraživanje nije započelo s unaprijed određenim brojem sudionika, već je uzorak definiran procesno do trenutka zadovoljavanja svih preduvjeta za diferencijaciju (Taylor i sur., 2016). Istraživanje je započelo obuhvatom od 200 sudionika, a zaključeno je nakon

⁵ Kako bi se umanjila moguća ograničenja u opsegu i kvaliteti podataka prikupljenih putem pisanih intervjua i osigurao ujednačen pristup odgovaranju, ravnatelji su dobili konkretne upute o očekivanoj kvaliteti i vrsti odgovora. U uputama je navedeno da se očekuje da odgovori budu detaljni, iscrpni, potkrijepljeni sa što više primjera, kako bi se iz odgovora moglo iščitati ne samo ono što ravnatelji provode nego i okolnosti u kojima provode aktivnosti o kojima je riječ. Također, precizirano je da istraživanje obuhvaća i period prije okolnosti izazvanih pandemijom bolesti COVID 19, a ravnatelji pozvani da se osvrnu i na ranija iskustva.

odaziva i odabira 30 sudionika koji su zadovoljili sve preduvjete za diferencijaciju i valjanu obradu podataka.

U skladu s ciljevima istraživanja, intervjui su kao i u prethodnoj fazi vođeni prema dvjema ključnim temama, koje su pitanjima bile usredotočene na temeljne odrednice konstrukta instruktorskog školskog vođenja: 1. utjecaj ravnatelja na jačanje kapaciteta i unaprjeđivanje postignuća učenika, i 2. utjecaj ravnatelja na jačanje kapaciteta učitelja i unaprjeđivanje nastavne izvedbe. Te su teme u okviru intervjua operacionalizirane kroz potpitanja usmjerena na opise konkretnih situacija i aktivnosti vođenja, interakcije s drugim djelatnicima te okolnosti koje mogu povoljno ili nepovoljno djelovati na instruktorsko školsko vođenje.

Za prikupljanje podataka korišten je čvrsto strukturiran protokol za provođenje intervjua. Svaka tema obuhvaćala je glavno otvoreno pitanje uz navođenje više orijentacijskih potpitanja, čime se nastojalo osigurati prikupljanje opsežnijih i iscrpnijih odgovora u uvjetima u kojima istraživač i sudionik nisu tijekom prikupljanja podataka u neposrednu kontaktu, te s ciljem osiguravanja fokusa svih sudionika na iste teme i aspekte pitanja⁶. Pitanja su uglavnom oblikovana kao deskriptivna i eksplorativna. Podatci su prikupljeni putem mrežnog servisa Limesurvey: sustav je omogućio potpunu anonimnost sudionika i fleksibilnost u odabiru vremena za davanje podataka. Svi su sudionici prije početka ispitivanja dali iskaz interesa i suglasnost za sudjelovanje u intervjuu. Prosječno vrijeme potrebno za odgovaranje na pitanja variralo je od 45 minuta do jednog sata.

Provedena je tematska analiza sadržaja (Cartwright, 1988; Cohen i sur., 2018; Creswell i Creswell, 2018; Merriam, 2009; Silverman, 2014). Iako su neke tematske kategorije dijelom bile unaprijed određene protokolom, prema kojem se provodilo prikupljanje podataka, a dijelom i rezultatima prve faze istraživanja, induktivnim se pristupom iz dostupnih podataka identificirao veći broj tematskih kodova koji su omogućili definiranje novih, pa i neočekivanih

⁶ Primjerice, na temu „Utjecaj ravnatelja na jačanje kapaciteta učitelja/nastavnika“ postavljena su sljedeća potpitanja: *Pratite li na koji način učitelji/nastavnici ostvaruju nastavne aktivnosti u učionicama? Potičete li učitelje/nastavnike u Vašoj školi na primjenu znanja stečenih na stručnim usavršavanjima s ciljem uvođenja suvremenih nastavnih metoda, pristupa i strategija poučavanja? Na koji način to činite? Navedite primjere aktivnosti unaprjeđenja nastave koje uvodite., Kako biste opisali karakteristike djelatnika s kojima ste pritom u interakciji?, Kako se odvija komunikacija s pojedinim kolegama?, Kako se donose i provode odluke o ovoj temi? Navedite primjere takvih odluka., Kako pratite provedbu odluka?.* Pitanja su formulirana prema preporukama za osiguravanje elaboriranih i opširnih odgovora koji osiguravaju podatke primjerene dubinskoj kvalitativnoj tematskoj analizi (Briggs i sur., 2012; Flick, 2018).

kategorija i tema koje su dopunile one unaprijed ponuđene⁷. Izrađen je okvir za kodiranje podataka u kojem su u konačnici izdvojene dvije ključne tematske kategorije te pripadajuće teme, podteme i njihove varijacije u praksi.

Prva kategorija odnosi se na **popis najčešće provedenih aktivnosti instruktorskog školskog vođenja** (Tablica 1). U tu kategoriju izdvojene su aktivnosti koje neposredno opisuju aktivnost, odnosno ponašanje ravnatelja („Prisutna sam svakoj sjednici Razrednog vijeća, kada se detaljno upoznam sa situacijom u razrednom odjelu i kolegama dajem svoje prijedloge ili ih pitam što misle kako određenu situaciju riješiti“), a unutar kategorije aktivnosti se mogu podijeliti u dvije temeljne skupine: one *usmjerene na učenike* i one *usmjerene na učitelje*. Analizom podataka utvrđeno je da prikazane instruktorske aktivnosti i ponašanja ravnatelja u najvećoj mjeri variraju s obzirom na *ulogu* koju ravnatelj zauzima prema određenim aktivnostima i *zastupljenost* takvih aktivnosti.

Tablica 1. Ključne aktivnosti ravnatelja

KLJUČNE AKTIVNOSTI IŠV-a	ULOGJE RAVNATELJA TIJEKOM IŠV-a	ZASTUPLJENOST AKTIVNOSTI IŠV-a
Aktivnosti usmjerene na učenike	Slab stupanj utjecanja (savjetuje, opaža...)	Veća
Aktivnosti usmjerene na učitelje	Umjeren stupanj utjecanja (potiče, motivira...)	Manja
	Snažan stupanj utjecanja (provodi, nagovara...)	

Druga kategorija odnosi se na **ključne interakcije ravnatelja tijekom provođenja instruktorskog školskog vođenja** (Tablica 2). U toj su kategoriji izdvojene dvije teme: interakcije koje se odvijaju unutar škole i odnose se na *različite skupine djelatnika u školi* („Manji dio djelatnika uvijek pruža otpor neovisno o postavljenim ciljevima i odabranim projektima. To su tzv. kočničari, ali ih pokušavamo minorizirati“), te interakcije koje se odvijaju izvan škole, a odnose se na *dionike u lokalnoj zajednici* („Ostvarujemo dobru suradnju s osnivačem škole, s lokalnom zajednicom i tvrtkama na području naše općine koje su prepoznale važnost kvalitetnog obrazovanja u zajednici“). Analizom podataka utvrđeno je da navedene interakcije variraju s obzirom na uočeni

⁷ S obzirom na strukturu pitanja, očekivane kategorije su *aktivnosti usmjerene na jačanje kapaciteta učitelja* i *aktivnosti usmjerene na jačanje kapaciteta učenika*. Sve teme unutar pojedinih kategorija (primjerice, ključni sadržaji, uloge ravnatelja tijekom provedbe IŠV-a i sl.), kao i pripadajući analitički kodovi (primjerice, intenzitet angažmana ravnatelja) derivirane su induktivnim putem iz prikupljenih podataka i predstavljaju nove i neočekivane nalaze istraživanja (Creswell i Creswell, 2018; Merriam, 2009; Silverman, 2014).

odnos dionika spram prakse instruktorskog školskog vođenja (kao podržavajući ili nepodržavajući) i na odnos ravnatelja u interakciji s navedenim dionicima.

Tablica 2. Ključne interakcije ravnatelja

KLJUČNE INTERAKCIJE RAVNATELJA TIJEKOM IŠV-a	ODNOS DIONIKA SPRAM IŠV-a	ODNOS RAVNATELJA PREMA DIONICIMA
Interakcije s dionicima u školi	Podržavajući	Slab stupanj utjecanja (ignorira, prepušta inicijativu drugima...)
	Nepodržavajući	Umjeren stupanj utjecanja (razgovara, pregovara...)
Interakcije s dionicima izvan škole		Snažan stupanj utjecanja (lobira, zahtjeva...)

Analizom podataka utvrđeno je da se najveći potencijal za razumijevanje varijeteta obilježja instruktorskog školskog vođenja ravnatelja osnovnih škola pronalazi u načinu i intenzitetu uspostavljenih interakcija ravnatelja s brojnim dionicima unutar i izvan škole. U tom kontekstu rezultati će se prikazati u odnosu na uočeni interakcijsko-komunikacijski potencijal ravnatelja tijekom njihova suočavanja s različitim aktivnostima, okolnostima i dionicima instruktorskog školskog vođenja.

PRIKAZ REZULTATA

KLJUČNE AKTIVNOSTI INSTRUKCIJSKOG ŠKOLSKOG VOĐENJA

Iz ravnateljskih iskaza u kojima opisuju i komentiraju aktivnosti instruktorskog školskog vođenja jasno se mogu uočiti aktivnosti usmjerene na učitelje i one usmjerene na učenike. Obje skupine instruktorskih aktivnosti ravnatelja variraju s obzirom na sadržaj aktivnosti kojima ravnatelji dodjeljuju prioritet, primjerice, stručna usavršavanja nastavnika ili jačanje određenih kompetencija učenika, te ovisno o ulozi koju ravnatelj pritom zauzima. Iz svake skupine aktivnosti može se izdvojiti nekoliko točaka prema kojima se može promatrati i opisati instruktorsko školsko vođenje ravnatelja osnovnih škola.

Kad opisuju aktivnosti IŠV-a fokusirane na rad s učiteljima i učenicima, ravnatelj rijetko navode konkretne situacije i primjere, već uglavnom sumiraju svoje ključne pristupe. Kad se iz iskaza ravnatelja pokušaju derivirati instruktorske aktivnosti koje najčešće spominju i opisuju, moguće je napraviti njihov popis (Tablica 3).

Tablica 3. *Popis najčešćih aktivnosti IŠV-a usmjerenih na učitelje i učenike*

AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA UČITELJIMA	AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA UČENICIMA
Prati i opaža nastavu	Prikuplja mišljenje učenika putem upitnika
Kontrolira dosjee, e-dnevnik	Prati rad učenika sudjelovanjem u (virtualnoj) učionici
Daje povratne informacije učiteljima	Prati postignuća učenika i kontinuirano pregledava bilješke koje se vode u e-dnevnici
Potiće učitelje na kolegijalna opažanja nastave	Suraduje u razvijanju posebnih programa (primjerice, programa komunikacijske podrške za djecu s teškoćama u razvoju)
Ističe primjere dobre prakse	Osigurava uvjete i pribavlja resurse za rad s različitim kategorijama učenika
Pohvaljuje i nagrađuje učitelje	Osobno održava sastanke i radionice s učenicima
Javno ističe postignuća učitelja	Potiće uvođenje načina rada za koje procjeni da imaju prioritet (jednosmjenska nastava, cjelodnevna nastava i sl.)
Održava sastanke s učiteljima	Pokreće projekte društvenog angažiranja učenika kroz osmišljavanje i provođenje aktivnosti u slobodno vrijeme
Potiće učitelja na stručna usavršavanja	Potiće rad timova koji se brinu o provedbi dodatnih aktivnosti (za sport, darovite učenike, kulturnu djelatnost, građanski odgoj i sl.)
Osobno provodi stručna usavršavanja	Mijenja interni pravilnik za nagrađivanje i pohvaljivanje učenika
Organizira edukacije u školi	Potiće razvijanje dodatnih kompetencija učenika
Potiće učitelje na diseminaciju naučenog sa stručnih usavršavanja	Potiće nove izvannastavne aktivnosti (primjerice, radni odgoj, odgoj za poduzetništvo i učeničko zadrugarstvo)
Potiće učitelje na implementaciju suvremenih metoda i tehnologije	Potiće natjecanja, testiranja, smotre, sajmove i sl.

AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA UČITELJIMA	AKTIVNOSTI USMJERENE PREMA UČENICIMA
Dogovara se s učiteljima o temama stručnog usavršavanja	Uključuje se u razmatranje određene pedagoške teme koja se želi osnažiti (npr. igra u nastavi, IK tehnologija...)
Prezentira učiteljima primjere dobre prakse	Provodi individualne razgovore s učenikom ili u njima sudjeluje ako se radi o nekim izazovnim situacijama.
Daje učiteljima upute i smjernice	Sudjeluje u radu razrednih vijeća
Pomaže učiteljima riješiti problem	Uvodi preventivne programe
Definira strategije postupanja	
Intervenira u izazovnim situacijama	
Analizira problemske situacije	
Traži informacije i očitovanje o situacijama	
Potiče učitelje na napredovanje	
Potiče učitelje na uključivanje u projekte	
Osigurava zamjene za učitelje	
Odabire kvalitetne djelatnike	

Kad opisuju aktivnosti IŠV-a fokusirane na rad s učenicima, zamjećuje se da ravnatelji navode manje aktivnosti i primjera nego što to čine opisujući aktivnosti usmjerene na učitelje. Analizom aktivnosti IŠV-a mogu se izdvojiti dvije ključne točke prema kojima se aktivnosti mogu opisati i tumačiti. Jedna se odnosi na ključne sadržaje, odnosno ishode IŠV-a, a druga na uloge koje ravnatelji preuzimaju tijekom provođenja IŠV-a.

Ključni sadržaji i ishodi aktivnosti IŠV-a. Najveći broj ravnateljevih aktivnosti IŠV-a usmjeren je na nekoliko ključnih sadržaja ili ishoda: *nastavni proces*, odnosno njegovo praćenje, unapređivanje ili inoviranje; *odnose s učiteljima/učenicima*, odnosno pružanje podrške i stvaranje pozitivnog ozračja; *stručno usavršavanje učitelja*, odnosno osnaživanje kapaciteta učitelja; *resurse*, odnosno osiguravanje preduvjeta za nesmetano odvijanje pedagoških aktivnosti; *dodatne programe/projekte* usmjerene na jačanje temeljnih ili stjecanje dodatnih kompetencija učitelja i učenika. Sljedeći iskazi ilustriraju takve sadržaje odnosno ishode:

- „Mislim da je najvažnije u ovo vrijeme održati dobru radnu klimu u školi među djelatnicima (što se reflektira i na učenike), da se osjećaju sigurno što je više moguće s obzirom na uvjete (to radim dobrom

- organizacijom nastave i držanjem svih mjera) i da osjećaju zajedništvo i da se osjećaju uključeni u život i rad škole“;
- „Moj utjecaj na jačanje kapacitet učitelja vidljiv je ponajprije iz činjenice da sve učitelje kontinuirano potičem na stručna usavršavanja“;
 - „Bili smo u pilot projektu e-škole u prvih 20 škola. Bili smo i još smo Eksperimentalna škola MZO-a „Škola za Život“. Svim tim projektima cilj je bio i dalje je mijenjati paradigmu odgoja i obrazovanja i stvarati uvjete za kvalitetnije učenje i poučavanje (učenik u središtu, individualizirani pristup, univerzalni dizajn, nove kompetencije za novu generaciju učenika, digitalna pismenost, korištenje ICT-a u odgoju i obrazovanju, poduzetnost i poduzetništvo, održivi razvoj, cjeloživotno učenje, život u zajednici, volontiranje)“.
 - Nijedan ravnatelj u svom iskazu ne opisuje sve aktivnosti koje (vjerojatno) provodi u školi, iako svaki od njih zasigurno provodi više od onoga što je ilustrativno naveo u svojim iskazima, pa se tek može pretpostaviti da govori o onima koje provodi češće ili koje procjenjuje najvažnijima. Karakteristično je i to da se mnoge aktivnosti pojavljuju u iskazu jednog ravnatelja, iako se može pretpostaviti da navedenu aktivnost zasigurno provode i drugi ravnatelji. Ako se navedeni iskazi usporede s iskazima koje čine ključne dimenzije i funkcije IŠV-a prikupljane PIMRS upitnikom (Hallinger i Murphy, 1985), može se uočiti da se spominju aktivnosti iz svih triju dimenzija. Pritom se uočava da ni u jednom iskazu nije spomenuta aktivnost ravnatelja vezana za osiguravanje nesmetanih uvjeta za poučavanje⁸, dok se s druge strane uočavaju neki iskazi koji nisu obuhvaćeni PIMRS-om, što može ukazati na to da postoje instruktorske aktivnosti ravnatelja specifične za hrvatski kontekst. Primjer takve aktivnosti je: „Pokreće projekte društvenog angažiranja učenika kroz osmišljavanje i provođenje aktivnosti u slobodno vrijeme“ koji ilustrira temu vezanu za *poticanje aktivnosti učenika u lokalnoj zajednici*.

Uloge ravnatelja tijekom provedbe IŠV-a. Provođeci aktivnosti IŠV-a, ravnatelji zauzimaju određene uloge koje variraju s obzirom na njihov intenzitet interveniranja. U nekim je situacijama taj intenzitet ili angažman *slabiji*, pa čak i razmjerno nenametljiv (razgovara, savjetuje, opaža), u nekima *umjeren* (sugerira aktivnost, inicira), dok u nekim situacijama *snažnije* intervenira ili se direktno angažira (provodi aktivnost, daje direktivu). Sljedeći iskazi ilustriraju različite intenzitete instruktorskih uloga:

⁸ Primjer takvih iskaza obuhvaćenih PIMRS-om su: *osigurava da se vrijeme predviđeno za nastavu ne prekida zbog izvanrednih okolnosti; vodi računa da se tijekom redovite nastave ne održavaju neke dodatne aktivnosti.*

- „Potičem učitelje da svoje primjere unapređivanja nastavne prakse podijele s ostalim kolegama u školi putem sjednica učiteljskih vijeća te objave na web stranici škole. Zanimljivosti u organizaciji nastave također objavljujemo i u medijima (novinama).“;
- „Način na koji učitelji ostvaruju nastavne aktivnosti u učionicama provjeravam uvidom u nastavu koju planiram na početku školske godine... Najavom kako uvidom na nastavu pratim uvođenje tehnologije prisiljavam i one učitelje koji nisu skloni uvoditi novitete u rad da to čine i samim tim da se educiraju.“;
- „Pokrećem u suradnji sa stručnim timom projekte i aktivnosti u cilju jačanja socio-emocionalnih vještina učenika, pokrećem projekt društvenog angažiranja učenika kroz osmišljavanje i provođenje aktivnosti u slobodno vrijeme (zabava, volontiranje, rekreacija) te nastojim podignuti razinu sportskih aktivnosti kroz prijavu škole na aktivnosti koje nudi Školski sportski savez“.

Navedene uloge ravnatelja pružaju mogućnost traženja dominantnih pristupa IŠV-a pojedinih ravnatelja, budući da se u različitim iskazima mogu prepoznati ravnatelji koji uglavnom zauzimaju ulogu slabijeg, umjerenog ili snažnijeg intenziteta interveniranja. U nekim slučajevima može se naslutiti da intenzitet varira s obzirom na vrstu aktivnosti IŠV-a usmjerenu različitim ključnim sadržajima i ishodima, a ne s obzirom na ravnatelja, pa taj nalaz predstavlja iznimno zanimljivu točku koja se može dodatno empirijski provjeriti u budućim istraživanjima na većem uzorku ravnatelja. Opisujući aktivnosti IŠV-a, ravnatelji se češće referiraju na suradnju sa stručnim suradnicima i učiteljima, nego na svoje individualne angažmane. Vlastitu ulogu u direktnoj provedbi ističu uglavnom u situacijama kad se učenici susretnu s problemima u školi, što ilustrira sljedeći iskaz: „S nekim učenicima ja obavim razgovor. Ako su pozvani roditelji obavezno prisustvujem tim razgovorima. Neke od učenika (ako se radi o neopravdanim satima, višestruko lošim ocjenama) uzimam pod „svoje“. Dva puta tjedno radim s njima instruktivni posao, ali i pričamo o njihovim emocijama i potrebama.“ Uz stručne suradnike, u mnogim se situacijama često oslanjaju na učitelje, s obzirom na to da oni bolje poznaju učenike s kojima rade, pa je njihova intervencija u takvim aktivnostima često tek umjerenog intenziteta: „Rekao bih kako inicijativu oko takvih pitanja jako često prepuštam nastavnicima i stručnom suradniku jer bolje poznaju djecu s kojom rade od mene i njihove mogućnosti. Na meni je da iznađem operativna rješenja za provedbu“.

Osim varijacija u sadržajima i ulogama, u manjem broju iskaza mogu se zapaziti još neke sporadične varijacije u aktivnostima koje ravnatelji provode u svojim školama. Zbog manjeg broja iskaza u kojima se mogu uočiti navedeni varijabiliteti, ne mogu se pronaći tipični obrasci instruktivskog vođenja karakteristični za određene kategorije ravnatelja ili obrasci vezani za određene

situacije, no takvi obrasci mogu biti predmetom dodatne provjere u nekim budućim istraživanjima.

Način odlučivanja o (prioritetnim) aktivnostima IŠV-a: Ravnatelji donose odluke o aktivnostima IŠV-a na različite načine (raspravom i usuglašavanjem mišljenja na sjednicama učiteljskih vijeća, osobno na temelju konzultacija sa stručnim suradnikom, manjim timom učitelja ili cijelim kolektivom, osobnim dekretom bez konzultacija s ostalim suradnicima i sl.). U većem broju iskaza može se uočiti da ravnatelji postupaju prema unaprijed definiranim procedurama i postupcima, posebice kad se radi o izazovnim ili osjetljivim situacijama učenja i poučavanja: „Prate se sve okolnosti vezane za učenike pa tako i mogući disciplinski problemi koji se rješavaju u interakciji svih sudionika, a sukladno Protokolu o postupanju. U rješavanje problema su uključeni učenici u sukobu, njihovi roditelji, razrednik, stručno-razvojna služba i ostali koji su uključeni u možebitni događaj...“. Ovi nalazi mogu se staviti u kontekst s recentnim raspravama o poželjnim pristupima IŠV-a, u kojima se naglašava da su efekti instruktorskog vođenja jači ako je vođenje distribuirano i transformacijsko (Robinson, Lloyd i Rowe, 2008).

Povod za provođenje IŠV-a. Navedene aktivnosti potaknute su različitim povodom (hodogramom ili ranije donesenim planom rada škole ili ravnatelja, uočenim problemom, na zahtjev učitelja ili roditelja i sl.). U tom kontekstu, aktivnosti su katkad usmjerene prema cijelom kolektivu, određenim skupinama – učiteljima ili pojedincima (pripravnici, učiteljima koji se suočavaju s nekim problemom) – te određenim skupinama učenika (nadarenima, onima s poteškoćama u učenju ili ponašanju, prosječnicima). Sljedeći iskaz ilustrira navedeni varijabilitet: „Učenicima koji su jako dobri i njihovim mentorima osiguravam da im ništa ne nedostaje; ako trebaju neku dodatnu edukaciju moram osigurati sredstva, kao i za nabavku raznih sredstava rada (knjiga, robota, uređaja...). Većinom kod jako uspješnih učenika/kolega treba samo poticati taj trud i entuzijazam, pohvaliti uspjehe i pružati im potporu i oni rade“.

Dosadašnja istraživanja IŠV-a, primjerice ona koja su provedena primjenom PIMRS upitnika, nisu bila usredotočena na praćenje varijacija u određivanju prioritetnih sadržaja ili ishoda, (intenziteta) ravnateljskih uloga u provedbi pojedinih aktivnosti IŠV-a, načina odlučivanja ili poticajima za provođenje IŠV-a, pa bi dodatno praćenje tih varijeteta dalo zanimljiv uvid u obilježja IŠV-a u hrvatskim osnovnim školama.

KLJUČNE INTERAKCIJE RAVNATELJA TIJEKOM IŠV-A

U ovoj skupini iskaza mogu se uočiti interakcije ravnatelja koje se odvijaju s djelatnicima škole i interakcije koje se odvijaju s dionicima izvan škole.

Interakcije s djelatnicima škole. Kad spominju djelatnike škole s kojima su najčešće u interakciji tijekom aktivnosti instruktorskog školskog vođenja,

ravnatelj u pravilu spominju učitelje okupljene u različite tematske timove (najčešće su to timovi za kvalitetu, no spominju i neke druge timove, poput timova za sport, darovite i sl.), a pritom ih spominju u pozitivnom kontekstu i to kao one djelatnike od kojih dobivaju najviše potpore za svoje instruktorske inicijative. Pored njih, ravnatelj u pozitivnom kontekstu spominju i stručne suradnike. Analizom iskaza ravnatelja o djelatnicima škole moguće je izdvojiti tri skupine djelatnika i njihovih obilježja, pri čemu ravnatelj izrijeком navode najčešća ponašanja takvih djelatnika i opisuju uloge koje zauzimaju pri suočavanju s njima.

1. Oni koji podržavaju instruktorske aktivnosti ravnatelja, pri čemu ih opisuju kao otvorene, spremne za suradnju, suradljive, fleksibilne, marljive. Jedan iskaz sumira njihova ključna obilježja opisujući ih kao osobe koje krase „... visoka razina društvene odgovornosti, pripadnosti zajednici, samopouzdanja i sposobnosti stremljenja višem cilju (boljem i uređenijem društvu)“. Ili ističu da su „...to ljudi koji stalno uče, isprobavaju nove alate, metode...“ ili „učitelji-potpore imaju ulogu lokomotive“. Katkad ih svrstavaju i prema drugim obilježjima, pri čemu se može uočiti da se češće radi o mlađim djelatnicima u kolektivu, iako ima i drugačijih iskustava koji podršku dobivaju od djelatnika s duljim radnim iskustvom: „Vrijedan doprinos daju učitelji s dugogodišnjim radnim iskustvom, koji su se tijekom rada susretali sa sličnim problemima. Upravo na taj način prenose svoje vrijedno iskustvo mlađim učiteljima“.

2. Oni koji pružaju otpor instruktorskim aktivnostima ravnatelja, opisujući ih kao „...manjinu koja pruža mali otpor, to su uglavnom osobe s povrijeđenim egom (izgubili su povlastice koje su imali kod prošle ravnateljice)“ ili „... kolege koji su negativno raspoloženi...i to smatraju nepotrebnim dodatnim aktivnostima/radom“. Nazivaju ih „kočničarima“ ili navode da „...otpor pružaju oni koji ni inače nisu spremni izaći iz zone komfora“. Češće ih pronalaze među starijim djelatnicima, pogotovo onima koji su pred odlaskom u mirovinu, no ističu da se uglavnom ne radi o većoj skupini djelatnika pa se njima previše ne zamaraju. Sljedeći iskaz ilustrira kako ravnatelj opisuju razloge učitelja koji pruža otpor na primjeru uvođenja nastave na daljinu: „Učitelji koji ne razumiju svrhu, imaju opravdanje u smislu da „učenici to ne mogu, oni (učenici) ionako ne rade dovoljno“, odnosno teže im je kontrolirati situaciju pa su nesigurni u rezultat koji sami ne mogu „klasično“ pratiti, smatraju da je ispit u učionici zakon.“. No, iz većine iskaza može se primijetiti da se najmanje otpora primjećuje kod suočavanja s izazovnim situacijama, što ravnatelj objašnjavaju zajedničkom željom da se izazovna situacija riješi.

3. Oni koji su indiferentni prema instruktorskim aktivnostima ravnatelja, opisujući ih kao one koji *nemaju problema, nisu ambiciozni, proaktivni niti motivirani* i koji su *neupućeni*. Primjećuje se da ravnatelj upravo tu kategoriju djelatnika percipiraju kao one koji im predstavljaju najveći problem u IŠV-u i koje je najteže pokrenuti: „Najčešće probleme predstavljaju kolege koji su

„ok“, zlatna sredina. Njih je najteže pomaknuti s mjesta... Budući da nemaju nekih problema nemaju često ni želju za napredovanjem.“ Svjesni su da je rad s takvim djelatnicima najveći izazov: „Najvažnija stvar je privući pozitivno neutralne da se pridruže i zainteresirati negativno neutralne.“ O njima govore kao o onima „...koji korektno rade, ali ne napreduju“, „...ostaju na mjestu i ne nastoje osuvremeniti i obogatiti svoju nastavu, rade po ustaljenim metodama“ ili „...smatraju da nije njihov posao raditi išta više no što su plaćeni“.

Kad opisuju svoje uloge IŠV-a prilikom suočavanja s različitim skupinama djelatnika, može se uočiti snažniji, umjereni ili slabiji stupanj utjecanja. Iz nekoliko se iskaza razaznaje da ravnatelji primjećuju i računaju na utjecaj koji podržavajući suradnici mogu imati na one koje pružaju otpor ili su indiferentni, pa u tom slučaju primjenjuju ulogu *oslanjanja na motivirane*, odnosno prepustaju svoj utjecaj motiviranim suradnicima:

- „To su učitelji koji za sobom povuku i one manje motivirane i zainteresirane koji ipak daju kakav-takav doprinos.“;
- „...obično vrlo lako nametnu svoje ideje ostalima koji možda „na prvu“ ne pokazuju zanimanje i interes...“;
- „Kod takvih (indiferentnih) suradnika jedina opcija je da se nešto započne, pa kad uvide da većina radi na taj način, onda se i oni potrudu da budu „isti kao drugi“.“;
- „Najveća potpora su motivirani kolege koji svoj entuzijizam prenose na druge. A ti kolege često puno uspješnije pokrenu ljude oko sebe od ravnatelja jer ja sam uvijek u poziciji moći naspram njih, dok kolege smatraju sebi jednakim.“;
- „...pa sam odlučio krenuti od ljudi koji žele, nadajući se kako će se i oni koji su se tijekom godina „uspavali“ priključiti kada vide rezultate i promjenu“.

Ravnatelji nisu uvijek uspješni u pronalaženju adekvatnih strategija suočavanja s onima koji pružaju otpor ili su indiferentni, pa u nekim situacijama pribjegavaju ulozi *ignoriranja* ili odustaju od bilo kakvih pokušaja direktnog ili direktnog utjecanja na njih:

- „Pokušavala sam ih pokrenuti, motivirati, no to je vrlo teško i sa žaljenjem priznajem da sam odustala od nekih. S njima je korektna komunikacija, ali to su kolege kojima se ne radi ništa više od zadanog.“;
- „S učiteljima koji su „manje kvalitetni“ potrošila sam puno energije na razgovore, no s obzirom na to da nema pomaka, ostavila sam da uče od kolega kojima je stalo i koji žele, hoće i mogu“;
- „Svjesni su da neće dobiti kaznu.“;
- „Nisu toliki problem učitelji koji pružaju otpor, takvi dobro dođu kako bismo mogli malo odvagati i dobre i loše strane predloženog i na kraju i oni prihvate ono što je dobro po njihovom mišljenju...“.

Neki ravnatelji opisuju ulogu umjerenog intenziteta koja se uočava kao *djeljenje inicijative sa stručnim suradnicima*:

- „Jedan dio učitelja obavlja to manje stručno uz pojašnjenja da učenici mogu pratiti redovne sadržaje, ali da nedostaje njihove aktivnosti. Tu se često moramo uključivati ja i pedagoginja kako bismo im stručno pojasnile i ukazale na odgovarajuće načine rada s takvim učenicima.“;
- „S jednim kolegom „borim se“ oko uvođenja suvremenih tehnologija u nastavu i općenito pristupa u nastavi. Otpor pruža prije svega zbog nepoznavanja rada s modernim tehnologijama, ali zajedno sa stručnom suradnicom pedagoginjom obavljamo razgovore, vršimo kontrolu i nastojimo ga educirati za kreativniji pristup nastavi.“.

Ravnatelji ističu da tijekom instruktorskog vođenja postižu više uspjeha kad svoje inicijative prilagođavaju obilježjima djelatnika, odnosno kad poštuju njihove interese ili afinitete. Sljedeći iskazi opisuju uloge snažnijeg intenziteta koje se zapažaju kao *prilagođavanje suradnicima*:

- „S pojedinim kolegama komuniciram na način: „Što ti misliš“, „Kako da popravimo?“ S drugima: „Odlučili smo da idemo u projekt... Ti nam baš trebaš!“, „Očekujem da sudjeluješ“, trećima: „Sigurna sam da vi to možete“, „Nemate se čega bojati“...“;
- „Postoje ljudi kojima neke stvari više leže a nekima druge te tako napravimo plan aktivnosti sukladno osobnom habitusu“;
- „Rezultati dobrovoljnog, a ne delegiranog biranja aktivnosti već u drugoj godini ovakvog načina dali su rezultate jer ljudi u ono što vole ulažu znatno više energije“.

Ponekad se snažnije angažiraju preuzimajući ulogu *autoriteta prema suradnicima*:

- „...a onoga za koga mislim da će pružati otpor rijetko i pitam (kad se jednom opečeš...). Njima dajem zadatke koje ne mogu odbiti“.

Interakcije s dionicima izvan škole. Opisujući odnose i interakciju s dionicima izvan škole, ravnatelji ponajviše spominju suradnju s osnivačem i ustanovama u lokalnoj zajednici. Od ravnatelja se doznaju neka pozitivna iskustva uspostavljenih interakcija s lokalnom zajednicom, koja su povezana s ostvarenom podrškom školi u realizaciji školskih aktivnosti, materijalnoj potpori i rješavanju problema. Sljedeći iskazi ilustriraju podržavajuće odnose:

- „Ostvarujemo dobru suradnju s osnivačem škole, s lokalnom zajednicom i tvrtkama na području naše općine koje su prepoznale važnost kvalitetnog obrazovanja u zajednici. S tvrtkom komunalne opreme xxx koja je prijatelj škole ostvarujemo dugogodišnju uspješnu suradnju. Škola ima dobru podršku osnivača, redovito se iz sredstava županijskog proračuna vrši opremanje škola.“;
- „Izrazito sam ponosan na suradnju s osnivačem i lokalnom zajednicom (iako smo oprečnih političkih uvjerenja) i uživam njihovu punu

potporu, što je vidljivo kad imam neke neplanirane troškove/potrebe, uvijek uskoče. Tako da mogu reći da su mi uvjeti rada bolji od drugih kolega“;

- „U našem gradu imamo veliku potporu... Imamo podršku privrede kroz donacije... U gradu je puno sportskih i umjetničkih sadržaja koji svi zajedno potiču izvrsnost (imamo jednu od najboljih umjetničkih škola u Hrvatskoj, sportske klubove u kojima sudjeluju naši učenici koji postižu izvrsne rezultate na državnoj, čak i međunarodnoj razini)“.

Podržavajuće odnose prepoznaju u situacijama kad partneri iz lokalnog okruženja škole prepoznaju ulogu škole u zajednici, kad joj pružaju (materijalnu) podršku i kad se zalažu za postizanje dobrih rezultata. Moguće je uočiti da su takvi odnosi bolji u manjim sredinama i da se temelje na proaktivnom umrežavanju i uspostavljanju odnosa između ravnatelja i predstavnika osnivača, odnosno lokalne zajednice: „Specifična okolnost koja ide u prilog je to što sam „dijete“ ove škole i ovog kraja. Najčešće prijateljski odnosi s vodećim članovima zajednice (načelnik, gospodarstvenici...), ali i roditeljima, pomažu mi u rješavanju možebitnih problema (od disciplinskih do materijalnih)“. No, doznaju se i neke okolnosti koje ne djeluju podržavajuće, a obično su vezane za uplitanje politike u rad škole: „...najveće poteškoće ovog posla, a to bi bila lokalna politika koja kroz Školske odbore jako često nastoji promicati neke svoje partikularne interese ne uvažavajući potrebe škole kao takve“. Na neke okolnosti vezane za lokalno okruženje ravnatelji nemaju utjecaja, pri čemu najčešće ističu ekonomsku razvijenost lokalne zajednice, demografske pokazatelje, geografski položaj i veličinu mjesta u kojem se nalazi škola: „Specifična okolnost koja otežava situaciju svakako je slabija ekonomska razvijenost zavičaja i rascjepkanost škola. Nemoguće je u svih 6 područnih škola ostvariti jednake uvjete, a često ni približne onima u matičnoj školi. Pad broja učenika i demografska kretanja i u slučaju postojanja takve mogućnosti dovela bi opravdanost samih ulaganja u pitanje“.

Opisujući svoj način suočavanja s dionicima iz lokalne zajednice, ravnatelji opisuju čitav varijetet interakcija: na snažnijoj odnosno proaktivnoj strani tako navode uloge poput *aktivnog lobiranja* („Specifične okolnosti su te da poznajem sve bitne čimbenike i nije mi nikad problem bio doći do nekoga i izlobirati potporu za svoje ciljeve“), dok na slabijoj odnosno pasivnoj strani ravnatelji jasno ukazuju da na neke okolnosti *nemaju nikakvog utjecaja* („Mi smo škola čiji učenici od 1. do 4. razreda idu u našu školu, a od 5. do 8. razreda u drugu školu ..., ako bi sad išli kod nas u školu prema Pedagoškom standardu ne prelazi 5 km i ne mogu imati prijevoz te idu u školu udaljenu 11 km. To su problemi na koje ja ne mogu utjecati.“). Ovakvi iskazi, koji uglavnom ostavljaju otvorena pitanja o potencijalnim potezima osnivača ili predstavnika lokalne zajednice, pružaju osnovu za dodatno propitivanje specifičnosti IŠV-a u lokalnim i regionalnim sredinama različitih obilježja.

DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Podatci o instruktivskom školskom vođenju prikupljeni na uzorku od 30 ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj ponudili su niz informacija o obilježjima aktivnosti, uloga, ciljeva, suradnika i okruženja u kojem ravnatelj realizira procese instruktivskog vođenja i koji pružaju čvrstu podlogu za bolje razumijevanje varijeteta instruktivskih ponašanja ravnatelja. Većina dosadašnjih istraživanja otkrila je podatke o učestalosti provođenja određenih aktivnosti instruktivskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama (Markočić-Dekanić i sur., 2020), pa se krenulo s pretpostavkom da ravnatelj osnovnih škola razmjerno često prakticiraju takve aktivnosti. Rezultati ovog istraživanja ukazali su da ravnatelj nekim instruktivskim aktivnostima pridaje više ili manje pozornosti, a varijabiliteti se mogu prepoznati u nekoliko točaka. Među značajnim varijabilitetima ističu se sadržaji, odnosno ishodi, IŠV-a te uloge i interakcije ravnatelja tijekom provođenja IŠV-a.

S obzirom na uočene varijabilite, logično je zapitati se o kojim okolnostima ovise različiti modaliteti prakse instruktivskog školskog vođenja ravnatelja. Ako se promatraju sadržaji IŠV-a kojima se ravnatelj više posvećuju, moguće je pretpostaviti da određene efekte na određivanje prioriteta mogu imati osobne preferencije ravnatelja, ili njihova vizija smjera u kojem škola treba ići („...s obzirom na to da smo škola za učenike s teškoćama u razvoju ciljevi su usmjereni na individualizirane odgojno-obrazovne planove i programe; aktivnosti i suradnički timovi definirani su u projektima bazičnog kurikuluma“). Značajnije efekte zasigurno imaju i zajednički oblikovani ciljevi i prioritete doneseni u kontekstu godišnjeg planiranja rada škole („Zajedno s učiteljima i stručnim suradnicima određujem ciljeve i prioritete naše škole na način da svatko od nas predloži aktivnosti koje će dovesti do boljih postignuća učenika i njihovog učenja.“). Važnost definiranja školske misije jedna je od ključnih dimenzija IŠV-a (Hallinger, 2005), a praksa preciziranja i artikulacije školskih ciljeva spadaju među instruktivska ponašanja ravnatelja koja pokazuju naj snažnije efekte na jačanje učeničkih i školskih postignuća (Hallinger i Wang, 2015).

Ako se promatraju različiti intenziteti u kojima ravnatelj interveniraju ili sudjeluju u određenim aktivnostima IŠV-a, može se pretpostaviti da taj intenzitet ovisi o nekoliko faktora. Način na koji se oblikuje ravnateljsko instruktivsko vođenje u osnovnim školama zasigurno ovisi o uspostavljenim odnosima između ravnatelja, učitelja i stručnih suradnika, odnosno sposobnosti ravnatelja da tim odnosima upravlja. Ključna dinamika može se promatrati u odnosu snaga između učitelja koji su motivirani, onih koji pružaju otpor i oni koji su indiferentni prema provedbi instruktivskih aktivnosti. Ravnatelj koji imaju snažniju podršku svojih suradnika u aktivnostima IŠV-a skloniji su prepustiti ili delegirati instruktivske inicijative motiviranim učiteljima i stručnim suradnicima, dok je njegova intervencija prilikom IŠV-a slabija ili umjerena. U takvim

slučajevima aktivnosti IŠV-a nesmetano se provode u skladu s unaprijed zacrtanim ciljevima. U situacijama kad podrška motiviranih suradnika izostaje ili je znatno slabija, ravnatelji su skloniji svoje aktivnosti prilagoditi obilježjima, afinitetima i interesima djelatnika, što traži veći angažman ravnatelja i njegov snažniji utjecaj u provedbi IŠV-a. Najmanje povoljne okolnosti uočavaju se u situacijama u kojima ravnatelji izvještavaju o slaboj podršci suradnika. Iako razmjerno rijetke, takve se situacije javljaju u iskazima onih ravnatelja koji nemaju zaposlene stručne suradnike ili zatiču nepovoljnu kadrovsku strukturu u školi. U takvim slučajevima, provođenje IŠV-a u potpunosti ovisi o direktnom angažmanu ravnatelja i njihovu snažnijem utjecanju na donošenje odluka. Valja podsjetiti na preporuke ranije provedenih istraživanja u kojima se ističe da su efekti školskog vođenja na jačanje učeničkih i školskih postignuća jači kad je vođenje distribuirano (primjerice, Robinson, Lloyd i Rowe, 2008), pa je u tom kontekstu potrebno promišljati o primjerenim strategijama osnaživanja ravnatelja za provođenje distribuiranog školskog vođenja.

Određene varijacije mogu se primijetiti i u različitim oblicima uspostavljenih odnosa s lokalnom zajednicom ili osnivačem. Ravnatelji koji iskazuju više zadovoljstva uspostavljenom suradnjom s lokalnom zajednicom češće izvještavaju o aktivnostima koje ilustriraju školu i njezine dionike kao aktivne članove u zajednici, ali i lokalnu zajednicu kao aktivnog i podržavajućeg partnera škole („Razgovarala sam s pročelnicom (županije) za društvene djelatnosti (s kojom je razgovarala i voditeljica Projekta) te smo dobili i financijsku podršku. Pozvala sam ravnateljicu Osnovne škole xxx te se i ta škola pridružila. Projekt je izvrsno prihvaćen od djece i učitelja.“). Može se pretpostaviti da uspješnost realizacije instruktorskih aktivnosti ravnatelja u lokalnoj zajednici ovisi o prirodi uspostavljenog odnosa koji u najboljem slučaju odražava visoki stupanj proaktivnog djelovanja ravnatelja prema lokalnoj zajednici i osnivačima, ali i visoki stupanj podržavajućeg djelovanja (predstavnik) lokalne zajednice prema ravnatelju odnosno školi. Imajući u vidu rezultate prethodnih istraživanja u kojima su istaknuti pozitivni efekti instruktorskih uloga jedinica lokalne samouprave na jačanje instruktorske uloge školskih ravnatelja (primjerice, Honig, 2012; Schechter, 2011; Bredenson i Kose, 2007), vrijedilo bi iznaći i implementirati primjerene policy mehanizme koji bi potakli jedinice lokalne samouprave na redovitu i učinkovitu suradnju s ravnateljima i školama.

Ako se rezultati ovog istraživanja usporede s onima koji su dobiveni na uzorku srednjoškolskih ravnatelja, može se uočiti nekoliko specifičnih tema. Srednjoškolski ravnatelji češće od osnovnoškolskih govore o svojem (instruktorskom) djelovanju usmjerenom na jačanje kapaciteta škola (Kovač, 2021b), što nije zabilježeno kao ključna tema u iskazima osnovnoškolskih ravnatelja. Oni o materijalnim uvjetima škole izvještavaju uglavnom u kontekstu iskaza o okolnostima koje mogu djelovati kao podržavajuće ili otežavajuće prilikom odvijanja IŠV-a, ali ne opisuju svoje inicijative u osiguravanju navedenih uvjeta:

„Našla sam se u brojnim teškim i izazovnim situacijama, započela s neopremljenom i neuređenom školom, nemotiviranim djelatnicima. Priznajem da sam danas veoma sretna i ponosna jer imamo odlične uvjete za rad, škola je uređena, energetska obnovljena, informatički opremljena, motivirani učitelji, odlično ozračje u školi, mnogo rada, ali i veselja. Naravno, materijali uvjeti uvijek mogu biti još bolji i tu nema kraja u njihovom poboljšavanju“. Nadalje, srednjoškolski ravnatelji u svojim su iskazima snažnije istakli varijabilna obilježja učeničke populacije, što je ukazalo na to da obilježja i potrebe učenika snažno djeluju na prioritetne sadržaje IŠV-a i ciljeve koje žele postići. Ravnatelji osnovnih škola vrlo rijetko u svom diskursu ističu precizne ciljeve koje žele postići. Primjerice, iz njihovih se iskaza ni u jednom slučaju ne ističe (očekivani) cilj usmjeren na jačanje kapaciteta učenika koji mogu doprinijeti boljem uspjehu na međunarodnim testiranjima (primjerice, PISA-i), kao ni boljem školskom uspjehu. Ravnatelji osnovnih škola u svojim su iskazima snažnije usmjereni prema obilježjima učitelja, što ukazuje na pretpostavku da obilježja učitelja i stručnih suradnika i priroda suradnje s njima snažnije oblikuje prioritetne aktivnosti IŠV-a. Pored toga, može se uočiti da ravnatelji osnovnih škola više pozornosti pridaju odnosima s lokalnom zajednicom, pogotovo s osnivačem.

Iako je ovo istraživanje ponudilo vrijedne odgovore na pitanja o varijabilitetima obilježja IŠV-a u osnovnim školama, valja naglasiti da bi vrijedilo replicirati istraživanje primjenom dubinskog intervjua s ravnateljima, čime bi se omogućilo dodatno propitivanje razloga pronađenim varijacijama u praksi vođenja. Osim toga, u ovom se istraživanju o obilježjima IŠV-a progovara isključivo iz perspektive ravnatelja, pa bi bilo poželjno doznati perspektivu učitelja i stručnih suradnika koji prema riječima ravnatelja u tom procesu zauzimaju aktivnu ulogu. Bilo bi zanimljivo doznati više podataka o kompetencijama ravnatelja za provedbu IŠV-a. Zanimljivo je da se ispitanici ravnatelji uglavnom osjećaju kompetentnima za IŠV, no iz iskaza nije razvidno o kojim se točno kompetencijama radi i kako ih primjenjuju u svom radu. Ipak, neki ravnatelji spremniji su ukazati na potrebu i svrhu osposobljavanja za ravnateljsku funkciju: „Naravno, svaka škola je već po svojim obilježjima specifična (grad, selo, broj škola, učenika, djelatnika...) i nemoguće je očekivati postojanje univerzalne pripreme za sve situacije, ali neke osnovne vještine vođenja olakšale bi sam početak i time sigurno dovele do boljih ukupnih rezultata“. Imajući u vidu uočenu važnost interakcijsko-komunikacijskog potencijala ravnatelja u iniciranju i provedbi aktivnosti IŠV-a, može se zaključiti da instruktorska učinkovitost ravnatelja osnovnih škola u velikoj mjeri ovisi o razvijenosti komunikacijskih vještina (Le Fevre i Robinson, 2014). Sudeći prema uočenim ulogama i strategijama djelovanja prema različitim dionicima unutar i izvan škole, posebice onima koji podrazumijevaju primjenu uloga i strategija snažnijeg intenziteta (lobiranje, pregovaranje, umrežavanje), trebalo bi posvetiti više pozornosti

razvijanju specifičnih interakcijsko-komunikacijskih vještina u okviru programa stručnih osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja.

Rezultati provedenog istraživanja otkrivaju i neke druge značajnije elemente u kojima ravnateljima (osnovnih) škola treba pružiti više podrške u njihovu radu, što bi zasigurno pridonijelo i njihovoj većoj učinkovitosti u provedbi instruktorskog vođenja. Rasprave koje ističu potrebu snažnije brige obrazovne politike za status i profesionalizaciju ravnateljske profesije nisu novijeg datuma (Kovač, 2021a; Vican i sur., 2016), a ne izostaju ni u iskazima ravnatelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju: „Da bi bio što učinkovitiji, samostalniji i neovisniji u obavljanju složenoga i, po opsegu, vrlo zahtjevnoga i raznovrsnog posla, ravnatelj ne smije ovisiti o volji ljudi kojima je nadređen, a niti o političkim ‘križaljka’”. Njegovi rezultati moraju biti mjerilo obnašanja ravnateljske funkcije“. Nije na odmet ponoviti činjenicu da su međunarodne usporedbe izdvojile Hrvatsku kao jednu od rijetkih zemalja u kojima ne postoji praksa formalnog vrednovanja kvalitete rada ravnatelja niti provjere ključnih ravnateljskih kompetencija prije stupanja na dužnost (OECD, 2019). No, ne treba zanemariti ni činjenicu da se u javnosti vrlo rijetko propituje kvaliteta podrške koja ravnateljima i školama dolazi s razine jedinica lokalnih i regionalnih samouprava, a praksa formalnog vrednovanja kvalitete njihova rada sa školama u Hrvatskoj ni ne postoji. U prostoru obrazovne politike zasigurno postoji puno neiskorištena potencijala, koji bi mogao biti usmjeren prema osiguravanju kvalitete upravljanja školama na lokalnoj i institucijskom razini. Pitanje je kad će oblikovanje i pokretanje takvih inicijativa konačno postati *policy* prioritetima za donositelje odluka na nacionalnoj razini obrazovne politike.

LITERATURA

- Blase, J. i Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership. Teachers Perspectives on how Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Bredenson, P. V. i Kose, B. W. (2007). Responding to the Education Reform Agenda: A Study of School Superintendents’ Instructional Leadership. *Education Policy Analysis Archives*, 15(5), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v15n5.2007>
- Briggs, A. R. J., Coleman, M. i Morrison, M. (ur.). (2012). *Research Methods in Educational Leadership & Management. 3rd Edition*. LA: SAGE
- Carraway, J. H. i Young, T. (2014). Implementation of a Districtwide Policy to Improve Principals’ Instructional Leadership: Principals’ Sensemaking of the Skillful Observation and Coaching Laboratory. *Educational Policy*, 29(1), 230–256. <https://doi.org/10.1177/0895904814564216>
- Cartwright, D. P. (1988). Analiza kvalitativnog materijala. *Revija za sociologiju*, 19(1-2), 87-112. <https://hrcak.srce.hr/155690>

- Cohen, L, Manion, L. i Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education. 8th Edition*. London, New York: Routledge.
- Creswell, J. W. i Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixes Methods Approaches. 5th Edition*. London: SAGE
- Erčulj, J. (2014). Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev. *Sodobna Pedagogika*, 131(4), 82–100. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/04-2014_vodenje-za-ucenje-ravnateljeva-vloga-v-profesionalnem-razvoju-strokovnih-delavcev/
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research. 6th Edition*. Los Angeles: SAGE.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. i Wang, W. C. (2016). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419–444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Gann, N. (2016): *Improving school Governance. 2nd Edition*. London, New York: Routledge.
- Hallinger, P. i Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Leadership Behaviour of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
- Hallinger, P. i Wang, W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. London: Springer
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N. i Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(5), 800-819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203-218. <https://hrcak.srce.hr/129605>
- Honig, M. I. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733–774. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>

- Hornig, E. L., Klasik, D. i Loeb, S. (2010). Principals' Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. <https://doi.org/10.1086/653625>
- James, C., Connolly, M., Dunning, G. i Elliott, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: SAGE
- Leithwood, K., Patten, S. i Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Le Fevre, D. M. i Robinson, V. M. J. (2014). The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58–95. <https://doi.org/10.1177/0013161X13518218>
- Liou, Y.H. (2016). Tied to the Common Core: Exploring the Characteristics of Reform Advice Relationships of Educational Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 793–840. <https://doi.org/10.1177/0013161X16664116>
- Kovač, V. (2021a). Instruktorsko školsko vođenje: prikaz i analiza dosadašnjih istraživanja. U: Kovač, V., Rončević, N. i Gregorović-Belaić, Z. (ur.). *U mreži paradigmi: pogled prema horizontu istraživanja u odgoju i obrazovanju* (str. 223-268). Filozofski fakultet u Rijeci.
- Kovač, V. (2021b). Scenariji instruktorskog školskog vođenja iz perspektive hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja. Život i škola. Rad prihvaćen za objavljivanje.
- Kraft, M. A. i Gilmour, A. F. (2016). Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711–753. <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>
- Male, T. i Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Markočić-Dekanić, A., Gregorović, M. i Batur, M. (2020). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci*. Zagreb: NCVVO. <https://www.bib.irb.hr/1055447>
- McLeod, S., Richardson, J. W. i Sauers, N. J. (2015). Leading Technology-Rich School Districts: Advice From Tech-Savvy Superintendents. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(2), 104–126. <https://doi.org/10.1177/1942775115584013>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orphanos, S. (2013). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/1741143213499262>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. i Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Schechter, C. (2011). Collective Learning from Success as Perceived by School Superintendents. *Journal of School Leadership*, 21(3), 478–509. <https://doi.org/10.1177/105268461502500307>
- Shaked, H. i Schechter, C. (2016). Holistic School Leadership: Systems Thinking as an Instructional Leadership Enabler. *NASSP Bulletin*, 100(4), 177–202. <https://doi.org/10.1177/0192636516683446>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: SAGE
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence, *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Taylor, S. L., Bogdan, R., i DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (4th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru
- Whitt, K., Scheurich, J. i J., Skrla, L. (2015). Understanding Superintendents' Self-Efficacy Influences on Instructional Leadership and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 25(1), 102–132. <https://doi.org/10.1177/105268461502500105>