

Naslov članka/Article:

Sedem načel trajnostnega vodenja **The Seven Principles of Sustainable Leadership**

Avtor/Author:

Dr. Andy Hargreaves, dr. Dean Fink

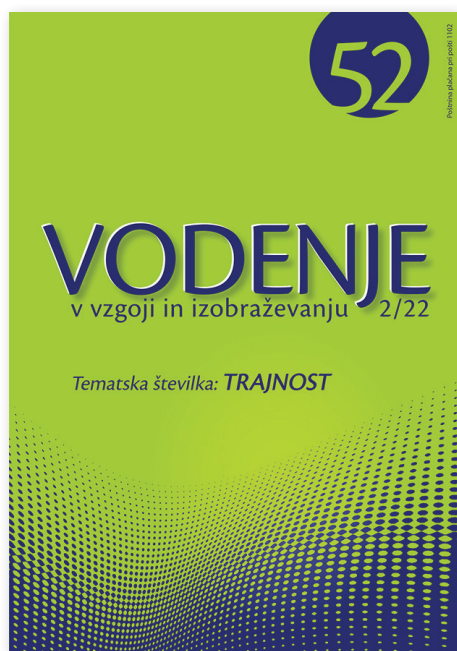
DOI:

<https://doi.org/10.59132/vviz/2022/2/16-29>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 52 št. 2/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

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

Sedem načel trajnostnega vodenja

Članek iz aprilske izdaje revije Educational Leadership, 61(7). © 2004, avtor ASCD. Prevedeno in objavljeno z dovoljenjem. Vse pravice pridržane.

Zahvaljujemo se dr. Andyju Hargreavesu za dovoljenje za prevod članka brez plačila avtorskih pravic.

O avtorjih

Dr. Andy Hargreaves je predavatelj na Katedri Thomasa Morea Brennana na Pedagoški fakulteti Carolyn A. in Petra S. Lyncha v okviru visoke šole v Bostonu

Dr. Dean Fink je predavatelj na Mednarodnem središču za spremembe v izobraževanju, Ontarijski inštitut za študije v izobraževanju/Univerza v Torontu.

Povzetek

Ravnatelji razvijajo trajnost s tem, kako pristopijo, se zavežejo in zaščitijo globoko učenje v svojih šolah; kako skrbijo zase in ljudi okoli sebe, da spodbujajo in podpirajo to učenje; kakšne spodbude so deležni in kako zmorejo vztrajati pri svoji viziji, ne da bi izgoreli; kako poskušajo zagotoviti, da se bodo vpeljane izboljšave ohranile na dolgi rok, zlasti potem, ko bodo odšli; kako ocenjujejo vpliv svojega vodenja na okoliške šole; kako spodbujajo in ohranjajo ekološko raznolikost namesto standardiziranih predpisov pri poučevanju in učenju v svojih šolah; in s tem, kako si prizadevajo za aktivistično sodelovanje s svojim okoljem.

Ključne besede

trajnost | vodenje | trajnostno vodenje

The Seven Principles of Sustainable Leadership

Andy Hargreaves, PhD, Thomas More Brennan Chair in Lynch School of Education Boston College

Dean Fink, PhD, International Centre for Educational Change Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto

Abstract

Leaders develop sustainability by how they approach, commit to and protect deep learning in their schools; by how they sustain themselves and others around them to promote and support that learning; by how they are able and encouraged to sustain themselves in doing so, so that they can persist with their vision and avoid burning out; by how they try to ensure the improvements they bring about last over time, especially after they have gone; by how they consider the impact of their leadership on schools around them; by how they promote and perpetuate ecological diversity rather than standardized prescription in teaching and learning within their schools; and by how they pursue activist engagements with their environments.

Keywords

sustainability | leadership | sustainable leadership

Manj uspešna šola dobi herojskega ravnatelja – ko ta napreduje oz. je premeščen, pa njegovo delo v zgoj nekaj mesecih povsem zbledi. Karizmatični vodja sprejme vlogo ravnatelja v bližnji šoli in s seboj odpelje vse svoje učitelje mentorje. Ravnateljica t. i. magnetne šole¹ s privabljanjem najboljših učencev iz vsega mesta poveča ugled svojega zavoda, sosednji šoli pa vzame največje talente in zato uspešnost le-te strmo pade. Učitelji v srednji šoli so priča, kako se v njihovem zavodu v petih letih zvrstijo štirje ravnatelji, in ugotovijo, da bodo zlahka preživeli tudi vse nadaljnje ravnatelje z vsemi spremembami programa vred. Šolsko okrožje se šole z močnim sindikatom loti tako, da postavi vrsto vse bolj avtoritarnih ravnateljev, sindikalni odpor do sprememb pa postaja le čedalje močnejši.

Navedeni primeri netrajnostnega vodenja in prizadevanj za izboljšave niso zgoj hipotetični. Zajeti so bili v študiji, ki jo je financirala fundacija Spencer in je preučevala tri desetletja sprememb na področju izobraževanja v osmih srednjih šolah v ZDA in Kanadi skozi oči več kot 200 učiteljev in vodstvenih delavcev, ki so tam delali v 70., 80. in 90. letih prejšnjega stoletja (Hargreaves & Goodson, 2004). Omenjena študija je pokazala, da so ključne sile, ki dolgoročno vplivajo na spremembe ali kontinuiteto, vodenje, vzdržnost vodenja in nasledstvo vodenja ter da večina procesov in praks vodenja v vzgoji in izobraževanju ustvarja začasne, lokalizirane valove sprememb in le malo trajnih ali obsežnih izboljšav.

So pa tudi izjeme. Nekateri ravnatelji so od prvega dne imenovanja intenzivno razmišljali tudi o tem, kako prepoznati in pripraviti svoje naslednike. Eden od ustanovnih vodij inovativne šole je bil pozoren, da ni pobral najboljših učiteljev iz okoliških zavodov, s čimer se je izognil povzročanju krivic ali podpihovanju nevoščljivosti. Eden ali dva pogumna ravnatelja sta se na nacionalne preizkuse znanja, ki so bili za prihodnost učencev odločilnega pomena, odzvala z izboljšanjem učenja za vse. Prepričana sta bila, da bodo temu sledili boljši rezultati, in nista dopustila, da bi obsedenost z rezultati zadušila učni proces. Takšni ravnatelji so naredili več, kot zgoj uvajali spremembe ali izvajali reforme. Prizadevali so si za trajnostno vodenje in ga oblikovali.

Pri trajnostnem vodenju in izboljševanju ne gre samo za odpornost oz. vzdržljivost. Gre za to, da stvari trajajo. Trajnostno vodenje v skladu z okoljevarstvom definiramo na naslednji način.

1 Op. prev.: V izobraževalnem sistemu ZDA so magnetne šole (*ang. magnet schools*) javne šole s specializiranimi tečaji ali učnimi načrti.

Trajnostno vodenje je pomembno, se širi in traja. To je skupna odgovornost, ki ne izčrpa človeških ali finančnih virov ter skrbi za izobraževalno in skupnostno okolje, ne da bi pri tem nastajala škoda. Trajnostno vodenje se aktivistično ukvarja s silami, ki vplivajo nanj, in ustvarja izobraževalno okolje organizacijske raznolikosti, ki spodbuja medsebojno plemenitenje dobrih idej in uspešnih praks v skupnostih skupnega učenja in razvoja.

Ta definicija predlaga sedem načel trajnostnega vodenja, ki jih bomo ponazorili s študijo fundacije Spencer.

1. Trajnostno vodenje ustvarja in ohranja trajnostno učenje

V izobraževanju je prvo načelo trajnosti razviti nekaj, kar je samozadostno. Vzdrževati pomeni spodbujati in hraniti. Trajnostno učenje je torej učenje, ki je pomembno, ki traja in učence vključuje intelektualno, socialno in čustveno. Najpomembnejši niso rezultati dosežkov, temveč učenje. Glavna odgovornost vseh vodij v izobraževanju je vzdrževati učenje (Glickman, 2002; Stoll, Fink in Earl, 2003).

Novi ravnatelj šole Talisman Park se je odzval na novo predpisani preizkus pismenosti za deseti razred (od katerega bi bila odvisna matura) tako, da je svoje izkušene učitelje poskušal zaščititi pred spremembami, ki bi bile časovno zelo zahtevne. Z zaposlenimi se je odločil, da je najprimernejši način za doseganje dobrih rezultatov povečanje uspešnosti tistih dijakov, ki so, kot so pokazali predhodni preizkusi znanja, padli tik pod pozitivno oceno. Čeprav je strategija zagotavljala, da so bili rezultati šol videti dobri, pa so bili učenci, ki so resnično potrebovali pomoč pri opismenjevanju, odrinjeni. Ravnatelj sosednje, etnično bolj raznolike srednje šole z velikim številom dijakov, za katere je bila angleščina drugi jezik, pa se na preizkus pismenosti ni osredotočil kratkoročno. Namesto tega je želel najti način, kako dolgoročno izboljšati pismenost vseh dijakov. Učitelji so sodelovali pri preverjanju in izboljšanju svojih praks opismenjevanja ter se ves mesec s starši in skupnostjo osredotočali na izboljševanje opismenjevanja za vse. Takojšnji rezultati sicer niso bili odlični, vendar pa je v drugem letu šola v svojem okrožju dosegla nadpovprečne rezultate, v tretjem letu pa se je povzpela na drugo mesto precej pred bolj privilegirano šolo Talisman Park, ki se je odločila za »instant rešitev«. Paradoksalno je, da trajnostno vodenje, ki spodbuja ohranjanje učenja, presega začasne izboljšave rezultatov in ustvarja trajne izboljšave učenja, ki so tudi merljive.

2. Trajnostno vodenje zagotavlja dolgoročni uspeh

Nasledstvo vodenja je zadnji izziv vodenja (1). Je izziv opuščanja, preseganja in načrtovanja lastne zastarelosti. Trajnostne izboljšave niso minljive spremembe, ki izginejo, ko njihovi zagovorniki odidejo. Trajnega vodenja ne dosežejo karizmatični vodje, ki so stopili v prevelike čevlje, da bi jih lahko zapolnili. Širjenje presega posameznike in poteka prek verig vpliva, ki povezujejo dejanja vodij z njihovimi predhodniki in nasledniki.

Dogodki predajanja nasledstva vodstvenih položajev so skoraj vedno čustveno nabiti, polni pričakovanj, bojzani, občutkov zapuščenosti, izgube ali olajšanja (Hart, 1993). Pogosta in ponavljajoča se nasledstva te skrbi še povečajo. Trajnostno vodenje torej načrtuje in se pripravlja na nasledstvo, in sicer ne naknadno, temveč že od prvega dne, ko je imenovan novi vodja. Ureja tudi stopnjo in pogostost nasledstev, tako da zaposleni ne trpijo zaradi cinizma, ki ga prinaša utrujenost od nasledstva. (Fink & Brayman, v tisku).

Študija fundacije Spencer je ponudila vpogled v redke primere premišljenega in učinkovitega upravljanja nasledstva – v obeh primerih je šlo za bolj inovativni šoli. Neka šola je gradila na uspehu energičnega in optimističnega ravnatelja pri oblikovanju demokratično razvitega načrta za izboljšanje šole in ohranjanju dolgoletne tradicije šole, ki je bila osredotočena na skrb za učence, tako da je na nasledstvo po upokojitvi ravnatelja pripravila pomočnika ravnatelja. Ustanovni ravnatelj druge inovativne šole, ki je bila ustanovljena kot učeča se organizacija, je prav tako prepričal okrožje, da mora biti njegov pomočnik pripravljen na nasledstvo in nadaljevanje posebnega poslanstva šole.

Na splošno pa je naše preučevanje treh desetletij vodenja pokazalo, da je le malo stvari v izobraževanju manj uspešnih kot nasledstvo vodenja. Karizmatičnim vodjem sledijo neenakovredni nasledniki, ki ne zmorejo ohraniti zagona izboljšav. Vodje, ki na glavo postavijo neuspešne šole, pogosto predčasno premestijo ali napredujejo, še preden se njihove izboljšave lahko »primejo«.

Dolgoletni zaposleni so se nostalgичno spominjali časov svoje »vaške šole«, ne da bi se soočili z izzivom urbanega razvoja in znatno povečane kulturne raznolikosti. Ravnatelj šole je v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja priznal, da je bila »ena od težav, s katerimi se je soočal pri osebnem pristopu k vodenju, ta, da za svojo šolo ni imel posebne usmeritve ali cilja«.

Svoje učitelje je samo želel zaščititi pred zunanji silami, da bi se lahko osredotočili na razred. Ob upokojitvi tega ravnatelja se je ponudila priložnost za nov začetek, zato je okrožje na njegovo mesto imenovalo dinamičnega, izkušenega in nekoliko ostrega Billa Matthews, ki je bil prepričan, da so učenci na prvem mestu. Izrazil je jasna pričakovanja in bil trdno odločen, da bo »otrokom in skupnosti naredil uslugo«, tako da se bodo učenci počutili bolj vključeni, starši pa bolj dobrodošli. Do konca Matthewsovega tretjega leta vodenja se je po spremembah učnih načrtov, načrtovanju izboljšav šole, prestrukturiranju procesa usmerjanja in ustvarjanju prijaznejšega fizičnega okolja v šoli stopnja zadovoljstva učencev in staršev s šolo izredno povečala. Nenadoma pa je Matthews napredoval na položaj okrožnega vodje. Ker je v celotnem okrožju primanjkovalo vodstvenih delavcev, so bili premeščeni tudi njegovi pomočniki.

Okrožje je v ta kaos poslalo Jerryja Westa, ki je bil tedaj prvič v vlogi ravnatelja. Medtem ko je West želel previdno ubrati svojo pot, se je stopnjeval tempo novega programa reform. Tako so se West in njegovi nepripravljeni pomočniki bolj kot na izboljšave osredotočali na implementacijo. Vse, kar je Matthews dosegel pri izboljšanju šole, je v nekaj mesecih splavalo po vodi. Tradicionalni bloki moči, kot so skupine vodij aktivov, ki so prevladovali pred Matthewsovim prihodom, so znova prevzeli oblast, saj je West potreboval njihovo podporo, da bi zagotovil skladnost z vladnimi direktivami, ki so temeljile na predmetih. Odbor za šolsko klimo, ki je pod Matthewsom začel spreminjati šolske prakse, da bi bolj podpiral učence, je opazil, da so vplivni učitelji z daljšim delovnim stažem pod Westom uvedli režim strogih pravil vedenja učencev. V kontekstu novih reform je bil West videti premalo odločen, zato so imeli nekateri učitelji njega in njegove pomočnike za neučinkovite. Kot je komentiral neki dolgoletni učitelj: »Prijazni ljudje. Ampak niso kos.«

Zgolj v treh letih je bil West ponovno premeščen. V šoli so se v šestih letih zvrstili kar štirje ravnatelji in zaposleni so postali zelo cinični. Ravnateljevanje, kjer si ravnatelji podajajo kljuko vrat (MacMillan, 2000) ali vrtiljak vodstvenega nasledstva (Hargreaves, Moore, Fink, Brayman in White, 2003) postaja vse pogostejši pojav v odločilnih razmerah in reformah, ki sovpadajo z demografsko izgubo vodij povojnih generacij, saj ti odhajajo v pokoj (Educational Research Service, 1998; Association of California School Administrators, 2001).

Trajnostno vodenje zahteva resno posvečanje pozornosti vodstvenemu nasledstvu. Uspešno nasledstvo dosežemo s pripravo naslednikov, pri čemer

je potrebna kontinuiteta. Uspešne vodje je treba v šolah ohranjati dlje, ko delajo velike korake pri spodbujanju učenja, in se upreti skušnjavi iskanja nenadomestljivih karizmatičnih junakov, ki bi bili rešitelji naših šol. Vsi okrožni načrti in načrti izboljšav na ravni zavoda bi morali vključevati načrte nasledstev in upočasniti tempo ponavljajočih se nasledstev, tako da se učitelji ne bi več cinično odločali »preživeti« vse svoje vodje.

3. Trajnostno vodenje ohranja in podpira vodenje drugih

Eden od načinov za trajno zapuščino je, da vodja svoje delo razvija in deli z drugimi. Nasledstvo vodenja torej pomeni več kot le pripravo naslednikov ravnateljev. Pomeni porazdelitev vodenja v profesionalni učeči se skupnosti – tako da ta lahko prevzame štafeto, ko ravnatelj odide, in omili udarec ob menjavi ravnatelja (Spillane, Halverson in Drummond, 2001).

Ustanovni ravnatelj alternativne srednje šole Durant v propadlem industrijskem ameriškem mestu je bil prepričan, da morajo prvotno vizijo spodbujanja neodvisnega učenja v različnih okoliščinah resničnega življenja s šolo deliti tudi učitelji, učenci in skupnost staršev – če hočejo, da bo ta preživela pod budnim očesom javnosti. Ravnatelj si je prizadeval za dialog in skupno odločanje, zaposleni pa so spoznali, da so odgovorni vsi. Dolgo po njegovi upokojitvi se učitelji in skupnost še naprej upirajo standardiziranim politikam okrožja in države ter so zvesti ustanovni viziji s prizadevanji za ohranitev svojega posebnega programa.

Durantova sosedna, srednja šola Sheldon High School, je v zgodnjih 80. letih prejšnjega stoletja izkusila posledice množičnih selitev belcev v predmestja in konkurenco magnetnih šol. Rasno ravnovesje in število dijakov s posebnimi potrebami se je močno spremenilo. Zaradi omenjenih sprememb večinoma beli učitelji niso bili le frustrirani, temveč so bili ob nizu avtorskih ravnateljev izključeni iz sprejemanja pomembnih odločitev šole.

Kot izhod za svoje frustracije in vodstvene impulze so se učitelji vedno bolj obračali na svoj sindikat. Čim bolj razdrobljen je postajal sindikat, tem več ravnateljev se je drug za drugim »vkopalo« – z idejo, da bi se temu lahko »uprli«. Prišlo je do zastoja, ki je šolo skoraj popolnoma onеспособil, da bi se učinkovito odzivala na spreminjajočo se populacijo dijakov, saj so učitelji obsojali pomanjkanje disciplinske podpore s strani ravnatelja in niso hoteli spremeniti lastnih tradicionalnih praks.

Ta dva scenarija kažeta, da za trajnostno vodenje niso odgovorni samo posamezniki. V zelo kompleksnem svetu noben vodja, institucija ali narod ne more nadzorovati vsega brez pomoči (Fullan, 2001). Trajnostno vodenje je porazdeljena potreba in skupna odgovornost.

4. Trajnostno vodenje naslavlja vprašanja socialne pravičnosti

Trajnostno vodenje koristi vsem učencem in šolam – ne le nekaterim na račun ostalih. Trajnostno vodenje je občutljivo na to, kako lahko t. i. »svetilniške«², magnetne ali čarterske³ šole in njihovi vodje pustijo druge v senci in kako lahko privilegirane skupnosti premami, da poberejo smetano iz lokalnega vodstvenega bazena. Trajnostno vodenje je medsebojno povezan proces. Priznava in prevzema odgovornost za dejstvo, da šole z mreženjem vplivajo druga na drugo (Baker in Foote, v tisku). V tem pogledu sta trajnost in nasledstvo neločljivo povezana z vprašanji socialne pravičnosti.

Tako je bila denimo neka šola v naši študiji, ki je bila ustanovljena kot učeča se organizacija, zelo previdna, da okoliškim šolam ne bi pobrala vseh najboljših učiteljev, vodij in učencev. Po posvetu s šolskim okrožjem in ravnateljmi drugih srednjih šol je njen ravnatelj upravljal sistem kvot, da ne bi nesorazmerno črpal iz katere koli druge šole ali starostne skupine učiteljev v okrožju. S tem ko je ravnatelj upošteval potrebe drugih šol, ni bil le socialno pravičen, temveč se je izognil vzbujanju zavisti in zameram sosednjih šol.

V nasprotju z omenjeno šolo pa je neka magnetna šola iz naše študije uspela na račun svojih sosed. Šola, ki je bila ustanovljena v poznih 80. letih prejšnjega stoletja, da bi z visokimi standardi ter izbiro ustreznih učencev in učiteljev iz drugih šol v okrožju zajezila val selitve belcev iz mesta, je ameriška medijska hiša U.S. News označila za eno izmed 150 najboljših srednjih šol v ZDA. Nekaj zelo uspešnih učencev šole so pritegnili iz sosednje šole. Te druge šole, ki so jo nekoč imenovali »dragulj okrožja«, se je prijel sloves »magneta za specialno pedagogiko« – z nizko stopnjo prisotnosti, velikimi težavami z nasiljem in standardiziranim učnim načrtom, ki je učitelje oropal njihovega družbenega poslanstva in strokovne avtonomije. S kon-

2 Op. prev.: V izobraževalnem sistemu ZDA so »svetilniške« šole (*ang. lighthouse schools*) zasebne neprofitne šole za učence s posebnimi potrebami.

3 Op. prev.: V izobraževalnem sistemu ZDA čarterske šole (*ang. charter schools*) prejemajo državna sredstva, vendar delujejo neodvisno od uveljavljenega državnega šolskega sistema.

centriranjem odličnosti v specializiranih žepih in poskusi zaustavitve selitve belcev na podeželje je okrožje na področju izboljševanja šol ustvarilo pravi apartheid (Hargreaves, 2003) – z visokimi standardi, pristnim učenjem in prilagodljivim poučevanjem za bolj privilegirane magnetne šole in njihove učitelje ter brezdušno standardizacijo za ostale.

Trajnostno vodenje torej ni samo vzdrževanje izboljšav na lastni šoli. Gre tudi za odgovornost do šol in učencev, na katere dejanja vplivajo v širšem okolju. Gre za socialno pravičnost.

5. Trajnostno vodenje ne izčrpava človeških in materialnih virov, temveč jih razvija

Trajnostno vodenje zagotavlja notranje nagrade in zunanje spodbude, ki pritegnejo in obdržijo najboljše in najpametnejše vodstvene skupine; vodjem pa zagotavlja čas in priložnost za mreženje, učenje in podporo drug drugemu ter za poučevanje in mentorstvo naslednikov. Trajnostno vodenje je poceni, ne da bi bilo ceneno. Svoje vire skrbno uporablja za razvijanje talentov vseh učiteljev, namesto da bi izdatno nagrajevalo izbiro in menjavo nekaj preizkušenih zvezdnikov.

V vseh šolah v naši študiji so zahteve po reformah, izčrpavanje virov in posledično hitenje v upokojitev povzročili hitro menjavo ravnateljev in pomočnikov skupaj z uničujočim zmanjšanjem števila pomočnikov ravnateljev in srednjih vodij, kot so vodje aktivov. Poleg tega se je močno zmanjšala tudi podpora šolskega okrožja v obliki svetovalcev, pomočnikov nadzornikov in drugih uradnikov, zaradi česar so se ravnatelji počutili preobremenjene in same. Kulturo spremljave in osebne podpore vodjem šol so nadomestile neosebne pogodbe o odgovornosti na podlagi preizkusov znanja.

Janice Burnley je bila nova ravnateljica srednje šole Lord Byron. Po obetavnem začetku se je soočila z reformami, ki so pripeljale do tega, da je šola izgubila enega od dveh pomočnikov ravnateljice, pet od devetih vodij aktivov, dva od treh svetovalnih delavcev in polovico specialnih pedagogov. Burnleyjevo je najbolj skrbelo, ker ni mogla podpreti enajstih novih učiteljev na šoli. »Počutim se odgovorno za ves svet,« je vzklila. Do konca drugega leta v vlogi ravnateljice je njen obetavni začetek zbledel v izčrpavajočem vodenju z okrožnicami sredi standardiziranih reformnih zahtev, ki so bile v veliki meri v nasprotju z njenimi lastnimi vrednotami.

Trajnostni sistemi vodenja vedo, kako poskrbeti za svoje vodje in kako vodje pripraviti do tega, da poskrbijo zase. Učitelji in ravnatelji, ki so »izgoreli« zaradi pretiranih zahtev in vse manj sredstev, nimajo ne fizične energije ne čustvene sposobnosti za razvoj profesionalnih učečih se skupnosti (Byrne, 1994). Čustveno zdravje vodij je redek okoljski vir. Vodenje, ki izčrpa svoje vodje, ni vodenje, ki bo trajalo. Če reformatorji in oblikovalci politik ne bodo skrbeli za osebni in profesionalni jaz vodij, bodo ustvarili kratkoročne dobičke le tako, da bodo na kocko postavili celotno prihodnost vodenja.

Vendarle pa celo najbolj motivirani in predani vodje ne morejo zdržati v nedogled. Ravnateljica gospa Watson je postavila osnovo sodelovalne učeče se skupnosti na šoli Talisman Park, vendar so jo po komaj treh letih nenadoma premestili na drugo šolo, zaradi česar je žalovala za delom, ki ga je bilo še treba opraviti.

Enako navdihujočo zagnanost in predanost izgradnji skupnosti je prenesla na svojo naslednjo šolo, toda novi reformni kontekst zmanjšanja sredstev in nereálnih časovnih načrtov za izvedbo je pomenil, da ni bilo več sistemske podpore za sodelovanje. Tako je bila Watsonova sedaj zreducirana na »zglede optimizma« (Blackmore, 1996). Čustveni napor, ko je poskušala ostati pozitivna v depresivnih časih, je sčasoma terjal svoj davek in po mesecih stresa se je predčasno upokojila, da bi poiskala izpolnitev svojega življenja na drugih področjih. V tej poplavi reformnih direktiv so se nekateri ravnatelji v naši študiji povzpeli v okrožno upravo, pobegnili v predčasno upokojitev, bili hospitalizirani, ko so klonili pod pritiskom, ali omejili svojo vlogo z vodenja na upravljanje, da bi lahko preživel. Na koncu pa je edino trajnostno vodenje tisto, ki lahko vzdržuje vodje.

6. Trajnostno vodenje razvija okoljsko raznolikost in zmogljivost

Zagovorniki trajnostnega razvoja gojijo in poustvarjajo okolje, ki je sposobno spodbujati nenehne izboljšave na široki fronti. Ljudem omogočajo, da se prilagajajo in napredujejo v vse bolj zapletenem okolju, tako da se drug od drugega učijo različnih praks (Capra, 1997).

Inovativne šole ustvarjajo raznolikost, vendar so v okviru programa standardizacije vse tri takšne šole iz naše študije nazadovale. Nacionalni preizkusi znanja so na primer alternativno šolo Durant prisilili, da je standardizirala

poučevanje in ocenjevanje učencev, pri čemer so se tečaji zgodovine, ki jih je razvila šola in so jih nekoč obiskovali učenci iz različnih okolij, spremenili v abstraktno pomnjenje dejstev o prvi in drugi svetovni vojni. Namesto skupnih izboljšav sta bila dva ravnatelja teh inovativnih šol sedaj prisiljena izpeljati zahtevane spremembe. Ko sta ta nekoč priljubljena ravnatelja učitelje skušala »pregovoriti«, da bi sprejeli vprašljive načrte sprememb, so ti menili, da sta svoji šoli in duši prodala okrožju ali državi.

Standardizacija je sovražnik trajnosti. Trajnostno vodenje priznava in goji številne vrste odličnosti pri učenju, poučevanju in vodenju ter zagotavlja omrežja za vse te različne vrste odličnosti, ki se delijo v medsebojnem plemenitenju procesov izboljšav (Giles in Hargreaves, v tisku; McLaughlin in Talbert, 2001; Louis in Kruse, 1995). Standardiziranih predlogov ne vsiljuje vsem.

7. Trajnostno vodenje se zavzema za aktivistično sodelovanje z okoljem

Pri soočanju s standardizirano reformo so vse tradicionalne šole v naši študiji postale pretirane in manj motivirane različice svojih prejšnjih jazov, inovativne šole pa so izgubile veliko prednosti. Toda med vsemi se je šola Durant izkazala za najbolj odporno – ne zgolj zaradi svoje inovativnosti ali moči učeče se skupnosti, temveč zato, ker se odločno vključuje v svoje okolje. Za šolo je značilno aktivistično vodenje (Oakes, Quartz in Lipton, 2000). Vpliva na okolje, ki vpliva nanjo.

V zadnjih nekaj letih je herojski novi ravnatelj šole Durant v neumorni kampanji za rešitev šole angažiral svoja osebna in profesionalna omrežja ter sklenil strateška zaveznitva s skupnostjo. Pisal je članke za lokalne in državne časopise, nastopal v radijskih in televizijskih programih ter podpiral učence in starše, ki so pred okrožnimi uradi simbolično protestirali v prisilnih jopičih. Organiziral je konference o škodljivih učinkih nacionalnih preizkusov znanja, ki odločilno vplivajo na prihodnost učencev, in vztrajno sodeloval s svojimi zavezniki po vsej državi, da bi uveljavil zahtevo za skupinski odstop od nacionalnih preizkusov znanja, zaradi svojih prizadevanj pa je bil »začasno« izključen iz državne politike. Zgodba šole Durant kaže, da mora imeti trajnostno vodenje aktivistično razsežnost, zlasti kadar okolje ni v pomoč.

Zaključek

Skratka, ravnatelji razvijajo trajnost s tem, kako pristopijo, se zavežejo in zaščitijo globoko učenje v svojih šolah; kako skrbijo zase in ljudi okoli sebe, da spodbujajo in podpirajo to učenje; kakšne spodbude so deležni in kako zmorejo vztrajati pri svoji viziji, ne da bi izgoreli; kako poskušajo zagotoviti, da se bodo vpeljane izboljšave ohranile na dolgi rok, zlasti potem, ko bodo odšli; kako ocenjujejo vpliv svojega vodenja na okoliške šole; kako spodbujajo in ohranjajo ekološko raznolikost namesto standardiziranih predpisov pri poučevanju in učenju v svojih šolah; in s tem, kako si prizadevajo za aktivistično sodelovanje s svojim okoljem.

Večina ravnateljev želi početi stvari, ki so pomembne, navdihniti druge, da se jim pri tem pridružijo, in zapustiti dediščino, ko bodo odšli. Niso ravnatelji pustili na cedilu svojih šol, temveč sistemi, v katerih vodijo. Trajnostno vodenje mora vsekakor postati zaveza vseh ravnateljev. Če želimo, da spremembe štejejo, se razširijo in trajajo, mora biti trajnostno vodenje tudi temeljna prednostna naloga sistemov, v katerih ravnatelji opravljajo svoje delo.

Paulu Chungu se zahvaljujeva za njegov vpogled.

Literatura

- Association of California School Administrators. (2001). *Recruitment and retention of school leaders: A critical state need*. Sacramento, CA: ACSA Task Force on Administrator Shortage.
- Baker, M. and Foote, M. (in press). 'Changing spaces: urban school interrelationships and the impact of standards-based reform', *Educational Administration Quarterly*.
- Blackmore, J. (1996). Doing emotional labour in the educational market place', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17 (3), 337–349.
- Byrne, B.M. (1994). 'Burnout testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across the elementary, intermediate, and secondary teachers', *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645–673.
- Capra, F. (1997). *The Web of Life: A new synthesis of mind and matter*. London: Harper Collins.

- Educational Research Service (1998). *Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship? An exploratory study*. A report prepared for the National Association of Elementary School Principals and the National Association of Secondary School Principals. Arlington, VA.
- Fink, D. and Brayman, C. (in press). 'Principals' succession and educational change', *Educational Administration Quarterly*.
- Giles, C. and Hargreaves, A. (in press). 'The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform', *Educational Administration Quarterly*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco CA.: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. and Goodson, I., (2004). *Change Over Time? A Report of Educational Change Over 30 years in Eight U.S. and Canadian Schools*. (Final report to the Spencer Foundation), Chicago.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., and White, R. (2003) *Succeeding Leaders? – A study of principal rotation and succession, Report to the Ontario Principals' Council*, Toronto, Ontario Principals' Council.
- Hart, A.W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban high schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- MacMillan, R. B. (2000). 'Leadership succession: Cultures of teaching and educational change'. In N. Bascia and A. Hargreaves (eds.) *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, leading and the realities of reform*. New York: Routledge/Falmer, pp. 52–71.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work Of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oakes, J., Quartz, K. H., and Lipton, M. (2000). *Becoming Good American schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. and Drummond, J.B. (2001). 'Investigating school leadership practice: A distributed perspective', *Educational Researcher*. 30 (3), 23–28.
- Stoll, L., Fink, D., and Earl, L. (2002). *It's About Learning (and It's About Time)*. London: Routledge/Falmer.