

Naslov članka/Article:

Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti

Distributed Leadership: Support in Building a Learning Community

Avtor/Author:

dr. Sonja Sentočnik

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 41, 3/2018, letnik 16

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

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

Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti

Sonja Sentočnik

Hiša znanja dr. Sentočnik

Rezultati raziskav s področij organizacijskega razvoja in vodenja izobraževalnih ustanov potrjujejo, da ima distribuirani pristop k vodenju vzgojno-izobraževalnih institucij velik potencial za transformacijo šolskih kolektivov v učečo se skupnost in da je zato lahko učinkovita podpora pri implementaciji kurikularne prenove. V prispevku bomo predstavili ključne značilnosti distribuiranega pristopa k vodenju, pri čemer bomo opozorili na nevarnost poenostavljenega razumevanja tega koncepta. Osredotočili se bomo tako na ravnateljevo vlogo, ki se zaradi razporejene odgovornosti spremeni, vendar nikakor ne postane manj pomembna, kot na vlogo vodstvenega tima, od katerega je odvisno, kako bodo učitelji sprejeli nov način vodenja. Izpostavili bomo ravnateljeve osebne značilnosti in naravnost ter odnos, ki so v pomoč pri implementaciji distribuiranega vodenja v smislu organizacijske zmožnosti in ki korelirajo s transformacijo kolektiva v učečo se skupnost. Prikazali bomo primer dobre prakse vzpostavljanja šolskih timov, ki so v podporo distribuiranemu vodenju in razvoju kolektiva v učečo se skupnost. Opozorili bomo na potrebo po sistematičnem pristopu k uvajanju distribuiranega modela v prakso ter na prepreke, na katere je treba računati v procesu implementacije.

Ključne besede: distribuirano vodenje, učeča se skupnost, vloga ravnatelja, vodstveni tim, organizacijska zmožnost

Uvod

Potreba po drugačnem vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov se je pojavila v povezavi z reformnimi prizadevanji v številnih državah po svetu, saj so bila ta pretežno neuspešna ali pa so se udeleževalci prepočasno. Didaktične spremembe, ki so jih »od zgoraj navzdol« uvedle šolske oblasti, tako da so pooblastile ravnatelja, naj kot formalni vodja poskrbi za njihovo vpeljevanje v prakso, praviloma ostanejo na papirju. Med razlogi za to je najpomembnejši, da učitelji kot glavni akterji uvajanja sprememb nimajo besede pri tem, kaj in kako se bo v njihovi praksi poučevanja in v delovanju šole kot sistema spreminjalo, kar jih seveda ne motivira za spreminjanje utečenih rutin. Distribuirani pristop k vodenju izpostavlja pomanjkljivost pri uvajanju sprememb od zgoraj navzdol, kar

še posebno velja, kadar gre za globoke spremembe, ki zahtevajo paradigmatične premike tako v prepričanjih posameznikov kakor v njihovem delovanju. Šola ni primer organizacije, ki bi lahko proaktivno uvajala spremembe, kakršna zahteva nenehno razvijajoča se sodobna družba, z uporabo hierarhičnega modela vodenja in odločanja. Je kompleksen sistem, ki mora biti dovolj gibek, da ostaja v koraku s časom, in sposoben, da pripravlja učence na soočanje s prihodnostjo. Delovanje šole in poučevanje ne moreta potekati po utečenih vzorcih, ki dolga desetletja ostajajo nespremenjeni. Pedagoški delavci morajo biti za profesionalno in učinkovito opravljanje svojega dela zmožni in opolnomočeni za sprejemanje avtonomnih strokovnih odločitev v nepredvidljivih in zapletenih okoliščinah, s kakršnimi se srečujejo vsak dan. Vodenje mora biti zato po celotni organizaciji razporejeno po načelu strokovnosti, odločitve o didaktičnih spremembah pa v rokah učiteljev. Vloga vodstva je, da učitelje od vsega začetka vključuje v načrtovanje in izvajanje sprememb, jim zagotavlja podporo pri razvijanju kompetenc vodenja ter jim predaja moč odločanja o vsem, kar je povezano s poučevanjem.

Koncept distribuiranega vodenja

Distribuirani pristop k vodenju se pomembno razlikuje od številnih stilov vodenja, ki so v strokovni literaturi dokaj jasno opredeljeni. Če vzamemo za primer šest stilov vodenja, ki sta jih opredelila Leithwood in Duke (1999), ugotovimo, da gre med njimi sicer za razlike v poudarkih na različnih vidikih vodenja glede na šolski in zunajšolski kontekst delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove, vsem pa je skupno, da *vodenje enačijo z delom, ravnanjem, odnosom in osebnostjo ravnatelja oziroma formalnega vodje*. Stili vodenja, ki vodenje razumejo kot ravnateljevo odgovornost in ki za uspešno uvajanje sprememb stavijo na ravnatelja in njegovo karizmatično osebnost, so na pouk osredinjeno vodenje ali vodenje za učenje, transformacijsko vodenje kot nasprotje transakcijskega modela, moralni ali služnostni model, udeleženski ali demokratični model, managerski model in situacijski model vodenja (več o tem v Sentočnik 2011, 3–4). *Distribuirani pristop k vodenju* pa se za razliko od naštetih stilov odmakne od perspektive vodenja kot solo funkcije, ki jo izvršuje formalni vodja v organizaciji, in *uve-ljavi pogled na vodenje kot na organizacijsko zmožnost* (Ogawa in Bossert 1995). Po mnenju strokovnjakov namreč sistemski pre-nova vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je cilj številnih reform

šolstva po svetu, zahteva »kolektivno konstruirane oblike vplivanja« (Watson in Scribner 2007, 447), s pomočjo katerih je mogoče ustvariti prostor, kontekst in priložnosti za to, da se šola razvije v učečo se organizacijo (Hopkins in Jackson 2003), zmožno nenehne samoprenove. Vodenje v smislu določanja smeri razvoja ustanove, upravljanja sprememb in preoblikovanja učiteljskega zbora v skupnost, v kateri postane učenje osrednja, medsebojno odvisna in vzajemno podprta dejavnost, ne more biti več le domena formalnega vodje, saj bi moral ta imeti nadnaravne sposobnosti, da bi sam zmozel tako kompleksno in zahtevno nalogo.

Temeljne značilnosti distribuiranega vodenja

Značilnosti, ki distribuirani pristop ločijo od vodenja kot individualne dejavnosti, se ne osredotočajo na osebnost in dejanja formalnega vodje, ampak so opredeljene na ravni organizacije in njene dinamike. Bennett idr. (2003) so na podlagi pregleda strokovne literature o vodenju izluščili tri temeljne značilnosti, ki distribuirani pristop ločijo od drugih konceptov vodenja:

1. Za prakso distribuiranega vodenja je značilno, da nastaja z vzajemnim vplivanjem med tistimi, ki vodijo, in tistimi, ki jim sledijo, ter med situacijo, v kateri izvajajo vodstvene naloge (Spillane, Halverson in Diamond 2001), zaradi česar na vodenje gledamo kot na organizacijsko zmožnost (Ogawa in Bossert 1995). Vodenje se torej udejanja kot vpliv, ki se razvije iz recipročnega odnosa med tistimi, ki vodijo, in tistimi, ki so vodeni, ter med situacijo, v kateri so. Vodenje ima zato značilnost razvijajoče se entitete, ki se poraja iz interakcij v kolektivu in je umeščeno v socialni in materialni kontekst organizacije (Spillane, Halverson in Diamond 2001).
2. Posamezniki v organizaciji prevzemajo vodstvene naloge, ker se odlikujejo kot eksperti na določenih področjih in takrat, kadar je njihova ekspertnost potrebna za uspešno izvajanje določenih nalog. *Distribuirano vodenje torej izvira iz mnogih virov ekspertnosti v organizaciji*, ne ozirajoč se na to, komu naloga vodenja formalno pripada. Pri tem je bistvenega pomena, da se različni viri vodenja v organizaciji mrežno povezujejo in tvorijo organizacijsko zmožnost, ki je več kakor vsota posameznih virov vodenja. Za distribuirani pristop je značilna *bolj ploska organizacijska struktura*, ki za razliko od hierarhične omogoča nenehen pretok komunikacije in vzpostavljanje mrež. V ploski organizacijski strukturi

sta moč odločanja in odgovornost za rezultate razporejeni po celotni organizaciji, kar seveda ne pomeni, da so vsi odgovorni za vse in da na koncu ni nihče odgovoren za nič. Da bi delovala učinkovito, mora biti bolj ploska organizacijska struktura podprta z oprijemljivimi mehanizmi samonadzora, kot so denimo natančen letni načrt z akcijskim načrtom uvajanja sprememb, jasno opredeljeni cilji in strategije za njihovo uresničevanje, jasno razporejene odgovornosti in časovna razporeditev izvajanja nalog ter kontinuirana samoevalvacija s pomočjo konkretnih evalvacijskih instrumentov in mehanizmov, kar je osnova za samoregulacijo in prilagajanje smeri razvoja. Premik k bolj ploski organizacijski strukturi v posameznikih, ki se v hierarhičnem sistemu počutijo varnejše, pogosto vzbuja kognitivno disonanco (Copland 2003), zaradi česar se neredko pojavijo odpori proti spremembam. Oviro razporejenemu vodenju predstavlja tudi dejstvo, da zunanje ustanove in deležniki ravnatelju še vedno pripisujejo izključno odgovornost za neoporečno delovanje šole in za učne rezultate (Sentočnik 2012), zaradi česar ti odločanje težko prepustijo drugim.

3. Za distribuirani pristop je torej značilno, da črpa iz več virov različne ekspertnosti, ki so že po definiciji razporejeni po organizaciji. Učitelji so eksperti za različna področja, predvsem pa so tisti, ki najbolj obvladujejo osrednji proces v šoli, tj. poučevanje in učenje. *Moč odločanja se mora navezovati na vire ekspertnosti, razporejene po organizaciji, ki jih je treba aktivirati in jih združevati po načelu komplementarnosti* (Elmore 2000). Pri izvajanju vodstvenih dejavnosti je namreč potrebna sinergija, ki jo Gronn (2003, 35) imenuje »uglašena dejavnost« in jo opiše kot skupek ekspertnosti in energije, ki presega vsoto posameznih prispevkov. Naloga vodstva je poskrbeti, da se viri ekspertnosti ne razhajajo in ne spodkopavajo drug drugega, temveč se združujejo in se medsebojno dopolnjujejo. Da bi dosegli takšno dinamiko, je treba vzpostaviti odnose, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in kolegialni podpori, razrahljati meje med formalnimi in neformalnimi vodji ter tistimi, ki jim sledijo, in nenehno usklajevati delo in njegove izvajalce (Spillane, Halverson in Diamond 2004). Osnovni pogoji za sinergijo v vodstvenem delovanju so soglasje vseh o smeri organizacijskega razvoja, klima vzajemnega zaupanja in kolegialnosti ter šolska kultu-

ra, v kateri postaneta nenehno učenje in sodelovanje norma profesionalnega delovanja (Copland 2003).

Razumevanje koncepta distribuiranega vodenja

Obstoječa pojmovanja koncepta vodenja pri nas, ki vodenje enačijo z osebnostjo in odločanjem formalnega vodje v vzgojno-izobraževalni organizaciji, so pogosto razlog za poenostavljeno razumevanje distribuiranega pristopa, kar lahko pripelje do sklepa, da je ta pristop pri nas že uveljavljen. Če distribuirano vodenje interpretiramo kot ravnateljevo delegiranje posameznih vodstvenih nalog učiteljem, ki jih ti prevzamejo ob svojem rednem delu v razredu, kažejo na zgrešeno razumevanje koncepta. Distribuirani pristop ni namenjen občasnemu razbremenjevanju ravnatelja, ampak vzpostavljanju organizacijske zmožnosti za vodenje, tako da ravnatelj prevzame novo vlogo in njegova odgovornost postane drugačna. Delegiranje nalog ni značilno za distribuirani pristop k vodenju, takšen način vodenja lahko celo poveča medsebojno od-tujenost v kolektivu in ni v prid vzpostavljanju učeče se skupnosti, ki temelji na kolegialnosti, medsebojnem spoštovanju in zaupanju ter skupnem učenju (Senge idr. 2000; Sentočnik 2006, 48–49). Tudi oblikovanje *ad hoc* timov za opravljanje določenih nalog, kakršne so denimo priprava šolske proslave, izvedba projekta ali evalvacija določenih dejavnosti, ki potekajo na šoli, še ne pomeni, da šola udejanja distribuirani pristop k vodenju. Kratkotrajno sodelovanje z namenom, da bi opravili določeno nalogo, ne prispeva k vzpostavljanju organizacijske zmožnosti niti dolgoročno ne vzpostavlja učeče se skupnosti. Nasprotno pa strateška razporeditev vodstvenih nalog med posameznike glede na njihove zmožnosti in glede na zahteve določene situacije, kompatibilnost zmožnosti v timu, menjavanje virov vodenja v skladu z zahtevami določene naloge, usklajeno delovanje različnih timov v vzajemni odvisnosti na poti do uresničevanja vizije šole prispeva h kontinuiteti v razvoju organizacije, kar je značilno za distribuirano vodenje.

V najnovejši metaanalizi distribuiranega vodenja (Tian, Risku in Collin 2016) avtorji kot bistveni sestavni element distribuiranega vodenja omenjajo še koncept *profesionalnega delovanja* (angl. *professional agency*), ki ga sestavljata dva vidika, in za uresničitev tega pristopa k vodenju morata biti navzoča oba. Prvi je *individualni*, zanj je značilna *posameznikova volja do delovanja*, drugi pa *socialni*, ki podpira vzpostavitev prvega z zagotavljanjem *priložnosti za delovanje*. Pri distribuiranem pristopu je bilo doslej več poudar-

ka namenjenega individualnemu vidiku, tj. načinom za opolno-
močenje posameznikov in timov, da postanejo gibalo za doseganje
organizacijskih ciljev, socialni vidik, ki se posveča načinom vzpo-
stavljanja povezanosti in pripadnosti, duhovne čuječnosti, soodvi-
snosti in recipročnih odnosov v organizaciji, pa je bil zanemarjen.
Šele v okolju, v katerem sta prisotna individualni in socialni vidik
profesionalnega delovanja hkrati, je posameznik *voljan dati svoj
prispevek k vodenju ob hkratni priložnosti, da se usposablja*, gra-
di vodstvene veščine in lastno učinkovitost ter tako krepi svojo in
organizacijsko kapaciteto. Organizacija tako postane v polni meri
profesionalno dejavna.

Vloga ravnatelja

Čeprav je na prvi pogled videti, da v okoljih z razporejenim vode-
njem ravnatelj izgublja moč, ni tako. Z uvedbo bolj ploske organi-
zacijske strukture se ravnatelj položaj sicer res premakne z vrha
hierarhije v središče učeče se skupnosti (Bennett idr. 2003; Robin-
son 2008), vendar pa njegova vloga ni manj pomembna, ravno na-
sprotno, postane še pomembnejša in predvsem strokovno zahtev-
nejša. Vendar pa je ravnatelj ne bo mogel uresničiti brez paradig-
matskega preskoka v svojem razumevanju vodenja in svoje vloge
pri tem, za kar usposabljanje in zunanja podpora ne zadostujeta,
čeprav sta seveda nujno potrebna. Da bi uspešno opravljali svojo
novo vlogo, morajo ravnatelji dojeti, da jim širša razporeditev vo-
denja ne jemlje moči, ampak da z močjo in odgovornostjo, ki izha-
jata iz več virov, šola lažje uresničuje svoje poslanstvo in zagotav-
lja bolj kakovostno učenje. Na osnovi takšnega prepričanja bodo
lažje podpirali razvoj vodstvenih zmožnosti pri učiteljih in se od-
povedali izključni pravici do odločanja, ki jim jo podeljuje njihov
formalni položaj. Ravnateljeva osrednja naloga ni več izključna
pravica do odločanja, delegiranje nalog in prevzemanje odgovor-
nosti za rezultate dela učiteljev in učencev, ampak predvsem zago-
tavljanje ustreznih struktur, kot so čas in prostor za vzpostavljanje
medsebojnega zaupanja in kolegialnosti v kolektivu, podpora pri
iskanju smisla in poglobljanju razumevanja tistih, ki spremembe
uvajajo, odpiranje vprašanj in spodbujanje dialoga, širjenje per-
spektiv, odpiranje možnosti v izogib poenostavljenim odgovorom
in rešitvam, ohranjanje osredotočenosti kolektiva na skupne cilje
in vizijo ter ohranjanje zavzetosti za nenehen razvoj (Murphy idr.
2009; Sentočnik 2012). Ravnatelj lahko uporabi moč, ki mu jo da-
je njegov formalni položaj, da vodstvenemu in drugim timom, ki

se vzpostavijo v organizaciji po načelu ekspertnosti, omogoči, da izvajajo vodstvene naloge, kakršne so denimo vodenje kolektiva skozi proces oblikovanja vizije in priprava akcijskega načrta, zbiranje in analiza podatkov o organizacijskem razvoju, ki je osnova za nadaljnje odločanje, priprava in uvajanje sprememb v delovanju organizacije, pridobivanje virov, spodbujanje uvajanja sprememb in zagotavljanje ustrezne profesionalne in osebne podpore (Mayrowetz idr. 2007). Ravnatelj ima v distribuiranem modelu vodenja seveda še vedno možnost, da pri svojem delovanju uporablja določen stil vodenja v skladu s potrebami tistih, ki jih vodi, in s situacijo, v kateri je organizacija. Tako se v procesu uvajanja didaktične prenove pogosto dogaja, da ravnatelj uporablja stil vodenja za učenje ali pa transformacijski stil, ki ga uresničuje v sodelovanju z vodstvenim in drugimi timi.

Vodstveni tim

Spremembe se ne zgodijo same po sebi, treba jih je načrtno in strateško uvajati, kot denimo vzdrževati odprto komunikacijo s kolektivom, spopadati se s težavami, usklajevati različne dejavnosti in projekte zato, da se dopolnjujejo in so v skladu z načrtovanimi letnimi cilji, zagotavljati ustrezne vire za uresničevanje načrtovanih sprememb, vzpostavljati mreže ipd. (Fullan in Miles 1992). Raziskave so pokazale, da so vodstveni timi, v katerih se prepletajo različne perspektive in zmožnosti, najučinkovitejši pri uvajanju kompleksnih in globokih sprememb (Fullan in Miles 1992). Vodenje v timu mora biti razporejeno na temelju komplementarnosti, vodstvene naloge je treba deliti glede na močna področja posameznih članov. Člani vodstvenega tima imajo možnost, da se med seboj posvetujejo o spremembah, ki jih uvajajo na šoli, da zunanje spodbude prilagajajo tako, da lahko zaživijo v njihovi konkretni šoli, razčiščujejo nejasnosti, skupaj gradijo svoje strokovno znanje in razumevanje ter razvijejo medsebojno zaupanje, zaradi česar lahko nato pred kolektivom nastopijo usklajeno in prepričljivo, kar je v procesu osmišljanja sprememb na kolektivni ravni bistvenega pomena (Sentočnik 2012). Ravnatelj je obvezni član vodstvenega tima; ali bo njegovo delovanje uspešno, pa je močno odvisno prav od njega, saj s svojo formalno močjo in avtoriteto timu bodisi pomaga do uveljavitve v kolektivu ali pa mu to prepreči. Uspešno so se uveljavili tisti timi, ki jih je ravnatelj obravnaval in predstavljal kot pomembne, jim izkazoval spoštovanje in jih opolnomočil tako, da je upošteval in podpiral njihove predloge in odločitve (Mayro-

wetz idr. 2007; Sentočnik 2012). To so zmogli le ravnatelji, ki so v distribuiranem pristopu videli prednosti pred solo vodenjem zaradi kompleksnejšega uvida v šolsko dinamiko in kompleksnejših zmožnosti za uvajanje sprememb, ki jih ima tim v primerjavi s posameznikom. Raziskave so potrdile, da zna vodstveni tim bolje presoditi o primernosti trenutka za uvajanje sprememb, kot bi to zmozel narediti ravnatelj sam, in ljudi prepričati ter motivirati za to, da sledijo skupni viziji in si zastavljajo cilje v skladu s tem (Mayrowetz idr. 2007; Sentočnik 2012).

Pri oblikovanju vodstvenega tima pa je potrebna previdnost. Ni priporočljivo, da bi člane izbiral ravnatelj, ampak se bolje obnese, če kolektivu predstavi pričakovanja za delo v vodstvenem timu in nato strokovne delavce povabi, da bodisi predlagajo kandidate, ali pa pozove kolektiv, naj se posamezniki prostovoljno prijavijo (Sentočnik 2012). Strokovnjaki opozarjajo, da se je treba izogniti nevarnosti, da bi člani vodstvenega tima postali priljubljeni učitelji, zlasti če niso sposobni in spoštovani tudi kot strokovnjaki, saj bi to lahko vodilo v široko distribucijo nekompetentnosti (Timperley 2005). Vsekakor se je treba prepričati, da tistim, ki se prijavijo v tim, ne gre za lastno promocijo, ampak za dobrobit šole in predvsem učencev. Obstaja nevarnost, da člani vodstvenega tima spočetka doživijo obsojanje učiteljev, češ da so izstopili iz njihovih vrst oziroma iz vrst tistih, ki delajo. Takšen odnos strokovnjaki (Murphy idr. 2009) pripisujejo obstoju globoko ukoreninjenih norm, kot so učiteljeva avtonomija, enakost in nevmešavanje, zaradi česar lahko učitelji prevzemanje vodstvenih nalog doživljajo kot izdajo. Zato je pomembno, da člani vodstvenega tima obdržijo učno obveznost, pa tudi, da so v kolektivu cenjeni kot dobri učitelji. Vodstveni tim se ne sme nikoli postaviti v nadzorno vlogo, ampak mora s kolektivom vzpostavljati dialog in učiteljem zagotavljati podporo. Če se ravnatelji v vodstvenem timu postavijo za vodjo, ker menijo, da jim ta vloga pripada, s tem pokažejo, da ne zaupajo v vodstvene sposobnosti drugih in da hočejo ohraniti moč odločanja. Takšnim ravnateljem ni uspelo narediti ustreznega miselnega preskoka, ki bi jim omogočil, da bi sami sebe uzrli v vlogi tistega, ki ustvarja priložnosti za širšo porazdelitev odgovornosti in odločanja (Murphy idr. 2012).

Primer dobre prakse pri vzpostavljanju učee se skupnosti

Pokazalo se je, da je vzpostavitev akcijsko-raziskovalnih timov na šolah, ki so bile vključene v projekt Didaktična prenova – v Slove-

niji je potekal med letoma 2003 in 2006 –, učinkovita strategija za vzpostavljanje kolegialnega sodelovanja in za aktivno vključitev vseh učiteljev, ne le najbolj motiviranih posameznikov, v didaktično prenavo. V središču delovanja akcijsko-raziskovalnih timov je bilo skupno učenje, temelječe na raziskovanju lastne prakse, kar je značilnost učečih se skupnosti. Timi so se vzpostavili tako, da so učitelji v kolektivu najprej na osnovi analize svojega dela in ob soočanju s povratnimi informacijami učencev in njihovih staršev opredelili probleme, s katerimi so se srečevali pri poučevanju, nato pa jih z zunanjo strokovno podporo preoblikovali v raziskovalna vprašanja. Posamezniki so se nato razporedili v time glede na to, kateri problem so si želeli raziskovati, njihov namen pa je bil na osnovi novih spoznanj preoblikovati svojo prakso poučevanja. Tako so se poleg obstoječih aktivov, v katerih se srečujejo učitelji istega predmeta, na šolah na novo oblikovali akcijsko-raziskovalni timi učiteljev različnih predmetov, ki jih je združil enak didaktični problem, ki so ga želeli razrešiti vsi člani istega tima. Vzpostavili so se novi odnosi, v timih so začeli razvijati kulturo dialoga in spoštovati različne poglede na probleme, kar je pripomoglo k strpnejši in učinkovitejši komunikaciji na ravni kolektiva. Izjemno pomembno in v več pogledih učinkovito je bilo to, da so vodje akcijsko-raziskovalnih timov, ki so jih izbrali člani vsakega tima, postali člani vodstvenega tima na šoli. Takšna razporeditev vodenja je izjemno olajšala komunikacijo na ravni organizacije, vodstveni tim ni potreboval dodatnega časa, da bi pridobil zaupanje kolektiva, na šoli se je zelo hitro vzpostavila sodelovalna kultura. Vodstveni tim je vseskozi zagotavljal redne priložnosti za poročanje posameznih timov o njihovem napredku, s čimer so dali učiteljem vedeti, kako pomembno vsak posameznik in skupina prispevata k organizacijskemu razvoju. Učitelji so si s tem, ko so dobili besedo, utrli pot iz anonimnosti in iz izolacije svojega dela v razredu, hkrati pa se je pri njih razvil občutek, da so nenehna prizadevanja spreminjati prakso na boljše nujna, zaradi česar so čutili tudi potrebo po ustreznem usposabljanju, ki jim ga je omogočal ravnatelj, hkrati pa je šolski razvojni tim organiziral interna usposabljanja za tiste učitelje, ki so to želeli. Uvedli so tudi hospitacije, ki jim je sledila analiza glede na cilje didaktične prenavo in razvojne cilje šole. Skupna srečanja in izmenjave so bili priložnost za usklajevanje individualnih in skupinskih ciljev s šolskimi; na njih so preverjali, ali je kolektiv na poti proti viziji, ki so jo skupaj začrtali.

Da je predstavljeni primer dobre prakse zgled distribuiranega vodenja, ki korelira z vzpostavitvijo učeče se skupnosti v organi-

zaciji, je potrdila kvalitativna raziskava, ki smo jo izvedli med potekom projekta Didaktična prenova in po njem (Sentočnik 2012). Raziskava se je osredotočila na zbiranje in analizo evidenc o razvoju in navzočnosti distribuiranega vodenja v treh pilotnih šolah, ki so bile vključene v Didaktično prenavo. Ugotovila je prisotnost *recipročne soodvisnosti* v kolektivu, ki se je raztezala po vertikali in med predmeti, česar pred projektom ni bilo zaslediti, in ki se je kazala kot kolektivni občutek ponosa in pripadnosti, medsebojno zaupanje in kolegialnost, medsebojno spoštovanje, aktivno prizadevanje za sodelovanje, skupno izgrajevanje znanja in medsebojno dopolnjevanje za razvoj profesionalne kompetence, pa tudi kot zavest, da so učitelji v šoli zaradi dijakov in da s skupnimi močmi lahko intenzivneje ustvarjajo kar najboljše razmere za učence. Navzoča je bila tudi *komplementarna ekspertnost* v vodstvenem timu, ki je nadomestila prvotno solo vodenje ravnatelja in se je kazala v konsenzualni razporeditvi vlog v timu in prevzemanju odgovornosti zanje, medsebojnem spoštovanju in v sinergičnem dopolnjevanju ter v skupnih odločitvah. Ob tem je bilo jasno vidno tudi *zavedanje o novi vlogi pri formalnem vodji in njeno udejanjanje* ter njegova ozaveščenost, da je na kvalitativno višji ravni, kakor je bila vloga, ki jo je imel kot solo vodja. Ravnatelj je to pokazal tako, da se je pred sprejemanjem odločitev dosledno posvetoval s člani tima (iz resnične potrebe in ne zaradi formalnosti), da je vodenje vodstvenega tima prepustil učiteljici, cenjeni kot izjemni strokovnjakinji z vodstvenimi sposobnostmi, da je vlagal energijo v vzpostavljanje mrež med različnimi timi na šoli in med šolami, ohranjal pripadnost kolektiva skupni viziji in ostajal na poti preнове, za katero se je odločil kolektiv in ki je ustrezala učencem, učiteljem in konkretni šoli. V kolektivih je bila vidna *pripadnost skupni viziji in ciljem*, česar pred projektom ni bilo zaznati, saj je takrat vizijo večinoma zapisal ravnatelj sam. Učitelji so pokazali pripravljenost za delo zunaj razreda, pripadnost je bila očitna na ravni organizacije, v njihovi želji, da bi se »po pouku« redno srečevali in skupaj načrtovali drugačen pouk, raziskovali lastno prakso in načrtovali uvajanje sprememb s kolegialno podporo. Opisani primer dobre prakse je zagotovil tudi *vzpostavitev večsmernih komunikacijskih tokov*, ki so potekali horizontalno in vertikalno glede na naloge in presegajoč formalne vloge, česar pred projektom ni bilo zaslediti – v najboljšem primeru smo opazili le občasno sodelovanje med aktivni, tj. učitelji istega predmeta.

Našteta opažanja potrjujejo, da je namenska in sistematična porazdelitev odgovornosti za odločanje, ki jo ob formalnem vodji no-

sijo tudi timi kompetentnih učiteljev, šolam zagotovila večjo avtonomijo, kolektiv pa se je preoblikoval v učečo se skupnost.

Sklep

Naraščajoče število raziskav potrjuje, da ima distribuirani pristop k vodenju velik potencial, da postane optimalni način vodenja vzgojno-izobraževalnih ustanov današnjega časa, ki morajo za to, da bi se lahko soočale z zahtevami sodobnega časa in pripravljale učence na uspešno življenje in delo v neznani prihodnosti, docela uporabljati vso ekspertnost, ki jo imajo na voljo. Šola ni primer organizacije, v kateri bi bila vsa ekspertnost zbrana na vrhu hierarhije, ampak je razporejena po celotnem kolektivu. Zato je prav, da se meje med formalnimi in neformalnimi položaji in vlogami rahljajo in da se viri vodenja menjujejo v skladu s potrebami, ki jih narekuje izvedba določene naloge. Vendar pa se je treba zavedati, da se kljub različnim virom ekspertnosti v šoli ti ne bodo aktivirali sami od sebe. Treba jih je namensko in sistematično uvajati in vzdrževati, kar mora temeljiti na pravilnem razumevanju koncepta distribuiranega vodenja in soglasju o tem, ali si ga v naših šolah resnično želimo. Preseganje obstoječih miselnih modelov, rahljanje hierarhične strukture in utečenih rutin pa tudi nove opredeljene vloge formalnega vodje in načinov izvedbe vodstvenih nalog, ki niso več le v njegovi domeni, bodo potrebni za to, da bo distribuirani pristop zaživel in se obdržal v naši praksi. Ne nazadnje bo nujna tudi strokovna podpora tako ravnateljem kot vodstvenim in drugim timom na šoli ter šolskim kolektivom na njihovi poti oza-veščanja, raziskovanja in spreminjanja obstoječe prakse, vključevanja vseh članov in povezovanja med njimi ter uveljavljanja njihove ekspertnosti v podporo razvoju učeče se skupnosti.

Literatura

- Bennett, N., C. Wise, P. Woods in J. A. Harvey. 2003. *Distributed Leadership: Full Report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Copland, M. A. 2003. »Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement.« *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (4): 375–395.
- Elmore, R. 2000. *Building a New Structure of Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. G., in M. B. Miles. 1992. »Getting Reform Right: What Works and What Doesn't.« *Phi Delta Kappan* 73:745–752.
- Gronn, P. 2003. *The New Work of Educational Leaders: Changing*

- Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Hopkins, D., in D. Jackson. 2005. »Building the Capacity for Leading and Learning.« V *Effective Leadership for School Improvement*, ur. A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves in C. Chapman, 84–104. London: Routledge Falmer.
- Leithwood, K., in D. Duke. 1999. »A Century's Quest to Understand School Leadership.« V *Handbook of Research on Educational Administration*, ur. J. Murphy in K. Seashore Louis, 47–72. 2. izd. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayrowetz, D., J. Murphy, K. Louis Seashore in M. A. Smylie. 2007. »Distributed Leadership as Work Redesign: Retrofitting the Job Characteristics Model.« *Leadership and Policy in Schools* 6 (1): 69–101.
- Murphy, J., M. A. Smylie, D. Mayrowetz in K. Seashore Louis. 2009. »The Role of the Principal in Fostering the Development of Distributed Leadership.« *School Leadership and Management* 29 (2): 181–214.
- Ogawa, R. T., in S. T. Bossert. 1995. »Leadership as an Organizational Quality.« *Educational Administration Quarterly* 31 (2): 224–243.
- Robinson, V. M. J. 2008. »Forging the Links Between Distributed Leadership and Educational Outcomes.« *Journal of Educational Administration* 46 (2): 241–256.
- Senge, P., N. Cabron-McCabe, T. Lucas, D. Smith, J. Dutton in A. Kleiner. 2000. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Sentočnik, S. 2006. »Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.« V *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*, 37–56. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2011. »Izzivi vodenja šol 21. stoletja.« *Vzgoja in izobraževanje* 42 (5): 2–9. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2012. »Distributed Leadership as a Form of Work Redesign: Exploring Its Development and Implementation in High Schools in Slovenia.« Doktorska disertacija, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2001. »Investigating School Leadership Practice: Distributed Perspective.« *Educational Researcher* 30:23–28.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2004. »Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Journal of Curriculum Studies* 36 (1): 3–34.
- Tian, M., M. Risku in K. Collin. (2016). »A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013: Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus.« *Educational Management, Administration & Leadership* 44 (1): 146–164.

- Timperley, H. S. 2005. »Distributed Leadership: Developing Theory from Practice.« *Journal of Curriculum Studies* 37 (4): 395–420.
- Watson, T. S., in J. P. Scribner. 2007. »Beyond Distributed Leadership: Collaboration, Interaction, and Emergent Reciprocal Influence.« *Journal of School Leadership* 17 (4): 443–468.

■ **Dr. Sonja Sentočnik** je direktorica v Hiši znanja dr. Sentočnik.
sonja.sentocnik@gmail.com