

Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova

Ova publikacija rezultat je projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“, HR.3.1.15-0040, kojeg je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda



Ulaganje u budućnost!
Europska unija



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda

Korisnik projekta



Sveučilište u Zadru,
Mihovila Pavlinovića 1
HR-23000 Zadar
Tel: +385 (0) 23 200 555
Fax: +385 (0) 23 316 882
www.unizd.hr

Partneri u projektu



Sveučilište u Zagrebu
Ekonomski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet
za odgojne
i obrazovne znanosti

Sveučilište u Zagrebu, Ekonomski fakultet
Trg J. F. Kennedyja 6
HR-10000 Zagreb
Tel: +385 (0) 1 238 3333
Fax: +385 (0) 1 233 5633
www.efzg.unizg.hr

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Cara Hadrijana 10, HR-31000 Osijek
Tel: +385 (0) 31 321 700
Fax: +385 (0) 31 321 899
<http://wt.foozos.hr>



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih

www.asoo.hr/defco/
defco@asoo.hr

Ministarstvo znanosti,
obrazovanja i sporta



www.mzos.hr
esf@mzos.hr

Za više informacija o EU fondovima na mrežnoj stranici Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova Europske unije: www.strukturnifondovi.hr.

**Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom:
Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova**

Nakladnik

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika

Dijana Vican, rektorica

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost

Josip Faričić, predsjednik

Recenzenti

Neven Hrvatić

Darko Lončarić

Prijevod

Vlado Sušac

Oblikovanje i prijelom

Ines Bralić, Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak

Redak d.o.o., Split

Naklada

300

ISBN

978-953-331-132-6

CIP-Katalogizacija u publikaciji

Znanstvena knjižnica Zadar

UDK 37.07

37.091

KVALITETA odgojno-obrazovnih ustanova :
upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama /
urednica Dijana Vican. - Zadar : Sveučilište, 2016.
-152 str. : ilustr. u bojama ; 22 cm

Bibliografija.

ISBN 978-953-331-132-6

1. Vican, Dijana

150415025

Upravljanje odgojno-
obrazovnom ustanovom:
**Kvaliteta odgojno-
obrazovnih ustanova**

Urednica: Dijana Vican

Sveučilište u Zadru, Zadar, 2016.

PREDGOVOR	7
ZAHVALE	9
UVOD	11
VOĐENJE USMJERENO NA UČENJE ILI PEDAGOŠKO VOĐENJE? ALTERNATIVNI PRISTUP VOĐENJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM OKRUŽENJIMA <i>Trevor Male i Ioanna Palaologou</i>	15
STUDIJA VALJANOSTI STILOVA VOĐENJA UNUTAR TEORIJSKOG OKVIRA HOLISTIČKOG VOĐENJA <i>Stefan Brauckmann i Petros Pashiardis</i>	29
PROFESIONALNE NORME I USMJERAVANJE PEDAGOŠKOG VOĐENJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA <i>Ulf Leo</i>	59
KRITIČKO PROMIŠLJANJE AUTENTIČNOG VOĐENJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA S GLEDIŠTA ETIČKIH VRLINA <i>Michael Wilson</i>	81
JEDNAKOST NA DJELU: PIMLICO NAČIN <i>Mike Hanoman i Dina Mehmedbegović</i>	103
KVALITETA NIJE SLUČAJNA: ODREDNICE KVALITETE NA PRIMJERU VISOKOŠKOLSKOG INSTITUTA U FINSKOJ <i>Jukka Alava</i>	131

PREDGOVOR

Reformske politike europskih i izvan europskih zemalja su temeljem rezultata nacionalnih i međunarodnih vrednovanja odgoja i obrazovanja uvidjele da su ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova relevantna karika za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova i školskih postignuća učenika. Stoga profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova postaje područje zanimanja brojnih stručnjaka i znanstvenika, kao i različitih znanstveno-istraživačkih instituta i visokoobrazovnih institucija. Traganje za najboljim modelima upravljanja i vođenja pojačava se omogućavanjem mobilnosti znanstvenika, učitelja, nastavnika, ravnatelja i drugih stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja u europskom prostoru.

Znanstveno-stručni tim projekta *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*, nošen istraživačkim entuzijazmom u potrazi za djelotvornim uzorima upravljanja i vođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, obavio je studijske posjete različitim školama i odgojno-obrazovnim ustanovama u Londonu (Velika Britanija), Tampereu (Finska), Beču (Austrija) i Berlinu (Njemačka). Osvjedočeni u pristupe profesionalizacije ravnatelja kao menadžera ili upravitelja, koja je nepotpuna bez vođenja i praćenja odgojno-obrazovnog procesa i cjelokupnog rada ustanove, projektni tim je studijske posjete završio ohrabren potvrđujući pretpostavku da modeli upravljanja i vođenja odgojno-obrazovne ustanove nisu i ne mogu biti jednostavni transplantanti. Pored sličnosti i razlika ravnateljske pozicije i profesije u različitim društvenim okruženjima, primjedbi i kritika zakonskih reguliranja upravljanja i vođenja, usporedbe reformskih tendencija obrazovnih politika, te uočavanja posljedica centralizacije i decentralizacije odgojno-obrazovnih ustanova, istraživački diskurs o ravnateljima, upravljačima i voditeljima odgojno-obrazovnih ustanova odražava probleme s kojima se suočavaju i druge zemlje s jednakim ciljem – poboljšanjem kvalitete upravljanja i vođenja.

Kada smo se opredjeljivali za izbor prijevoda radova uključenih u ovu publikaciju bili smo duboko svjesni teškoće odabira. Pri tom zadatku vodili smo se objektivnim ograničenjima – zadanim opsegom priručnika i mogućnostima

pokrivanja troškova ovoga izdanja, ali i dubokom sviješću da bi bilo pretenciozno i intelektualno nepošteno tvrditi da će cjelovit raspon istraživačkih problema stati u ovaj format. Prijevodi su odabrani temeljem dva presudna kriterija: zemlje studijskog posjeta u kojima autori prevedenih priloga rade kao stručnjaci u području upravljanja i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova bile su prvi kriterij; drugi kriterij bila je izdavačka recentnost, te izvor objavljivanja.

Iako knjiga čini zbir znanstvenih radova, objavljena je kao svrsishodan priručnik koji će, vjerujemo, poslužiti ravnateljima, sadašnjima i budućima, učiteljima i nastavnicima, studentima, poslijedoktorandima, istraživačima, reformatorima odgoja i obrazovanja, kao i svima onima koje vodi intelektualni nemir, profesionalna odgovornost i posvećenost unaprjeđenju sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Dijana Vican

ZAHVALE

U ime projektnog tima i svoje osobno zahvaljujem se kolegici dr. sc. Dini Mehmedbegović s Instituta za obrazovanje Sveučilišta u Londonu (Institute of Education, University College London) i umirovljenome kolegi prof. dr. sc. Jukka Alavi s Instituta za upravljanje i vođenje u obrazovanju Sveučilišta u Jyväskyläi u Finskoj (Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä, Finland) koji su cijelom projektnom timu kroz trodnevni program usavršavanja na Sveučilištu u Zadru omogućili razvoj novih znanja o vodećim odgojno-obrazovnim sustavima u zemljama Europske Unije, Velikoj Britaniji i Finskoj, a su nesebično podijelili s nama svoje znanje i iskustvo, te time umnogome obogatili naša nastojanja u povećanju kvalitete ravnateljske profesije u Hrvatskoj. Zahvaljujemo im i na znanstvenim i stručnim priložima koje smo uvrstili u ovu knjigu.

Jednaku zahvalnost izražavamo prof. dr. sc. Zdeslavu Hrepiću sa Sveučilišta Columbus iz Sjedinjenih Američkih Država (Columbus State University) koji nam je upriličio bogato trodnevno stručno usavršavanje na Sveučilištu u Zadru prenošenjem američkih iskustava, posebice prikazivanjem originalnih intervjua s američkim ravnateljima, koji su nam proširili saznanja u području upravljanja i vođenja odgojno-obrazovne ustanove, te su nas još više inspirirali u ustrajavanju na projektnim ciljevima visoke profesionalizacije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj.

UVOD

Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova jest složen konstrukt, jer su odgoj i obrazovanje složene djelatnosti i procesi. Problematika ove knjige samo je dio tematskog razmatranja iz obimnog područja upravljanja, vođenja i praćenja složenog procesa odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Autorski prilozi raspravljaju o različitim segmentima upravljanja i vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, upravljanje i vođenje nije odvojeno od drugih sastavnica odgojno-obrazovnoga rada koji ustanove ostvaruju.

Sadržaj priručnika ograničen na neke aktualne probleme upravljanja i vođenja istražene u različitim društvenim okruženjima i odgojno-obrazovnim sustavima i praktične implikacije problema i bliskost s našim odgojno-obrazovnim realitetom ostavljamo čitateljima.

Evo nekoliko riječi i o autorima prevedenih priloga.

Trevor Male je viši predavač i voditelj Centra za obrazovne studije na Sveučilištu Hull u Velikoj Britaniji (Centre for Educational Studies, University of Hull). Prije četrdesetgodišnje karijere u visokom obrazovanju radio je kao nastavnik, zatim i službenik u odjelu za obrazovanje londonske općine Harrow. Njegovi posebni interesi i istraživanja usmjereni su na područje upravljanja i vođenja u odgoju i obrazovanju. Profesionalno iskustvo danas prenosi uslugama savjetovanja razvoja i istraživanja u obrazovanju.

Ioanna Palaiologou je psihologinja koja radi kao predavač i istraživač u Centru za obrazovne studije na Sveučilištu Hull u Velikoj Britaniji (Centre for Educational Studies, University of Hull). Trenutno je direktorica Servisa za obrazovanje u Canterburyju (Canterbury Educational Services). Znanstvene interese obogaćuje praktičnim iskustvom radeći kao dječji psiholog. Njezino polje interesa jest epistemički pojam pedagogije.

Stefan Brauckmann je znanstveni suradnik i profesor koji se bavi područjem upravljanja i vođenja u školama, razvojem škola i osiguranjem kvalitete u obrazovanju na Sveučilištu Alpe Adria u Klagenfurtu, Austrija (German Institute for International Educational Research, Center for Research on Educational Governance, Berlin, Germany).

Petros Pashiardis je profesor i znanstvenik na Otvorenom sveučilištu u Cipru (Open University of Cyprus). Autor je ili koautor preko 80 znanstvenih i stručnih radova od kojih se veliki dio odnosi na teme vođenja i upravljanja u odgoju i obrazovanju i rada ravnatelja. Od 2004. do 2008. bio je predsjednik Savjeta za upravljanje i administraciju u obrazovanju za zemlje Commonwealtha.

Ulf Leo zaposlen je na Odjelu za sociologiju prava pri Sveučilištu Lund u Švedskoj (Sociology of Law Department, Lund University). Područje rada ravnatelja i njihove uloge u poboljšanju školskog sustava njegov su glavni profesionalni interes, kao pedagoga i istraživača. Bavi se pitanjima standardizacije ravnateljske profesije i razvijanjem profesionalnih standarda u radu ravnatelja.

Michael Wilson zaposlen je na Fakultetu za obrazovanje u Leedsu u Velikoj Britaniji (School of Education, University of Leeds), a njegov znanstveno-stručni interes je proučavanje međunarodnih, komparativnih i interkulturalnih odrednica vođenja i upravljanja u školama, kao i u području visokog obrazovanja. Na Sveučilištu u Leicesteru je angažiran kao savjetnik na poslijediplomskom studiju Centra za vođenje i upravljanje u obrazovanju.

Michael Hanoman iza sebe ima 30 godina nastavničke karijere i savjetničkog iskustva kojim je doprinio poboljšanju vođenja brojnih škola i njihovom napredovanju do dobre ili izvrsne škole. Tijekom svoga rada surađivao je sa školama i lokalnom samoupravom kako bi unaprijedio postignuća učenika afričkog, azijskog i drugog manjinskog porijekla, te im omogućio ostvarivanje postizanje viših ciljeva kvalitete.

Dina Mehmedbegović zaposlena je na Institutu za obrazovanje Sveučilišta u Londonu (Institute of Education, University College London). Svoje iskustvo pedagoškog savjetnika za etničke manjine i dvojezičnost, te svoj istraživački diskurs usmjerila je na višejezičnost, manjinske jezike i interkulturalno obrazovanje, povezujući empiriju i teoriju u znanstvene rezultate primjenjive u praksi.

Jukka Alava je profesor emeritus koji ima višegodišnje iskustvo na mjestu ravnatelja Instituta za vođenje i upravljanje u obrazovanju pri Sveučilištu Jyväskylä u Finskoj. Danas radi kao savjetnik brojnim organizacijama u Europi i SAD-u. Osnivač je i savjetnik konzultantske organizacije *Didactica Consulting* za koju je razvio nekoliko teorijskih okvira, instrumenata i tehnoloških inovacija.

VOĐENJE USMJERENO NA UČENJE ILI PEDAGOŠKO VOĐENJE? ALTERNATIVNI PRISTUP VOĐENJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM OKRUŽENJIMA

Trevor Male i Ioanna Palaiologou

Uvod

Povijest vođenja u okvirima obrazovanja u kojem se težište stavlja na učenika i učenje dominira zapadnim kulturama, posebno u SAD-u; u tom smislu, razvila su se dva gotovo identična modela vođenja poznata kao „instrukcijski model“ i „model usmjeren na učenje“. Ovaj rad istražuje važnost ovih modela u kontekstu dvadeset i prvog stoljeća. U cilju stvaranja voditeljskih zajednica i prakse u obrazovnim okruženjima, potrebno je preispitati pojam vođenja usmjerenog na učenje, s obzirom da je to ograničen model usredotočen na rezultate i ishode. Pojam pedagoškog vođenja (konstrukt koji stavlja stvaranje znanja i upravljanje ispred prijenosa znanja) nudi se kao alternativa jer se čini da potpunije obuhvaća izazove s kojima se u obrazovanju suočavaju oni koji vode i upravljaju, pružajući više holistički pristup u stvaranju i održavanju učinkovitih okruženja za učenje.

U radu će se pokazati da epistema pedagogije poprima veću važnost za obrazovne voditelje u doba u kojem promicanje učinkovitog učenja uključuje više od pukog jamstva da je odnos između nastavnika i učenika zadovoljavajući ili dobar. Važnost odnosa s drugima, učenicima, roditeljima, zajednicom i vlašću, kao i izgradnja zajednice učenja od veće su važnosti nego ponašanja zastupljena modelom vođenja usmjerenim na učenje. Ističe se da bi se pristupi vođenju temeljeni na ovim načelima, u digitalnom okruženju učenja u 21. stoljeću, trebali razvijati putem stvaranja, a ne prijenosa znanja.

Rad je podijeljen u četiri dijela. U prvom dijelu kratko objašnjenje povijesnog razvoja u vođenju usmjerenom na učenje daje temelj za drugi dio, u kojemu se raspravlja o prednostima i ograničenjima vođenja usmjerenog na učenje. Treći dio pokazuje da u obrazovnom vođenju i upravljanju postoji potreba pristupa pedagogiji kao epistemi, s implikacijama za pedagoško vođenje, o čemu će se govoriti u završnom dijelu.

Od instrukcijskog vođenja do vođenja usmjerenog na učenje

Interes za modele obrazovnog vođenja u kojima bi se povećala uloga ravnatelja mimo one administrativne, javio se iz istraživanja provedenih u osnovnim školama u SAD-u; one su bile „nastavno učinkovite“ (npr. Edmonds, 1979.). Škole u SAD-u najvećim dijelom financira država, s manjim izravnim federalnim utjecajem. Školski su sustavi obično organizirani u četvrtima koje vode izravno izabrani odbori službenih osoba kojima upravlja nadzornik. Nadzornikov ured je obično odgovoran za osiguravanje odgovarajućeg broja školskih mjesta za djecu iz četvrti, za definiranje kurikuluma, kao i za zapošljavanje i raspoređivanje nastavnika. U takvom sustavu ravnatelji su rutinski upravitelji školske zgrade koja im je dodijeljena. Oni su odgovorni za osiguravanje rasporeda sati za nastavnike i njihovu evaluaciju. Tradicionalno, ravnatelji su imali malo izravnog utjecaja na kvalitetu poučavanja i učenja u razredu, budući da je to bilo unutar nadležnosti nadzornika.

Istraživanja provedena u jako uspješnim školama, međutim, otkrila su određena ponašanja ravnatelja koja su utjecala na kvalitetu nastavnikovog rada u razredu. Ovi su ravnatelji često bili opisivani kao „jaki vođe upravljači usmjereni na cilj“ i „graditelji kulture“ koji su često „mijenjali lica svojih škola“, i podržavali „akademski pritisak koji je poticao visoka očekivanja i standarde za učenike, kao i za nastavnike“ (Hallinger, 2005: 3). Pojam „akademskog pritiska“, koji je ponudio Hallinger, važan je u ovom radu jer se odnosi na poboljšane razine dostignuća učenika i nastavnika (osobito u odnosu na ishode), što zahtijevaju obrazovni sustavi širom svijeta. Tako je stvorena uloga voditelja nastave i u početnoj fazi promatrana kao jedinstvena nadležnost školskog ravnatelja. Do sredine 1980-ih, tvrdi Hallinger, sve se američke ravnateljice počele da preuzmu tu ulogu kako bi njihove škole bile što učinkovitije. Tako je stvorena nova industrija obrazovanja s mnogim istraživačkim projektima i doktorskim studijima koji su istraživali ovu pojavu i promovirali ovaj model obrazovnog vođenja (vidi npr. Hallinger i Heck, 1996.).

Daljnje zanimanje za model instrukcijskog vođenja i njegov razvoj poticano je kroz školsku učinkovitost i poboljšanje programa, što je bila karakteristika 1990-ih, kad su vlasti i školski sustavi tražili od učenika viši školski uspjeh. Na prijelazu stoljeća, Hallinger podsjeća, SAD su postale „zaluđene standardima uspješnosti [. . .] i ravnatelji su se opet našli u središtu između odgovornosti i potrebe poboljšanja škola i od kojih se sve izraženije očekivalo da preuzmu ulogu voditelja nastave“ (Hallinger, 2005: 2). Hallinger također sugerira da je

ova zaludenost postala „globalna ljubavna afera“, gdje mnoge zemlje slijede slične obrazovne ciljeve i usvajaju slične modele upravljanja.

Model instrukcijskog vođenja do tada je evoluirao u praksi kao kolektivan, a ne više samo kao individualan, te je često bio preimenovan u „vođenje usmjereno na učenje“ ili „vođenje usmjereno na učenika“ kao što je to bilo međunarodno prihvaćeno. Do početka dvadeset i prvog stoljeća postojala je zajednička jezgra ovih modela shvaćanjem da izravan angažman formalnih voditelja u učenju manje pomaže u poboljšanju uspjeha učenika nego što bi se to postizalo indirektnim aktivnostima. Tri osnovna tipa djelovanja instrukcijskih voditelja prepoznata su kao „Definiranje misije škole“, „Upravljanje nastavnim programom“ i „Promicanje pozitivne radne atmosfere u školi“ (Hallinger i Murphy, 1985.; Hallinger, 2001.). Očekivalo se da će takvo upravljačko ponašanje ne samo definirati očekivanja i utjecati na motivaciju nastavnika nego i uskladiti organizacijsku strukturu i dostupna sredstva u cilju boljeg postignuća učenika. Kada je National College for School Leadership (Nacionalni zavod za vođenje škola) u Engleskoj usvojio ovaj model, on je nazvan „vođenje usmjereno na učenika“ i obuhvaćao je upravljačko ponašanje modeliranja, nadzora i dijaloga (Southworth, 2002).

Prednosti i nedostaci vođenja usmjerenog na učenje

Model upravljanja usmjerenog na učenje postao je široko prihvaćen budući da je i u SAD-u i Engleskoj ispunio težnju vlasti da podigne obrazovne standarde i poboljša rezultate učenika. Želeći biti visoko učinkovite u globaliziranoj ekonomiji, obje zemlje su svjetonazorski i financijski uložile u stvaranje okruženja gdje se od obrazovnih institucija zahtijevalo da povećaju i angažman i postignuća učenika, te su se prosuđivale na temelju rezultata u ovim kategorijama. Školski voditelji usmjereni na učenika težili su stoga usredotočiti se na „akademski pritisak“ i „izgradnju profesionalnih zajednica koje se vode podacima i koje drže sve pojedince odgovornima za poboljšanje učenja i nastave“ (Mazzeo 2003: 2). Vođenje je u praksi obuhvaćalo osiguravanje kadrovskih preduvjeta za provođenje nastavnog programa, osiguravanje nastavne podrške, praćenje školskih aktivnosti i zaštitu nastavnog osoblja od ometanja u radu (Leith-Wood i sur., 2006.).

Iako su se rezultati u standardnim testovima popravili kod onih učenika u čijim su se školama voditelji bavili takvim aktivnostima, posljedično su dvije

bitne činjenice sugerirale da model vođenja usmjerenog na učenje u takvom kontekstu treba dalje razvijati. Prva se odnosi na sužavanje kurikuluma, s nizom popratnih posljedica; druga je da se uzlazna putanja „poboljšanja“ zaustavila i u nekim slučajevima počela padati. Obje su posljedice dobro dokumentirane kroz razne kritike u literaturi koja se bavi pitanjem poboljšanja škola (vidi npr. Thrupp, 2001.) i signaliziraju potrebu da se ponovo razmotri obrazac ponašanja koji trebaju imati voditelji odgojno-obrazovnog rada kako se krećemo dalje u dvadeset i prvo stoljeće.

U širem kontekstu obrazovanja izvan škole vidjeli smo sličan koncept „akademskog pritiska“ s naglaskom na povećanje razine uspjeha, opet na štetu i kurikuluma i procesa učenja. Primjerice, kurikulumi su ranijih godina bili skloni fiksirati se na pristup prilagodbe školi, što je suprotno cilju stvaranja aktivnih učenika koji su graditelji vlastite stvarnosti. Isto tako, svjedočili smo širenju visokog obrazovanja potaknutog „ekonomskim argumentima i nacionalnom konkurentnošću u kontekstu globalizacije“ (Thomas, 2001: 42). Drugim riječima, znanje je postalo formalizirano i nepokretno da bi se zadovoljila potražnja potaknuta rezultatima, a ne liberalnim pristupom učenju koji omogućuje stvaranje, ispitivanje, dekonstrukciju i rekonstrukciju znanja.

Trend prema užim kurikulumima i povećani naglasak na ishodima podudara se s razdobljem u kojem digitalna pismenost postaje sve važnija i gdje tehnološki napredak mijenja samu prirodu okruženja za učenje. Učenici su sve više upoznati, na primjer, s nadolazećim Web 2.0 tehnologijama kao što su društveni mediji, virtualni svjetovi i internetska telefonija, koje omogućuju višestruke interakcije u procesu učenja iznad onih u tradicionalnom odnosu nastavnik-učenik. Ove vrste tehnologija potiču razvoj suradničkih platformi na kojima učenici, nastavnici, roditelji, zajednica i vlast rade zajedno kao su-graditelji znanja s vizijom izgradnje zajednicu učenja.

Mladi ljudi danas, stoga, ulaze u svijet odraslih koji se bitno razlikuje od onog svijeta koji su vodile i kojim su upravljale prethodne generacije. Ovaj svijet budućnosti loše je definiran: ritam znanstvenog i tehnološkog napretka je takav da u ovom trenutku njegov potencijal se može samo procjenjivati. Definiranje kurikuluma za takav budući život je imaginarno; prema tome, naglasak se treba staviti na samo učenje, a ne na postignuće učenika kao željeni ishod. Ukratko, „budući kurikulum treba omogućiti i poticati [mlade] na učenje, razumijevanje procesa učenja i istraživanje“ (West-Burnham i Coates, 2005.). To je zato što deviza budućnosti leži u sposobnosti da se apsorbira i poboljša okruženje, te da mu se prilagodi - i omogući učenicima ulazak u svijet odra-

slih; da bi to postigao uspješan učenik mora postati aktivan učenik. Ovakav pristup je upravo propisani obrazac ponašanja za, na primjer, studente poslijediplomskih studija u Velikoj Britaniji, koje se obično potiče da kritički analiziraju trenutnu bazu znanja kako bi razjasnili svoje razumijevanje i, u nekim slučajevima, stvorili nova znanja. Već navedeni obrazac preispitivanja, dekonstrukcije i rekonstrukcije znanja, posjeduje takvu kvalitetu i pristup je učenju koji uključuje i ekonomske prerogative.

Sposobnost kontinuiranog učenja nužna je u okruženju u kojem su ljudsko znanje, mašta i kreativnost ključne sastavnice globalne ekonomije (Bottery, 2006.). Isto tako, postoji hitna potreba za stvaranjem društvene mreže gdje se naglasak stavlja na ljude koji rade zajedno da bi se postigli ciljevi koji se pojedinačno ne bi mogli postići (Field, 2003.). Uspostava okruženja za učenje koje uspješno podupire razvoj intelektualnog i društvenog kapitala, kao bitnih sastavnica ekonomije znanja, zahtijeva promjenu stila vođenja od vrha prema dolje prema suradnji na više razina (Stewart, 1998.). Za takav stil vođenja nastavnici su, čini se, loše osposobljeni, s obzirom na stupanj standardizacije i nefleksibilnosti u obrazovanju, i stalne usmjerenosti na „akademski pritisak“. Obrazovni lideri, sugerira Bottery (2006: 110), trebaju:

Prepoznati potrebu za epistemološkom provizornošću – jest uvjet da budu primjereno skromni glede vlastite sposobnosti da „znaju“ sve konačne odgovore, i da priznaju da i drugi imaju značajan doprinos ovdje, ni najmanje oni koji se inače opisuju kao „klijenti“.

Učenje je, dakle, sastavni dio budućeg blagostanja pojedinaca i njihovih nacionalnih gospodarstava. Ovakav stav pretpostavlja da bi se obrazovni sustavi trebali usmjeriti radije na proces nego na rezultate, više na učenje nego na znanje, te se usredotočiti na razvijanje učenika na način kako to zamišlja Hoffer (1976.):

U vrijeme promjena učenici će naslijediti zemlju, dok će znalci biti zadržavajući opremljeni za svijet koji više ne postoji.

Obrazovna okruženja koja potiču učenje, a ne „proizvod“ zahtijevaju, dakle, model vođenja različit od onih koji su opisani kao „usmjereni na učenje“. Ponašanja vezana uz vođenje usmjereno na učenje često su samo tražila stvaranje prostora za nastavnike da uspješno djeluju, a ne da istražuju i razvijaju svoje pedagoške sposobnosti. Predlažemo alternativni pristup upravljanju koji povećava okruženje za učenje posredstvom pedagogije.

Pedagogija kao epistema za voditelje odgojno-obrazovnih ustanova

Iako je vođenje usmjereno na učenje prikazano kao kolektivni model vođenja koji naglašava potrebu kontinuiranog poboljšavanja, tvrdimo da je ovaj model ograničen i rascjepkan; štoviše, ne uspijeva obuhvatiti ranije opisanu promjenjivu prirodu obrazovanja. Smatramo da je pedagoško vođenje mnogo bliže suvremenoj prirodi obrazovanja.

Za početak, mnogobrojna literatura (Adair, 1983., 1984., 1988., Spencer, 1994., Allen, 1995., Bailey, 2000., Arkin, 2004., Hartley, 2010.) sugerira da je ključni element obrazovnog vođenja i upravljanja važnost odnosa s drugima, kao što su učenici, roditelji, zajednica, vlast te poučavanje i učenje; na kraju, važnost izgradnje zajednice učenja ili - kako ćemo kasnije pokazati - pedagoških zajednica. Procjenjujemo da vođenje usmjereno na učenje uvelike olakšava stvaranje okruženja u kojem nastavnici mogu mnogo uspješnije raditi s učenicima. Ovakva potpora vezana uz pojam „akadenskog pritiska“, potpomognuta je sigurnim podatkovnim sustavima i kombinacijom kolektivnih voditeljskih aktivnosti te dodjelom odgovarajućih sredstava. Ipak, nedostaju ključni elementi uspješnog obrazovnog vođenja.

U dvadeset i prvom stoljeću, uspostava učinkovitog okruženja za učenje ne tiče se samo odnosa nastavnika s učenicima nego i odnosa nastavnika s obitelji, politikom, reformama i nizom drugih čimbenika kao što su zdravstvo, socijalni rad i lokalna, nacionalna i globalna pitanja. Ukratko, to je ekologija zajednice. Po našem mišljenju, voditelji odgojno-obrazovnih ustanova trebaju se usmjeravati prema partnerskom radu koji uključuje veći broj suradnika nego što je to bio slučaj u modelu vođenja usmjerenom na učenje. Timski rad i sudjelovanje obitelji u odlučivanju postaju sve važniji za upravljanje obrazovanjem. Učinkoviti okviri obrazovanja su oni koji su razvili produktivne i sinergijske odnose između učenika, obitelji, tima i zajednice, jer su kontekst, mjesto i kultura u kojoj učenici žive od posebne važnosti. Prema tome, ti čimbenici imaju utjecaj na nastavu i na okruženje za učenje i u tom smislu, od obrazovne uprave se traži da se prihvati promjena, da razvije svoju viziju i novo iskustvo učenja. To će zahtijevati pristup (kao što jedan od nas tvrdi drugdje) koji se temelji na dijeljenju znanja, iskustva i prakse, te pružanju bezuvjetnog pristupa stalno promjenjivim sredstvima za sve sudionike, kroz suradnju i u ozračju otvorenosti i povjerenja (Palaiologou, 2011.).

Drugim riječima, poučavanje i učenje se više ne odvija u izolaciji ili isključivo u obrazovnim zgradama; ono je postalo dio ekologije zajednice, s učenicima, obitelji, zajednicom i vlasti u kojoj su svi partneri. Sve strane uključene u poučavanje i učenje trebale bi se još više usmjeriti prema novom načinu razmišljanja koji zahtijeva njihovu međusobnu komunikaciju (Palaiologou, 2011.). Bitno je, dakle, unaprijediti naše razumijevanje onoga što je uključeno u poučavanje i učenje. Središnje mjesto u procesu učenja i poučavanja zauzima komunikacija znanja.

Jednostavno, ali prevladavajuće objašnjenje znanja koje nam dolazi od sociokonstruktivista i kroz kognitivne objektivne definira sposobnost učenika da razumije informaciju, da kritički propitkuje objašnjenja i povezuje objašnjenja sa specifičnim kontekstima (Bruner, 1976., 1991., 1996., 2006a., 2006b., Rogoff, 1990., 1998., Wood i Wood, 1996., Wood i sur., 1996.). Međutim, u znanju se radi o davanju za pravo i vjerovanju (Bruce, 1991., Bonjour, 2009., Audi, 2011.). U obrazovanju, dakle, sve uključene strane trebale bi se baviti temeljnim pitanjem što se podrazumijeva kao znanje. Međutim, ovo je velika rasprava s filozofske, antropološke, sociološke i obrazovne perspektive, no nije ono čime se želimo baviti u ovom radu – iako nas zanima kako se znanje razvija i gradi. Prema tome, naš je cilj usmjeren na podizanje svijesti i na sposobnosti onih koji vode odgojno-obrazovne ustanove da uzmu u obzir bit znanja u svojim političkim odlukama i ponašanjima.

Središnje mjesto u obrazovnim okruženjima jest spoznaja da ne možemo unaprijed znati na koji način netko uči. Ipak unaprijed znamo da je potrebno stvoriti okruženje koje će omogućiti prepoznavanje i zastupljenost znanja i koje neće biti skućeno unutar ograničenih kognitivnih obrazaca koji tradicionalno dominiraju prirodom obrazovanja. Nadalje, obrazovanjem dominira ono što se smatra bitnim znanjem za učenike s tom posljedicom da su etičke i političke rasprave o tome što učenici trebaju „biti“, uključivale i to trebaju li učenici biti samostalni, konstruktivni ili učenici koji promišljaju. To je, smatramo, politiziran pristup koji je imao utjecaj na strategije učenja i poučavanja i koji je težio reduciranju procesa na pronalaženje načina kako je najbolje prenijeti znanje učenicima. U sadašnjem kontekstu tvrdimo da, naročito zbog rastuće važnosti digitalnih tehnologija, razmatranje strategija poučavanja i učenja zahtijeva daljnje istraživanje, te bi se time izravno trebali baviti oni koji vode odgojno-obrazovne ustanove u svim okruženjima. U pokušaju da se ispita što se smatra znanjem, potrebno je razumjeti od čega se sastoji znanje. Audi (2011: 2) opisuje znanje kao „svojstvo opravdanosti“ i tvrdi da se znanje

sastoji od opravdanih tvrdnji, gdje učenici pokušavaju odgovoriti i objasniti svijet pomoću pitanja. Takva pitanja ne trebaju samo biti opravdana osobama čija situacija daje dobar razlog za vjerovanje u izrečeno znanje (situacijska opravdanost), nego i za učenika koji treba imati opravdanje da bi u to vjerovao (doksička opravdanost). Dakle, drugi ključni element u izgradnji znanja jest doksička opravdanost budući da se ona bavi stvarnim vjerovanjima učenika (Chisholm, 1982., Goldman, 1986., 2002., Audi, 2011.). Oba su obrazloženja potrebna u izgradnji znanja. Bez vjerovanja učenici neće imati učinkovitu osnovu za proces učenja; bez situacijskog obrazloženja, učenici nisu u poziciji postavljati pitanja o svijetu.

Opravdanost vjerovanja unaprijed pretpostavlja situacijsku opravdanost, ali oboje je potrebno u izgradnji znanja. Kad učenici pokušavaju razumjeti „znati što“ i „znati kako“, oni stvaraju uvjete za izgradnju epistemičkih lanaca, koji pružaju dubinsko razumijevanje situacije. Ovi epistemički lanci završavaju u izravnom znanju. S ovog gledišta, znanje se temelji na iskustvu ili na razumu; znanje proizlazi izravno iz percepcije, pamćenja, introspekcije ili smisla. Stoga se smatra da je izgradnja znanja složen, sinergijski međuodnos između konteksta, vjerovanja i kognitivnih procesa. Freire (1998: 93) upravo ovako artikulira taj proces:

U prvom trenutku, trenutku iskustva svakodnevnog života, moje svjesno ja sebe izlaže činjenicama, djelima, a da se, pak, ne pita o njima, ne tražeći njihove „razloge postojanja“. Ponavljam, pored znanja „zašto“, postoji i „znanje“ koje je rezultat svih takvih uključenih datosti, te se temelji na čistom iskustvu. U drugom trenutku, u kojem naši umovi rade epistemološki, metodološka strogost kojom se približavamo predmetu „distancirajući se“ od njega, to jest, objektivizirajući ga, nudi nam drugu vrstu znanja, onog znanja čija točnost daje istraživaču ili mislećem subjektu granicu sigurnosti koja ne postoji u prvoj vrsti znanja, onu zdravog razuma.

Mi smatramo da se voditelji odgojno-obrazovnih ustanova ne bi trebali baviti samo onime što se podrazumijeva kao znanje, već i time kako se gradi znanje. Voditeljima je bitno postaviti pitanje kako se gradi znanje. Postoji potreba za epistemičkim obrazloženjem onoga što čini znanje i kako se ono gradi. Prema tome, znanje nije samo ograničeno jednostavnošću razvoja strategija poučavanja i učenja. Pitanja oko onoga što čini znanje i kako ga je najbolje prenijeti trebala bi biti glavna preokupacija u obrazovnom vođenju i upravljanju.

Umjesto da se bave razvojem poučavanja i učenja u obrazovanju kao glavnim ciljem upravljanja usmjerenog na učenje, voditelji se trebaju baviti razvojem ove epistemičke djelatnosti, zvane pedagogija. Složenost poučavanja i učenja je epistemička; procesi učenja, znanje i prijenos znanja pitanja su koja stvaraju epistemičke lance produbljujući naše razumijevanje. Stoga se tvrdi da je pedagogija u biti proučavanje svih tih pitanja i time se s pravom može smatrati da je po prirodi epistemična.

Kako bismo izrazili naše gledište o pedagogiji te zašto vjerujemo da je epistema smještena u obrazovnim okruženjima tvrdimo da pedagogija kao epistema poziva teorije da to objave. Pedagogija se bavi vjerovanjima i dijalogom, kao i tijekom radnji i metoda ostvarenih u dnevnim interakcijama učenika i nastavnika u obrazovanim okruženjima. Konačno, pedagogija kao epistema je dinamična. Ona se razvija kako se razvijaju epistemički lanci, kako se razvijaju vjerovanja, vrijednosti i etika, a – kao epistema – pedagogija ne može biti statična. U prilog ovom gledištu, Leach i Moon (2008: 6) opisuju nestatičnu epistemičku prirodu pedagogije:

Pedagogija mora obuhvatiti sve složene čimbenike koji utječu na proces učenja i poučavanja. Stoga je naš tematski raspon vrlo širok. U stvaranju i podržavanju pedagoških okvira nastavnici presudno određuju prirodu i kvalitetu učenja. Pedagogija je više od hrpe tehnika i strategija, više od uređenja učionice, formuliranja pitanja i razvijanja objašnjenja. Ona prima informacije putem razuma, učenja i učenika, a vrste znanja i ishodi se vrednuju.

Već smo spomenuli da izgradnja znanja nije ograničena samo na kognitivne oblike obrazovanja: kognitivni procesi i dalje imaju ključnu i istovremeno kompleksnu ulogu u poučavanju i učenju - i u razvoju strategija poučavanja kako bi se razvilo učenikovo razumijevanje društvenog okruženja.

U tom smislu pedagogija se bavi poučavanjem i učenjem kao društvenim procesom, a time i učenje mora nadići karakteristike svakog pojedinog učenika kako bi obuhvatilo sve utjecaje koji djeluju na učenje u njihovim društvenim okvirima. Gledište društva na učenje priznaje da ono traje u svakom aspektu našeg života. Potrebno je šire gledište na učenikovo putovanje kroz svijet, njegovo poimanje sebe, odakle je došao, kamo misli ići kakvom osobom želi postati (Leach i Moon, 2008: 7).

Središnje mjesto u pedagogiji je znanje. Razvoj znanja neodvojiv je od ekologije zajednice i njezine kulture prakse, fizičkog prostora, njezinih resursa i globalnih i lokalnih pitanja. Epistemička priroda pedagogije nastoji uzeti u obzir širok spektar sredstava, tehnologija, materijala, metoda i metodologija koje pomažu nastavnicima dati smisao svijetu u kojem živimo, pod pretpostavkom da želimo uspješno priopćiti ovaj svijet učenicima. Izgradnja znanja leži u središtu procesa učenja; to bi trebao biti glavni cilj u obrazovanju.

Pedagogija, možemo zaključiti, bavi se i dubinski istražuje načine pomoću kojih učenici razvijaju osjećaj za ono u što vjeruju, izgrađuju svoje vlastite identitete učenja i eksperimentiraju s onim što su u stanju postići. U tom smislu, obrazovna okruženja bi trebala stvoriti uvjete za: promišljanje i dijalog; produktivno kognitivni, intelektualni konflikt; rušenje tradicionalnih vrijednosti; kritiku; istraživanje i analizu. Na temelju tih načela, dakle, glavni smjer djelovanja pedagogije nije kako se događa predaja informacije, već se bavi razumijevanjem navika koje se razvijaju među učenicima i kako oni razvijaju odnose između obrazovanja i povećanja znanja.

Znanje je, kako smo već rekli politizirano kroz etiku, sustav vrijednosti i uvjerenja obrazovnog okruženja i ekologije zajednice. To ima velike implikacije za upravljanje u obrazovnim okruženjima. Voditelji moraju prihvatiti činjenicu da je pedagogija politizirana i to uzeti u obzir u svom djelovanju. Bilo koja epistema, uključujući i pedagogiju, jest politizirana i stoga sadrži potencijal za stvaranje sukoba u svakodnevnim uzajamnim djelovanjima. Vođenje usmjereno na učenje na taj je način ograničeno jer ne prepoznaje ovaj aspekt uloge voditelja u odnosu na ekologiju zajednice kojoj žele služiti. Vođenje se bavi vizijom, vrijednostima, etikom, misijom i širenjem ideja za potrebe obrazovanja. S tim u vezi pedagogija kao epistema teži razvoju sinergija među teorijama, nastavnicima, učenicima i okruženjima, što je razlog zašto voditelji trebaju težiti usklađivanju svojeg djelovanja s kooperativnom i interaktivnom prirodom pedagogije. Ove se aktivnosti mogu razvijati kao dio zajednice za učenje ili – rekli bismo – kao dio pedagoške zajednice u obrazovnim kontekstima.

S vremenom se pedagogija razvila u ekologiju zajednice; na isti način trebalo bi se paralelno razvijati i vođenje. Shodno tome, vođenje usmjereno na učenje izgleda statično, i može ograničiti svoju usmjerenost na ishode, a ne na uključivanje cijelog procesa. Preispitujući klasični rad Freirea (1972.), koji komentira razliku između „bankarskog“ obrazovanja i obrazovanja u kojem se „postavljaju problemi“, njegov rad čini se relevantnijim nego ikad u ovoj problematici. Bankarsko obrazovanje gleda na učenike kao na prazne bankovne

račune koji čekaju da im nastavnici pohrane znanje, kad su učenici napunjeni, ciljevi su ispunjeni. Takva je percepcija posve suprotna prirodi pedagogije. Nadalje, ona ne uspijeva poprimiti svoju epistemičku prirodu. Čini se da se upravljanje usmjereno na učenje bavi „bankarskim“ obrazovanjem, a ne obrazovanjem u kojem se postavljaju problemi. Voditelji su pak odgovorni za izgradnju pedagoških zajednica.

Ključni elementi u pedagoškim zajednicama su ljudi, kontekst i znanje. Pretpostavlja se da pedagoška zajednica izgrađuje pojedine osobe/učenike, a ne teži vještinama; drugim riječima, ima za cilj otvoriti dijalog i usredotočiti se na funkcije, a ne na ishode i rezultate (Palaiologou, 2011.). Voditelji ovdje teže dubinskom razumijevanju ekologije zajednice i traže promjenu gdje, kada i kako intervenirati u procesu učenja na način koji je prirodan učenikovom mjestu. Konačno, kad govorimo o znanju težište ne bi trebalo biti samo na onome što se smatra znanjem, nego i na tome kako se znanje gradi.

Implikacije i zaključci

Prethodna rasprava o epistemičkoj prirodi pedagogije ima brojne implikacije u smislu preispitivanja modela i uloge voditelja u obrazovnom okruženju. Ono što tvrdimo jest da je pedagoško vođenje alternativni način gledanja na obrazovnu upravu, tj. ono koji kolektivno i stoga optimalno čuva funkcije obrazovanja.

Za razliku od stavljanja naglaska na vođenje usmjereno na učenje, pedagoško vođenje uvažava nastavnike kao intelektualce, i od voditelja zahtijeva da priznaju složenost interakcije između teorije i prakse, učenja i poučavanja. Pedagoško upravljanje također treba uzeti u obzir bliske dnoze između učenja, učenikova identiteta i ekologije u zajednici. Pedagoško vođenje odmiče se od usredotočenosti na ishode i rezultate, a bavi se razvojem pedagoških načina djelovanja koji su od značaja za sva ova okruženja.

Pedagoško vođenje je, dakle, proces suradnje među nastavnicima, učenicima i ostalim članovima zajednice. Ono se razvija tijekom vremena, nastoji izvući najbolje od učenika, suočava se s institucionalnim zaprekama kao što su politika, rasa, spol ili klasa, te surađuje zajedno sa zajednicom u pokušaju da doprinese povećanju znanja na kolektivnoj i individualnoj razini. Pedagoško upravljanje ne bavi se samo učenjem i uspjehom učenika, već i spoznajom o sebi, o timu i o zajednici. Pedagoško vođenje bavi se situacijskom opravdanošću, koja proizlaze iz konteksta određenog vremena da bi se razumio tijek događanja i donosile odluke o budućim smjerovima. S druge strane, vođenje

usmjerenom na učenje bavi se kvalitetom izrade kurikuluma i postignućima na individualnoj kao i na kolektivnoj razini. Mi smatramo, međutim, da je potonji cilj ograničen i ograničavajući unutar suvremenih obrazovnih okruženja; to je djelomičan pristup koji u praksi razdvaja voditelje od prirode njihove uloge. Smatramo da pedagoško vođenje prenosi svrhovitu ulogu, karakteriziranu vodećim ljudima, gdje oni koji su uključeni razvijaju povezanost i osjećaje odgovornosti prema etici, vrijednosti i vjerovanjima u skladu s prihvaćenim standardima. Rezultati se ogledaju u osobnom spoznavanju, koje djeluje zajedno s ekologijom zajednice kako bi se potaklo razumijevanje znanja i pedagogije kao episteme.

Brojni kritičari tvrde (Bruner, 1996., Bernstein, 2000., Ball, 2003., Osgood, 2008.) da su obrazovni okviri postali toliko zaokupljeni izvedbom i birokratskim zahtjevima obrazovanja kao institucije da smo zapostavili osobnu stranu obrazovanja i pedagogije. Nažalost, moramo se složiti s time. Nadalje, tvrdimo da se epistemička priroda pedagogije obično zanemaruje u svakodnevnom ispunjavanju zahtjeva koji se tiču ishoda i rezultata – i to je možda danas najveći izazov za pedagoško vođenje: stvoriti institucionalne strukture i okvire koji bi odgovarali prirodi pedagogije te ostvariti beskrajn potencijal koji pedagogija donosi obrazovanju.

Literatura

1. Adair, J. (1983), *Effective Leadership* (Aldershot: Gower).
2. Adair, J. (1984), *The Skills of Leadership* (Aldershot: Gower).
3. Adair, J. (1988), *The Action Centred Leader* (London: The Industrial Society).
4. Allen, R. (1995), On a clear day you can have a vision. *Leadership and Organizational Development Journal*, 16, 39–45.
5. Arkin, A. (2004), Serve the servants. *People Management*, 23(December), 30–33.
6. Audi, R. (2011,) *Epistemology: A Contemporary Introduction to the theory of Knowledge*, 3rd edition (London: Routledge).
7. Bailey, R. (2000), Great expectations. *Management Skills and Development*, 3(1), 58–59.
8. Ball, S. (2003), The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18 (2), 215–228.
9. Bernstein, B. (2000), Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising, in: S. Ball (ed.) *The Sociology of Education: Major Themes* (London: Routledge Falmer), pp. 196–215.

10. Bonjour, L. (2009), in: *Epistemology: Classical Problems and Contemporary Responses*, 2nd edn (New York, NY: Rowman & Littlefield Publisher).
11. Bottery, M. (2006), *Education and globalization: redefining the role of the educational professional*.
12. Bruce, A. (1991), *Knowledge of the External World* (London: Routledge).
13. Bruner, J. (1976), *Relevance of Education* (Middlesex: Penguin Education).
Bruner, J. (1991), *Acts of Meaning* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
14. Bruner, J. (1996), *The Culture of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press). Bruner, J. (2006a) *In Search of Pedagogy, Vol. I* (London: Routledge).
15. Bruner, J. (2006b), *In Search of Pedagogy, Vol. II* (London: Routledge).
16. Chisholm, R. M. (1982), *The Foundations of Knowledge* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall). Edmonds, R. (1979), *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37, 15–24. Field, J. (2003), *Social Capital* (London: Routledge).
17. Freire, P. (1972), *Cultural Actions of Freedom* (Harmondsworth: Penguin).
18. Freire, P. (1998), *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those who Dare to Teach* (Donald Macedo, Dale Koike and Alexander Oliveira, trans.,) (Boulder, CO: Westview Press).
19. Goldman, A. (1986), *Epistemology and Cognition* (Cambridge, MA: Harvard University Press). Goldman, A. (2002), *Pathways of Knowledge* (Oxford: Oxford Press).
20. Hallinger, P. (2001), *A review of two decades of research on the principalship using the principal instructional management rating scale*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
21. 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.
22. Hallinger, P. i Heck, R. (1996), *Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980–1995*. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
23. Hallinger, P. i Murphy, J. (1985), *Assessing the instructional leadership behaviour of principals*. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
24. Hartley, D. (2010), *The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community*. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 345–361.
25. Hoffer, E. (1976), *The Ordeal of Change* (New York, NY: Buccaneer Inc).

26. Leach, J. i Moon, B. (2008), *The Power of Pedagogy* (London: Sage).
27. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. i Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims About Successful School Leadership* (Nottingham: National College for School Leadership).
28. Male, T. (forthcoming) Ethical leadership in early years settings, in: I. Palaiologou (ed.) *Ethics in Early Years* (London: Sage).
29. Mazzeo, C. (2003), *Improving Teaching and Learning by Improving School Leadership* (Washington, DC: National Governors Association).
30. Osgood, J. (2008), Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(2), 187– 199.
31. Palaiologou, I. (2011), Transdisciplinarity in early years: a case for doxastic pedagogy, Paper presented at British Early Childhood Education and Care Conference, Birmingham, England, February.
32. Rogoff, R. C. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (New York, NY: Oxford University Press).
33. Rogoff, R. C. (1998), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, 2nd edition (New York, NY: Oxford University Press).
34. Southworth, G. (2002), Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.
35. Spencer, M. J. (1994), *Postmodern School Leadership: Meeting the Crisis in Educational Administration* (Westport: Preager).
36. Stewart, T. (1998), *Intellectual Capital* (London: Nicholas Brealey).
37. Thomas, L. (2001), *Widening Participation in Post-compulsory Education* (London: Continuum).
38. Thrupp, M. (2001), Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7–40.
39. West-Burnham, J. i Coates, M. (2005), *Personalizing Learning* (London: Network Educational Press).
40. Wood, D. J., Bruner, J. S. i Ross, G. (1996), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
41. Wood, D. i Wood, H. (1996), Vygotsky tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 131, 135–145.

STUDIJA VALJANOSTI STILOVA VOĐENJA UNUTAR TEORIJSKOG OKVIRA HOLISTIČKOG VOĐENJA

Stefan Brauckmann i Petros Pashiardis

Sažetak

Svrha – Glavna svrha projekta „Unaprjeđenje vođenja za uspjeh učenika“ (engl. *Leadership Improvement for Student Achievement, LISA*), kojega je financirala Europska unija, bila je istražiti kako stilovi vođenja, formulirani u okviru razvijenog dinamičkog holističkog vođenja, direktno ili indirektno utječu na uspjeh učenika na nižoj razini srednjoškolskog obrazovanja u sedam europskih zemalja. Ovaj članak bavi se tom temom.

Plan/metodologija/pristup – Na metodološkom planu u studiji se kombiniraju istraživačke metode i suradničko istraživačko djelovanje članka škola i istraživača. Proveden je niz statističkih analiza da bi se prikupili dokazi o tome podupiru li podatci projekta LISA inicijalno razvijen teorijski okvir holističkog vođenja. Slijedom toga najprije se daju opisne statistike kako bi se upoznalo čitatelja s vrstom podataka koji su dobiveni upitnikom za nastavnike. Nadalje, navedena su neka objašnjenja vezana za metodologiju primijenjenu u analizi podataka, kao što je način postupanja zbog podataka koji nedostaju, eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza, te strukturalno modeliranje (SEM); potom, opis glavnih rezultata iznesen je kroz analize koje su provedene kako bi se iz relevantnog stila vođenja predvidjela razina izvedbe škole, nakon čega slijede usporedbe pojedinih zemalja i analize. Na kraju se daju temeljita diskusija i interpretacija glavnih rezultata, integrativne i konkluzivne naravi.

Rezultati – Kvantitativne analize koje proizlaze iz konfirmatornih faktorskih analiza i strukturalnog modeliranja (SEM) identificirale su pet stabilnih latentnih dimenzija prakticiranih stilova vođenja u sedam europskih zemalja sudionica. Osim toga, rezultati logističke regresijske analize jasno su ukazali na komplementarne međuodnose glavnih istraživačkih pitanja studije i elemenata analize, posebno s obzirom na utjecaj određenih posrednih varijabli na uspjeh učenika.

Izvornost/vrijednost – Očekivani rezultati ovoga pristupa poglavito su zamišljeni kao doprinos izgradnji hipotetskih i teoretskih ideja, kao i profesionalnom razvoju kako ravnatelja škola tako i istraživača. Takav ujednačeni doprinos voditelja škola i njihovih organizacija i istraživača mogao bi vjerojatno biti model za buduće profesionalne razvojne programe za obje skupine stručnjaka.

Ključne riječi: vođenje, ravnatelji, srednje škole, učenici

Uvod

Na početku dvadesetprvog stoljeća doživljavamo brze promjene s različitim pomacima u svim područjima ljudskog rada. Tehnološki, znanstveni i ekonomski napredak, globalizacija i imigracijska kretanja samo su neka od područja iz kojih proizlaze složenost i nesigurnost u modernom svijetu. Ove društvene promjene neizbježno su školsko okruženje učinile dinamičnijim i složenijim nego što je ono bilo u prošlosti (Crow, 2006.).

U ovom novom školskom okruženju, u kojem se uočavaju različiti pritisci i vanjski izazovi, sve se više prepoznaje važnost vođenja škole u podupiranju promjena i osiguravanju kvalitete obrazovanja. Zapravo, vođenje škole su brojni istraživači prepoznali kao ključni element u učinkovitosti školske organizacije (npr. Brauckmann i Pashiardis, 2009.; Marzano *et al.*, 2005.; Kythreotis i Pashiardis, 2006.; Kythreotis *et al.*, 2010.). Kao rezultat toga razne su zainteresirane strane proširile svoja očekivanja od ravnatelja škola zahtijevajući bolje akademske rezultate i više standarde u izvedbi (Weindling i Dimmock, 2006.). U ovom je kontekstu važno preusmjeriti ulogu voditelja škole i uočiti koji oblici ili percepcije vođenja, ponašanja i djelovanja utječu na glavnu svrhu misije škole, a to je osnaživanje učenja kod učenika.

Vođenje škole i uspjeh učenika

Istraživači na području obrazovnog vođenja pokušali su utvrditi veze između obrazovnog vođenja i obrazovne učinkovitosti. Ovaj fenomen uglavnom je uvjetovan percepcijom da voditelji odgojno-obrazovnih ustanova, posebice ravnatelji, utječu na učinkovitost škole. U svakom slučaju empirijski radovi pokazuju da su i priroda i stupanj ravnateljevog utjecaja i dalje predmetom rasprava (Pinter, 1988.; Van de Grift and Houtven, 1999.). Razlog tome je činjenica da su prethodna istraživanja o utjecaju vođenja škole na obrazovno postignuće učenika došla do kontradiktornih rezultata. S jedne strane, brojne su studije otkrile neke učinke (Fuller, 1987.; Mortimore *et al.*, 1988.; Levine i Lezotte, 1990.; Reynolds i Cuttance, 1992.; Pashiardis, 1995., 1998., 2004.). S druge strane, ostale studije nisu utvrdile nikakav statistički značajan učinak. Na primjer, Hallinger i Heck (1996., 1998.) prikazali su preko 40 studija o ulozi ravnatelja u školama, objavljenih između 1980. i 1995. godine. Općenita slika rezultata koja se dobiva iz ova dva prikaza ide u prilog vjerovanju da ravnatelji vrše mjerljivi, iako indirektni utjecaj na učinkovitost škole i postignuće učenika.

Koji su razlozi zbog kojih se dolazi do ovih kontradiktornih rezultata? Čini se da neki važni konceptualni ili metodološki čimbenici diferenciraju rezultate različitih studija. Prvo, nema jedinstvene definicije pojma ravnateljskog vođenja, što je široko prihvaćeno (Hallinger i Heck, 1996., 1998., Witziers *et al.*, 2003.). Drugo, nema univerzalne paradigme ili teorije za ispitivanje organizacijskog ponašanja koja bi vrijedila u svim društvenim ili organizacijskim okruženjima (Hallinger i Heck, 1996., 1998., Pashiardis *et al.*, 2003.). Treće, metodološka pitanja i istraživački plan utječu na nalaze različitih studija. Na primjer, korištenje longitudinalnih podataka omogućuje istraživanje napredovanja učenika (Teddlie i Reynolds, 2000.). Nadalje, prisutnost ili odsutnost kako valjanosti konstrukta tako i mogućnosti generaliziranja ili eksplicitnih mjerenja izvedbe škole kao zavisne varijable može dovesti do različitih otkrića (Hallinger i Heck, 1996., 1998.). Povrh toga, prisutnost treće varijable može voditi do različitih rezultata od onih u istraživanju kojem je ova varijabla odsutna (Hallinger i Heck, 1996., 1998., Witziers *et al.*, 2003.). Konačno, korištenje statističkih tehnika kao što je model strukturnih jednadžbi i višerazinska analiza omogućuju ispitivanje složenih odnosa između ravnateljevog vođenja i postignuća učenika (Teddlie and Reynolds, 2000.; Witziers *et al.*, 2003.).

Pregled literature o holističkom vođenju i Pashiardis-Brauckmannov teorijski okvir holističkog vođenja

Na temelju postojeće literature o vođenju škole, moguće je razabrati brojne prakse ili ponašanja u vođenju koja su smatrana kritičnima za direktno ili indirektno poboljšanje učeničkih ishoda.

Opća je svrha studije LISA (koju je financirala Europska Unija) istražiti kako vođenje škole, direktno ili indirektno, utječe na uspjeh učenika na nižoj razini srednjoškolskog obrazovanja. Za ovim se ciljem također ide kroz provođenje europskog, komparativnog pristupa da bi se otkrile razlike u vođenju različitih obrazovnih sustava. U svakom slučaju, s obzirom na to da je nedostatak konzistentnosti u nalazima o vođenju škole u velikoj mjeri izazvan korištenjem različitih okvira i modela, odlučeno je da se osmisli zajednički okvir koji bi služio kako referentna osnova za komparativni aspekt našega projekta. U ovom projektu, vođenje je tretirano kao višerazinski konstrukt koji može utjecati na varijable škole i učenika, ali je također moguće da na nju utječu kontekstualne varijable.

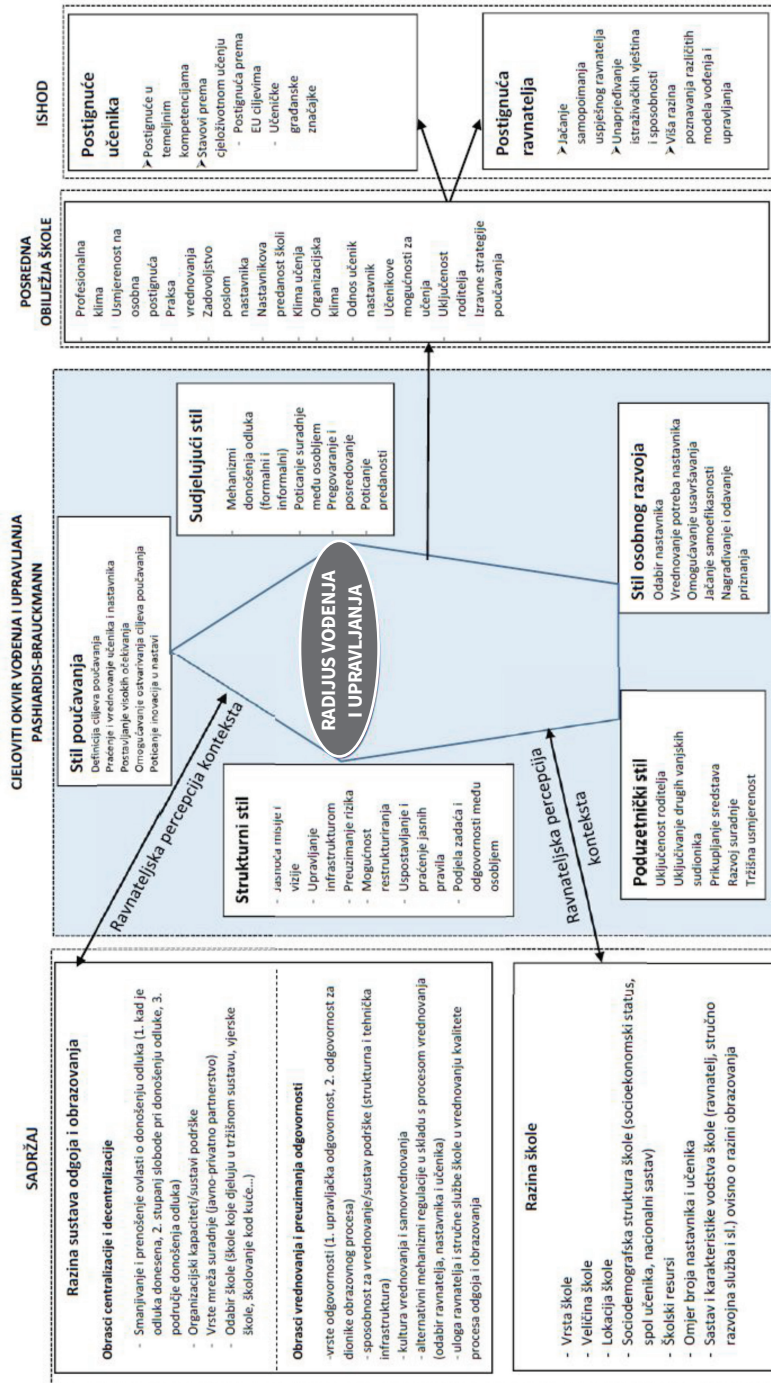
Prvo, okvir uključuje pet domena ili stilova vođenja koje bi ravnatelji mogli primjenjivati u svom poslu. U našem slučaju, stil vođenja definiran je kao „veza svih onih ponašanja i praksi koje ravnatelji škola koriste da bi utjecali na ponašanje drugih“ (Pashiardis, 2004.). Dakle, u vođenju se može razlikovati pet stilova:

- (1) instruktivni ili poučavajući stil;
- (2) strukturni stil;
- (3) participativni ili sudjelujući stil;
- (4) poduzetnički i
- (5) stil razvoja osoblja.

Svaki stil vođenja sastoji se od specifičnih ponašanja i praksi koje bi ravnatelji škola mogli provoditi. Dublje i detaljnije istraživanje ovih stilova vođenja predstavljeno je u sljedećim dijelovima ovoga rada.

U okviru se priznaje da voditelji škole ne djeluju u vakuumu. Naprotiv, njihove radnje uvelike ovise o njihovoj percepciji pojedinačnog konteksta u kojem oni rade – to znači kako oni (voditelji škole) tumače vanjsko okruženje i pravni okvir koji je vezan uz njihov posao. Kontekst, kako ga mi definiramo, podijeljen je na dvije glavne razine:

- 1) varijable na razini sustava, koje uključuju obrasce centralizacije/ decentralizacije kao i modele evaluacije i raspoređivanja nadležnosti u svakoj pojedinoj zemlji i
- 2) varijable na razini škole, koje se sastoje od varijabli koje se odnose na karakteristike škole kao i na demografske podatke.



Slika 1. Pashiaridis-Brauckmannov holistički okvir vođenja

Nadalje, zanima nas istražiti kroz koje posredne varijable škole voditelji škole utječu na konačne školske ishode. Neke od najistaknutijih posrednih varijabli uključuju:

- uredno okruženje pogodno za učenje;
- orijentaciju prema osobnom uspjehu;
- prakse evaluiranja i (davanja/primanja) povratne informacije;
- zadovoljstvo učitelja poslom i njihova privrženost školi;
- interakcije učitelj/učenik;
- mogućnosti učenja za učenike;
- eksplicitne strategije podučavanja i
- uključenost roditelja.

Za ove se varijable koje su prisutne na razini škole pretpostavlja da su pod utjecajem stilova vođenja te da s druge strane utječu na ishode škole; to znači, one posreduju utjecaj stilova vođenja na učenika jednako kao i ishode voditelja.

Na kraju, okvir detaljno predstavlja zavisne varijable u ovom istraživačkom projektu. Ove varijable uključuju ishode i učenika i voditelja škole. Vezano za ishode učenika, fokusirani smo na postignuća u temeljnim kompetencijama kao i na stavove prema cjeloživotnom učenju i građanstvu (tj. prema ciljevima Europske Unije i građanskim vrijednostima kod učenika). Onda, kao nusproizvod ovog istraživačkog programa, zainteresirani smo za ishode voditelja škola koji sudjeluju u istraživanju, za koje se smatra da proizlaze iz njihove uključenosti u projekt kao istraživača. Fokus je posebno na unaprjeđenju istraživačke sposobnosti voditelja, poboljšanju njihove samosvijesti, kao i na njihovom stjecanju znanja i svijesti o različitim modelima vođenja i istraživačkog djelovanja. Dalje, dajemo kratki opis svakog stila vođenja, kako je shvaćen unutar specifičnog Pashiardis-Brauckmannovog okvira.

Instruktivni stil

Ovaj stil vođenja izrazito je usredotočen na poboljšanje kvalitete podučavanja i učenja. Prema Hallingeru (2005.), ravnatelji škola vode kroz građenje misije učenja i usklađivanje aktivnosti podučavanja i učenja s definiranim svrhama. Nadalje, voditelji razvijaju klimu visokih očekivanja za podučavanje i učenje (Hallinger, 2005.; Nettles i Herrington, 2007.) i uključuju aktivnosti monitoringa i evaluiranja (Nettles i Herrington, 2007.; Waters *et al.*, 2003.). Konačno,

učinkoviti voditelji škole stalni su poticatelji inovacija u nastavi. Prema Waters *et al.* (2003.) „optimizacijska uloga“ primijenjena od strane voditelja škola doprinosi poboljšanju postignuća učenika.

Strukturni stil

Strukturni stil vođenja odnosi se na aspekte upravljanja i koordiniranja u školi. Istraživanje je pokazalo da ravnateljeva vizija pozitivno utječe na njihovo instruktivno i strateško ponašanje (Kruger *et al.*, 2007.), glavne ciljeve i korištenje inovativnih i profesionalnih nastavnih praksi (Barnett i McCormick, 2004.). Waters *et al.* (2003.) u svojoj studiji također navode da se odgovornost uspostavljanja standardnih postupaka i rutina u cilju osiguranja reda i discipline pozitivno povezuje s povećanjem uspjeha učenika. Prema Pashiardisu (1998.), učinkoviti i strukturno usmjereni voditelji učinkovito vode sve školske objekte i uspješno nadziru njihovo održavanje kako bi osigurali čistoću, urednost i sigurnost zgrada i okoliša.

Participativni stil

Participativni stil prepoznaje da voditelji mogu organizirati svoje aktivnosti upravljanja preko drugih na mnogo različitih načina prema svojim vlastitim sklonostima, tipu ljudi s kojima rade i kulturi organizacija u kojima rade (Pashiardis *et al.*, 2003.). Mnogi empirijski pokazatelji ističu važnost specifičnog stila. Na primjer, Pashiardis (1995.) je utvrdio da ravnatelji osnovnih škola na Cipru smatraju svoju aktivnu uključenost u donošenje odluka i *team building* najvažnijim komponentama učinkovitosti vođenja. Nadalje, Mulford i Silinis (2003.) su u sklopu LOLSO projekta došli do zaključka da učinkoviti školski ravnatelji promoviraju vođenje administrativnog tima i vođenje učitelja, što će se odraziti na ishode učenika kroz posredne učinke organizacijskog učenja i rada nastavnika. Kao rezultat toga, članovi škole postepeno se više zauzimaju za postizanje organizacijskih ciljeva (Leithwood *et al.*, 2004.).

Poduzetnički stil

Poduzetnički stil odnosi se na kreativno korištenje vanjskih mreža i resursa s ciljem pomaganja implementacije misije škole. Prvo, učinkoviti voditelji škola stvaraju partnerstva s roditeljima i širom zajednicom škole. U Pashiardisovoj studiji (1998.), učinkoviti ravnatelji su stvorili pozitivnu klimu između roditelja i škole koja je bila poticajna za učenje. Ravnatelji su naglasili činjenicu da su djeca popravila ponašanje u školi čim bi osjetila da njihovi roditelji imaju blisku interakciju sa njihovim učiteljima i ravnateljem. Također, Dinhamova (2005.) detaljna analiza slučaja srednjih škola u Australiji otkrila je da je jedna od komponenti učinkovitog vođenja osviještenost o izvanjskome i uključenost šireg okruženja škole. Vanjsko okruženje je uključivalo druge škole i sustave, zajednicu, društvo, gospodarstvo i vladu. Vjerojatno je da će i vanjske će mreže osigurati adekvatne resurse za školske aktivnosti. U meta-analizama 19 studija utvrđeno je da strateško prikupljanje sredstava ima umjeren indirektni utjecaj na učenike (Robinson, 2007.).

Stil razvoja osoblja

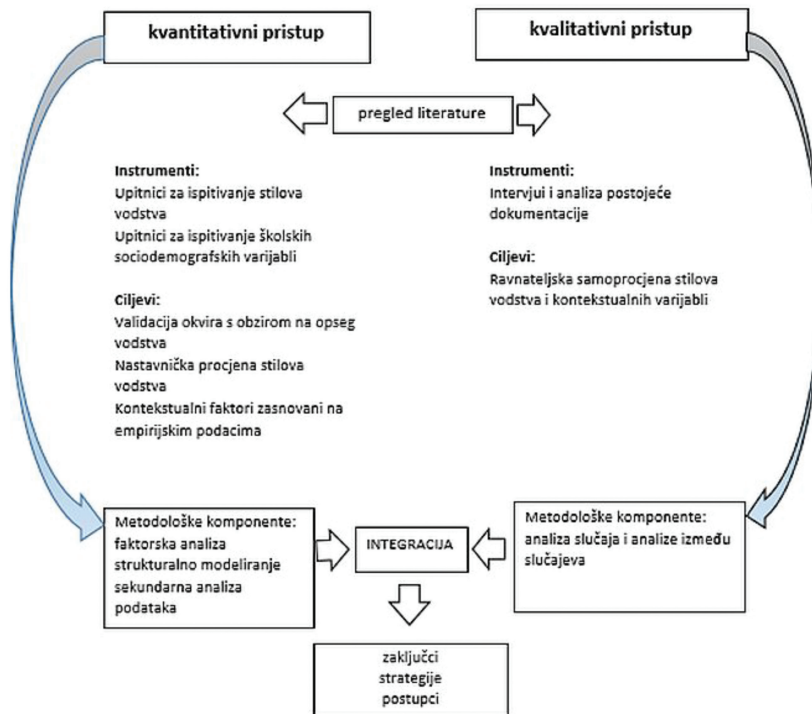
Razvoj školskog osoblja predstavlja glavno područje kroz koje voditelji škola mogu utjecati na ishode koji se odnose na izvedbu škole. Youngs i King (2002.) tvrde da je jedan od načina na koji „ravnatelji oblikuju uvjete u školi i nastavne prakse je kroz njihova vjerovanja i radnje vezane za profesionalni razvoj učitelja“ (str. 644). S tim nastojanjem, oni osiguravaju intelektualni poticaj i individualnu potporu osoblju jednako kao i odgovarajuće modele dobre prakse (Leithwood, 1994.; Leithwood *et al.*, 2006.). U kvalitativnom istraživanju u dvije flamanske osnovne škole iz predgrađa, jedna je grupa učitelja tvrdila da voditelj škole stvara kulturu profesionalnog razvoja „davanjem relevantnih informacija, dopuštanjem nastavnici-ma da sudjeluju u stručnom usavršavanju, kupovanjem relevantnih stručnih časopisa, raspravljanjem o zanimljivim inovacijama na sastancima“ (Clement i Vandenberghe, 2001., str. 47).

Sustavnim pregledom literature na početku studije došli smo do mješovite istraživačke metode. Cilj studije je, dakle, bio identificirati istraživačke metode koje mogu prenijeti i uklopiti ranije spomenuti Pashiardis-Brauckmannov teorijski okvir u istraživački plan. Na Slici 2 shematski su prikazani kvantitativni i kvalitativni dijelovi istraživanja uključujući odabrane istraži-

vačke instrumente i njihov slijed. Dalje se daje objašnjenje procesa kojim smo mislili integrirati različite izvore dokaza kako bismo došli do odgovora na naša središnja istraživačka pitanja. Korištenjem jasnih kvantitativnih (voditelji škola i nastavnici) i kvalitativnih pokazatelja (samo voditelji škola) dobivenih od sudionika o njihovoj percepciji i iskustvu o prakticiranom stilu vođenja, mogli smo paralelno provesti analize i eventualno dopustiti sučeljavanje, osporavanje i nadopunjavanje pokazatelja iz jednog izvora percepcije (nastavnici) s onima iz drugog izvora (voditelji škola). Što se tiče konteksta (decentralizacija, nadležnosti), analizirali smo, *mutatis mutandis*, najprije odvojeno pokazatelje koji proizlaze iz podataka OECD-a, neovisno od varijabli koje su uočili voditelji škola, a onda smo također analizirali i uočenu razliku između objektivnih OECD pokazatelja i samostalno iznesenih pokazatelja. Onda smo, tek u kasnijoj fazi, objedinili rezultate svakog dijela analize da bismo na kraju iznijeli rezultate analiza provedenih u pojedinačnim fazama istraživanja.

Analiza podataka i rezultati

Na osnovi prije spomenutog Pashiardis-Brauckmannovog holističkog okvira vođenja primjenjen je niz statističkih analiza da bi se utvrdilo podržavaju li naši podatci iz projekta LISA ovaj teorijski okvir. Prvo su predstavljene neke deskriptivne statistike da bi se čitatelj upoznao s vrstom podataka koje smo koristili, a dobiveni su od učitelja koji su sudjelovali u ovom dijelu istraživanja. Nadalje, neka su objašnjenja predstavljena u skladu s metodologijom analize podataka, kao što su način postupanja zbog podataka koji nedostaju i eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza. Zatim je predstavljen opis naših glavnih nalaza kroz analize koje smo proveli da bi se predvidjela postignuća škola na osnovi relevantnog stila vođenja; na tom tragu proveli smo analize i usporedbe među različitim zemljama i konačno, tu je diskusija i interpretacija glavnih nalaza.



Slika 2. Nacrt istraživanja

Upitnik o stilovima vođenja

Deskriptivna statistika. U ovoj studiji sudjelovalo je 1287 učitelja iz sedam zemalja:

- (1) Velika Britanija (n = 264);
- (2) Norveška (n = 112);
- (3) Njemačka (n = 203);
- (4) Slovenija (n = 174);
- (5) Mađarska (n = 198);
- (6) Italija (n = 201) i
- (7) Nizozemska (n = 135) (vidi Tablicu 1).

Nastavnici su ispunjavali upitnik o stilovima vođenja koji je razvijen, vođen i vrednovan posebno za ovu studiju. Trebali su ocijeniti ravnatelja škole u različitim aspektima koristeći varijantu Likertove skale.

U ukupnom uzorku bilo je 464 muškarca, 643 žene, a 179 nije otkrilo svoj spol. Što se tiče lokacije škole, 578 učitelja je radilo u seoskim školama, a 538 u gradskim.

Što se tiče staža u školi u kojoj rade, 654 učitelja (66.5 %) je imalo 10 ili manje godina staža, 221 učitelj između 11 i 20 godina (22.4 %), 88 učitelja između 21 i 30 godina staža (23.5 %), 22 učitelja su imala preko 31 godinu staža, a 303 učitelja (23.5 %) nisu navela tu informaciju.

Konačno, u vezi s učiteljskim iskustvom, 429 učitelja (43.6 %) je imalo deset ili manje godina iskustva, 267 učitelja između 11 i 20 godina (26.7 %), 189 učitelja je imalo između 21 i 30 godina iskustva u struci (19.1 %), 102 učitelja (10.4 %) preko 31 godine, a 302 učitelja (23.5 %) nije navelo tu informaciju. Naposljetku, kad je u pitanju razina postignuća škole, 467 (36.3 %) učitelja radilo je u školama sa slabim postignućima, dok je 820 (63.7 %) radilo u školama s visokim postignućima.

Tablica 1. Uzorak učitelja po zemljama

Zemlja	Učestalost	Postotak
UK	264	20,5
Norveška	112	8,7
Njemačka	203	15,8
Slovenija	174	13,5
Mađarska	198	15,4
Italija	201	15,6
Nizozemska	135	10,5
Ukupno	1,287	100,0

Postupanje zbog podataka koji nedostaju (engl. missing data). Za svako od 48 pitanja iz Upitnika o vođenju, izračunali smo postotak podataka koji nedostaju. Proveli smo analizu da bismo utvrdili da li podaci nedostaju po slučajnom izboru. Analiza je pokazala da podaci ne nedostaju po nekom sustavnom obrascu. Kako bi maksimalno iskoristili dobivene podatke, pristupili smo postupku umetanja srednje vrijednosti niza podataka umjesto onih koji nedostaju. Na ova način zamijenjeno je 2,63 % podataka.

Eksploratorna faktorska analiza. Ispitanici su svoje slaganje s tvrdnjama u Upitniku o vođenju izrazili na numeričkoj skali od 1 do 5, pri čemu je veći broj odgovarao većem stupnju slaganja s tvrdnjom. Eksploratorna faktorska analiza (EFA) izabrana je kao tehnika reduciranja podataka. Na taj način, 48 tvrdnji iz upitnika faktorizirano je da bi se utvrdilo koje su tvrdnje međusobno povezane i da bi se utvrdila unutarnja pouzdanost. Proces reduciranja podataka imao je dva kriterija. Prvi, Kaiserov kriterij prema kojem se zadržavaju faktori s eigen-vrijednošću većom od 1 (Child, 1990.). I drugi kriterij prema kojem su iz analize isključeni oni faktori kojima je bila zasićena samo jedana tvrdnja. Napravljena faktorska analiza (metodom principal axis s varimax rotacijom), nakon pažljivog ispitivanja scree-plota, rezultirala je pet faktorskim rješenjem koje je uključivalo 35 tvrdnji s faktorskim zasićenjima iznad 0.40. Ovih pet faktora objašnjavalo je 62.43 % varijance. Bartlett test sfericiteta također je bio zadovoljavajući $\chi^2(595) = 29; 255.9, p < 0,0001$. Faktorska solucija prikazana je u Tablici 2.

Pet ekstahiranih faktora označeni su kao:

- (1) instruktivni stil;
- (2) participativni stil;
- (3) stil razvoja osoblja;
- (4) poduzetnički stil i
- (5) strukturni stil.

Prvi faktor, nazvan „instruktivni stil“, obuhvaća šest tvrdnji (s Cronbach alpha koeficijentom od 0,85) koje predstavljaju postupke vođenja koji omogućavaju postizanje nastavnih ciljeva (odnosno osiguravanje nastavnih sredstava, poticanje viših oblika poučavanja i učenja, promicanje implementacije i upotrebe znanja u raznim oblicima, praćenje standarda poučavanja i učenja, pružanje konkretnih povratnih informacija osoblju, i korištenje podataka o vrednovanju kako bi se poboljšali zaposlenici). Drugi faktor, nazvan „participativni stil“, obuhvaća osam tvrdnji (s Cronbach alpha koeficijentom od 0,92) koje predstavljaju postupke vođenja koji promiču suradnju i zalaganje (tj. promicanje otvorene komunikacije sa zaposlenicima, prepuštanje nastavne autonomije učiteljima, stvaranje zajedničke vizije napredovanja škole, aktivno uključivanje zaposlenika u planiranje i implementaciju ove vizije, rješavanje problema u suradnji s učiteljima, implementiranje participativnih procesa donošenja odluka, olakšavanje donošenja odluka konsenzusom, i raspravljanje o školskim događanjima s učiteljima). Treći faktor, nazvan „stil razvoja osoblja“ obuhvaća sedam tvrdnji (s Cronbach alpha koeficijentom od 0,88) koje predstavljaju

postupke vođenja koji promiču izobrazbu i razvoj učitelja (odnosno priznavanje izvrsnosti i postignuća, nagrađivanje učitelja za njihove posebne doprinose, poticanje profesionalnog razvoja učitelja, bilježenje izvanrednih postignuća učitelja, pružanje upućenih savjeta o rasporedu zaposlenika, njihovom premještanju, zadržavanju i otpuštanju, pohvaljivanje učitelja koji iznimno doprinose školskim aktivnostima, informiranje učitelja o mogućnostima poboljšavanja njihovih znanja i vještina). Četvrti faktor, nazvan „poduzetnički stil“ obuhvaća osam tvrdnji (s Cronbach alpha koeficijentom od 0,92) koje predstavljaju postupke vođenja koji promiču upletanje vanjskih faktora (tj. poticanje interakcije između škole, zajednice i roditelja, promicanje suradnje s drugim organizacijama i poslovnim subjektima, razmatranje školskih ciljeva s ulagačima, korištenje prikladnih i učinkovitih tehnika za uključivanje zajednice i roditelja, promicanje dvosmjerne komunikacije između škole i zajednice, projiciranje pozitivne slike prema zajednici, građenje povjerenja u lokalnoj zajednici, komuniciranje vizije škole vanjskoj zajednici). Peti faktor, nazvan „strukturni stil“ obuhvaća šest tvrdnji (s Cronbach koeficijentom od 0,89) koje predstavljaju postupke vođenja koji promoviraju strukturu i implementaciju jasnih pravila (tj. osiguravanje jasnih pravila o ulozi i aktivnostima zaposlenika, osiguravanje jasnih pravila u vezi s radnim prioritetima, osiguravanje jasnih pravila ponašanja učenika, osiguravanje da se školska pravila i posljedice njihova nepoštivanja primjenjuju jednako na sve učenike, rad na postizanju atmosfere reda, i osiguravanje jasnoće u vezi sa smjernicama razvoja i procedurama koje treba implementirati).

Tablica 2. Eksploratorna faktorska analiza upitnika o stilovima vođenja

	Komponenta				
	1 Participativna	2 Poduzetnička	3 Razvoja osoblja	4 Instruktivna	5 Strukturna
Q3				0.523	
Q5				0.528	
Q6				0.523	
Q8				0.698	
Q9				0.666	
Q10				0.581	
Q11	0.697				
Q12	0.632				

Q13	0.649			
Q14	0.671			
Q15	0.692			
Q16	0.692			
Q18	0.675			
Q19	0.650			
Q21			0.641	
Q23			0.716	
Q24			0.578	
Q25			0.662	
Q27			0.456	
Q28			0.696	
Q29			0.438	
Q30		0.604		
Q31		0.674		
Q32		0.668		
Q34		0.662		
Q35		0.748		
Q36		0.663		
Q37		0.637		
Q39		0.601		
Q42				0.502
Q43				0.547
Q44				0.798
Q45				0.780
Q46				0.656
Q47				0.532

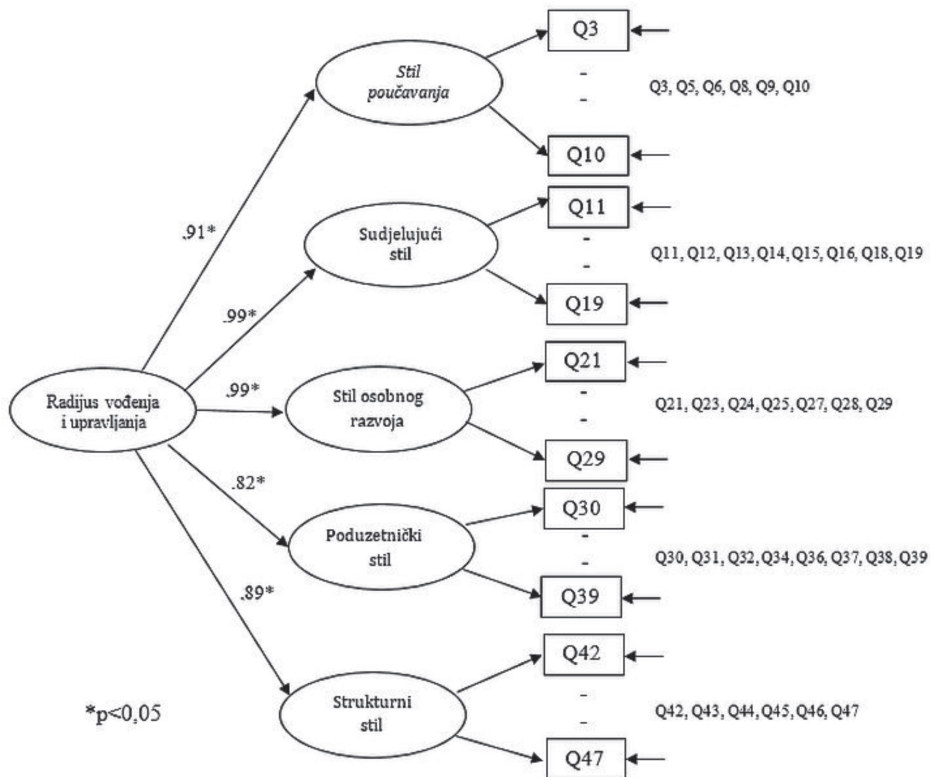
Konfirmatorna faktorska analiza. Konfirmatorna faktorska analiza (CFA) napravljena je korištenjem strukturalnog modeliranja (SEM; EQS verzija 6.1). Testirali smo model faktora drugog reda u kojem smo pretpostavili da je radijus vođenja faktor drugog reda indiciran s pet faktora prvog reda koji odgovaraju stilovima vođenja ekstrahiranim u eksploratornoj faktorskoj analizi (tj. instruktivni stil, participativni stil, stil razvoja osoblja, poduzetnički stil i strukturni stil).

Pokazatelji za svaki od pet faktora bile su tvrdnje ekstrahirane iz eksploratorne faktorske analize. Pridržavali smo se sljedećih kriterija u procjenjivanju podudarnosti modela:

- komparativni indeks slaganja (CFI) i Tucker-Lewis index (NNFI) veći od 0.95;
- kvadratni korijen iz prosječne kvadirane greške aproksimacije (RMSEA) ispod 0.05 i
- neznačajne χ^2 vrijednosti.

Konačno, da bi se poboljšalo slaganje modela, dopušteno je da više parametara pogreške može kovarirati.

Model je imao prihvatljivo slaganje s podacima: $\chi^2(532, n = 1287) = 2121,47, p < 0,001$; CFI = 0,94; NNFI = 0,94; RMSEA = 0,049 (CI,90 = 0,047 do 0,051). Testirani model je predstavljen na Slici 3.



Slika 3. Modeli stilova vođenja

Predviđanje razine postignuća škole na osnovi stila vođenja. Multipla logistička regresija je korištena sa razinom postignuća škole na osnovi učeničkog postignuća (škole visokog/niskog postignuća onako kako o tome izvještavaju voditelji škola koji su sudjelovali u studiji) kao zavisnom varijablom i sa svakim od pet stilova vođenja kao nezavisnim varijablama. Cilj je bio predvidjeti vjerojatnost da učitelj radi u školi visokog ili niskog učinka s obzirom na njegovo/njezino uvjerenje o stilu(ovima) vođenja u njegovoj/njezinoj školi. Ova analiza će početi istraživati stupanj u kojem su stilovi vođenja povezani s uspjehom učenika.

Model je bio značajan prema Hosmer i Lemeshowom testu, χ^2 (8, $n=1,287$) = 21.56, $p < 0,001$. Ovi su rezultati pokazali da svi osim jednog stila vođenja (tj. instruktivnog) značajno predviđaju izgled nastavnika za rad u školi visoke/niske razine učinka (vidi Tablicu 3). Specifično, za povećanje od jedne jedinice rasta u participativnom i poduzetničkom stilu, izgledi da se bude u školi visoke razine učinka (spram škole niske razine učinka) smanjili su se za faktor od 0.581 odnosno 0.484. Međutim, za svaku jedinicu rasta u stilu osobnog razvoja i strukturnom stilu, izgledi da se bude u školi visoke razine učinka (spram škole niske razine učinka) povećali su se za faktor od 1.44 odnosno 2.006.

Nadalje, analiza ANOVA korištena je za svaki od pet stilova vođenja kao zavisne varijable te kategoričku varijablu koja uključuje novake /početnike/ (0-5 godina učiteljskog iskustva), ponešto iskusne (6-15 godina), iskusne (16-29 godina) i vrlo iskusne učitelje (30-43 godine) kao nezavisnu varijablu. Ova analiza nije pokazala nikakve značajne efekte.

Usporedbe među zemljama. Faktorski bodovi izračunati su na temelju prosjeka na tvrdnjama koje su činile svaki faktor (stil vođenja). Ovi rezultati su uneseni u analizu varijance (ANOVA) kao zavisne varijable dok je nezavisna varijabla bila zemlja (UK, Norveška, Njemačka, Slovenija, Mađarska, Italija i Nizozemska). Ova je analiza imala za cilj uspoređivanje relativnih razina svakog stila vođenja u sedam zemalja i istraživanje mogućih sličnosti i razlika. Ova je analiza pokazala značajan efekt zemlje za svih pet stilova vođenja (sve $p < 0.001$). Vidi Tablicu 4 za više detalja. Naknadnim *post hoc* testovima istražen je efekt zemlje za svaki stil. Niže su raspravljene samo značajne razlike (sve $p < 0.05$).

U pogledu instruktivnog stila, uspoređivanje u parovima je pokazalo da se Mađarska, UK i Slovenija nisu međusobno razlikovale jedna od druge i imale su značajno veći rezultat od Njemačke, Norveške, Italije i Nizozemske (ove se zemlje također nisu međusobno razlikovale) (vidi Sliku 4).

Tablica 3. Rezultati analize logističke regresije

	B	SE	Wald	df	Sig.	exp(B)
Korak 1 ^a						
Instruktivni stil	-0.029	0.138	0.045	1	0.833	0.971
Participativni stil	-0.543	0.133	16.573	1	0.000	0.581
Stil razvoja osob.	0.365	0.133	7.587	1	0.006	1.441
Poduzetnički stil	-0.726	0.150	23.336	1	0.000	0.484
Strukturni stil	0.696	0.124	31.299	1	0.000	2.006
Konstanta	1.532	0.361	18.016	1	0.000	4.626

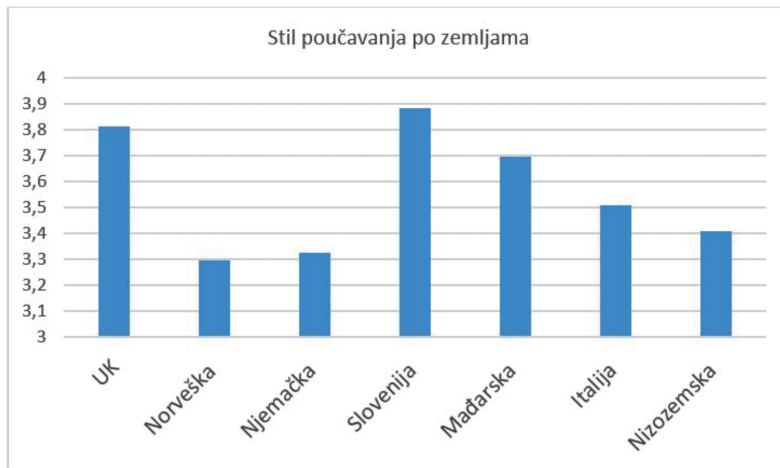
Napomena: ^aVarijable u prvom koraku: Instruktivni stil, Participativni stil, Stil razvoja osoblja, Poduzetnički stil, Strukturni stil

Tablica 4. Srednja vrijednost i standardna devijacija za po zemljama

Stil	Zemlja	n	Arit. sredina	SD
Instruktivni	UK	264	3.8127	0.62611
	Norveška	112	3.2956	0.58750
	Njemačka	203	3.3235	0.70221
	Slovenija	174	3.8819	0.86767
	Mađarska	198	3.6963	0.73866
	Italija	201	3.5099	0.83248
	Nizozemska	135	3.4068	0.59813
	Ukupno	1287	3.5921	0.75104
Participativni	UK	264	3.4620	0.70277
	Norveška	112	3.6646	0.62272
	Njemačka	203	3.2021	0.83170
	Slovenija	174	3.8636	0.96567
	Mađarska	198	3.8567	0.72511
	Italija	201	3.5239	0.86433
	Nizozemska	135	3.5233	0.65096
	Ukupno	1287	3.5697	0.81171

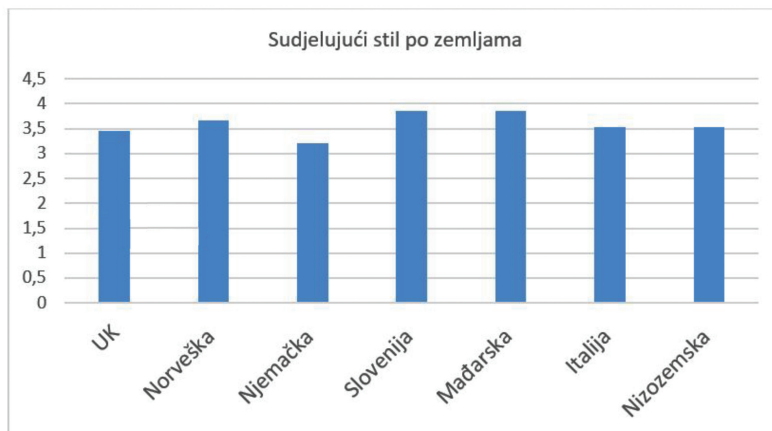
Razvoja osoblja	UK	264	3.6433	0.697
	Norveška	112	3.2648	0.62512
	Njemačka	203	3.4583	0.70085
	Slovenija	174	3.8009	0.90152
	Mađarska	198	3.8766	0.69844
	Italija	201	3.3392	0.88491
	Nizozemska	135	3.4317	0.58272
	Ukupno	1287	3.5687	0.77132
Poduzetnički	UK	264	3.7615	0.58375
	Norveška	112	3.5005	0.48393
	Njemačka	203	3.7355	0.65988
	Slovenija	174	3.9565	0.82560
	Mađarska	198	4.0238	0.63365
	Italija	201	3.8128	0.80101
	Nizozemska	135	3.7088	0.43492
	Ukupno	1287	3.8039	0.67207
Strukturni	UK	264	3.6075	0.74328
	Norveška	112	3.6539	0.61293
	Njemačka	203	3.3771	0.78437
	Slovenija	174	3.8925	0.92055
	Mađarska	198	3.9997	0.77123
	Italija	201	3.6542	0.80367
	Nizozemska	135	3.6183	0.61884
	Ukupno	1287	3.6825	0.79087

Što se tiče participativnog stila (vidi Sliku 5), uspoređivanje u parovima pokazalo je da Njemačka ima niži rezultat od ostalih zemalja. Slovenija i Mađarska imale su više rezultate od ostalih zemalja i nisu se međusobno razlikovale. Ujedinjeno Kraljevstvo je imalo niži rezultat od Slovenije i Mađarske, ali nije bilo značajno različito od Norveške, Italije i Nizozemske (ove tri zemlje nisu se međusobno razlikovale). Norveška nije bila različita od svih ostalih zemalja osim Njemačke.

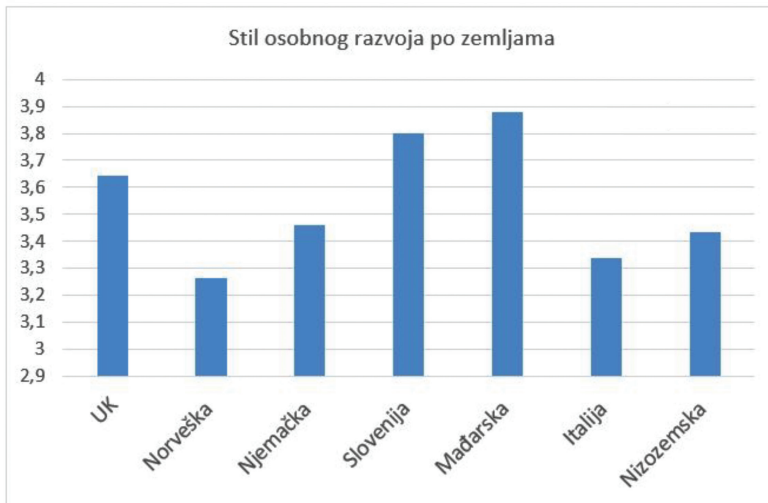


Slika 4. Instruktivni stil po zemljama

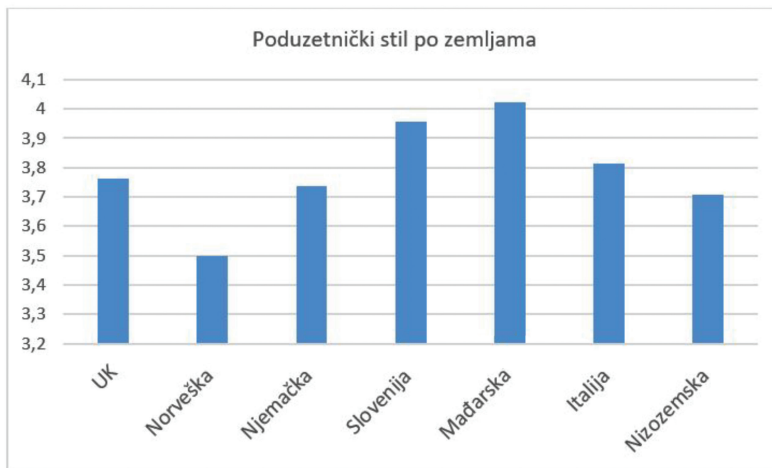
U pogledu stila razvoja osoblja (Slika 6), uspoređivanje u parovima pokazalo je da je Mađarska imala viši rezultat od ostalih zemalja, ali nije bila različita od Slovenije. Slovenija je također imala viši rezultat od većine zemalja, ali nije bila različita od Mađarske i Ujedinjenog Kraljevstva. Italija, Norveška, Njemačka i Nizozemska nisu se razlikovale jedna od druge.



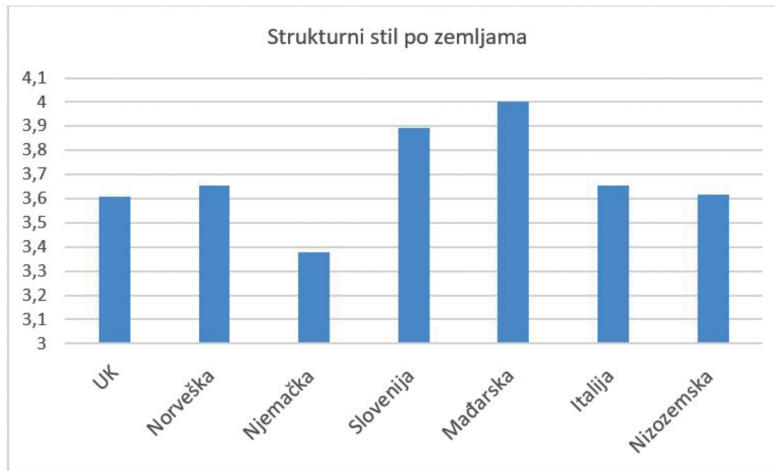
Slika 5. Participativni stil po zemljama



Slika 6. Stil razvoja osoblja po zemljama



Slika 7. Poduzetnički stil po zemljama



Slika 8. Strukturalni stil po zemljama

Nadalje, uspoređivanje u parovima je pokazalo da je Mađarska imala viši rezultat od ostalih zemalja u poduzetničkom stilu, ali nije se razlikovala od Slovenije. Slovenija je također imala viši rezultat od većine zemalja ali se nije razlikovala od Mađarske, Italije i UK. Norveška je imala niži rezultat od većine zemalja ali se također nije razlikovala od Njemačke i Nizozemske. Njemačka, Norveška i Nizozemska se nisu međusobno razlikovale (vidi Sliku 7).

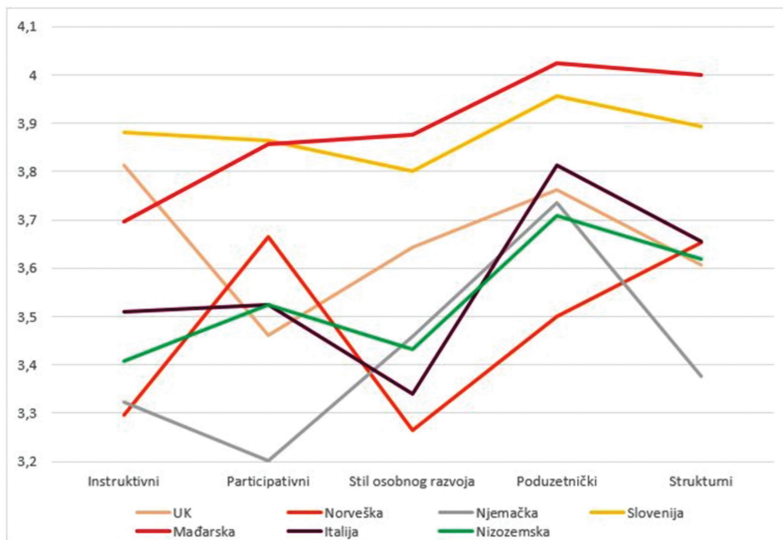
Vezano za strukturalni stil (vidi Sliku 8), uspoređivanje u parovima je pokazalo da je Mađarska imala viši rezultat od ostalih zemalja, ali nije bila različita od Slovenije. Slovenija je također imala viši rezultat od većine zemalja, ali se nije razlikovala od Mađarske, Norveške i Italije. UK, Norveška i Nizozemska se nisu međusobno razlikovale. Njemačka je imala najniži rezultat od svih zemalja.

Slika 9 pokazuje stilove vođenja po zemljama.

Rasprava

Već prezentirane analize bacile su malo svjetla na određeni broj pitanja vezanih uz sadašnji projekt. Najprije, s metodološkog stajališta važno je zabilježiti da je početni Pashiardis-Brauckmannov teorijski okvir bio snažno poduprt eksploratornom i konfirmatornom faktorskom analizom koje su uslijedile.

Još specifičnije, početnih pet faktora (instruktivni stil, participativni stil, stil razvoja osoblja, poduzetnički stil, strukturni stil) zadržani su u eksploratornoj faktorskoj analizi, potvrđujući time konstruktnu valjanost modela. Dodatno, model je postao još više parsimoničan zadržavajući 35 od 48 tvrdnji uključenih u Upitnik stilova vođenja. Pouzdanost (Cronbachov alpha koeficijent) pripadajućih tvrdnji svakog faktora bila je posebno visoka, s 0.85 kao najnižom vrijednošću. Konfirmatorna faktorska analiza indicira prihvatljivo slaganje ovog modela s podacima ($\chi^2(532, n=1287) = 2121,47, p < 0,001$; CFI = 0,94; NNFI = 0,94; RMSEA = 0,049, CI.90 = 0,047 do 0,051), što direktno potvrđuje naš hipotetički teorijski model stilova vođenja, time potvrđujući vrijednost Pashiardis-Brauckmannovih okvira vođenja unutar sedam europskih zemalja koje su sudjelovale u projektu.



Slika 9. Stilovi vođenja po zemljama

Daljnje su analize provedene u cilju utvrđivanja povezanosti između stilova vođenja i demografskih školskih varijabli. Provedena je multipla logistička regresija da bi se saznalo mogu li pet stilova vođenja predvidjeti stupanj učeničkog postignuća kao što je indicirano rezultatima školskog postignuća na europskoj razini. Naši su rezultati pokazali da svi osim jednog stila vođenja (tj. instruktivnog) predviđaju izgled nastavnika za rad u školi s boljim ili lošijim rezultatima. Moguće objašnjenje zašto instruktivni stil vođenja nije povezan s

razinom uspjeha škole moglo bi biti u tome što se poučavajuće ponašanje pri vođenju smatra samorazumljivim načinom ponašanja školskog ravnatelja. Zapravo, takav način ponašanja je u srži onoga što bi škola trebala biti i stoga se vjerojatno implicira da je prisutan pod bilo kojim uvjetima. Činjenica da se poučavajući stil smatra temeljem školskog vođenja u svih sedam zemalja dodatno je potkrijepljena dokazima prikupljenima kroz intervjuje sa školskim voditeljima. Npr. oni iz Ujedinjenog Kraljevstva spomenuli su da koriste statističke analize učeničkih rezultata svake godine radi postavljanja ciljeva za unaprjeđenje i monitoring poučavanja i učenja kroz promatranje nastave u cijeloj školi. Slično, školski voditelji iz Mađarske i Nizozemske spomenuli su, kad je riječ o stimuliranju inovacija u poučavanju, da:

„...učeničko znanje doneseno iz vanjske okoline koristi se i povezuje s onim što se događa u učionicama“. Štoviše, „ostvorena je veza između edukacije u školi i razvoja izvan škole (posebno drugi školski sektori)“.

Slični su komentari došli i iz ostalih zemalja. Iz navedenog se može zaključiti da je instruktivni stil vođenja vidljiv kroz škole koje su sudjelovale u projektu.

Dodatno, otkriveno je da strukturni stil predviđa s većom sigurnošću od drugih stilova radi li nastavnik u školi s visokim rezultatima. Zapravo, za jednu jedinicu povećanja u strukturnom stilu, izgledi za rad u vrhunskoj školi povećavaju se faktorom od 2,006. To ukazuje na to da osiguranje jasnih pravila i postupaka kao i rad u povoljnoj radnoj atmosferi imaju značenje u kontekstu europskih škola. Ovaj je zaključak dodatno potkrijepljen onim što su školski voditelji rekli tijekom intervjua. Npr. većina je voditelja rekla da postoji jasna vizija za njihovu školu (osim voditelja iz Slovenije koji su rekli da je vizija „maglovita“). Nadalje, voditelji iz Italije, Njemačke, Nizozemske, Norveške i Slovenije spomenuli su da se u globalu drže pravila i regulative škola i Ministarstva kad se radi o donošenju i praćenju jasnih pravila; istovremeno, naglasili su da se sva pravila ne primjenjuju na svakoga na jednak način i da to uvijek ovisi o situaciji i specifičnim okolnostima, tako dolazeći do situacijskog strukturnog stila vođenja. Npr., školski voditelj iz Njemačke je rekao:

...škola je uvela školski ugovor kojega potpisuju roditelji i učenici koji su novi u školi. Školski ugovor daje jasna pravila o kućnom redu (uključujući i način ponašanja). Ovaj se ugovor obnavlja svake dvije godine.

Iz gore navedenih komentara školskih voditelja izgleda da u zemljama koje su sudjelovale u istraživanju postoji personalizirano nametanje univerzalnih pravila i regulativa. Istovremeno, školski voditelji, kroz njihove odgovore, pokazuju određeno rizično ponašanje kod primjene pravila. Npr. školski voditelj iz Mađarske je rekao da kreativno koristi relevantne zakone i pravila i da ih „ako ne pomažu u edukaciji, koristi oskudno“. Slično, školski voditelj iz Nizozemske spomenuo je da se:

...škola drži vladinih pravila, ali bez oklijevanja zaobilazi pravila kad to zahtijevaju potrebe učenika ili škole; Pravila Ministarstva prilagođavaju se situaciji u školi.

A u Sloveniji savjet školskog voditelja je „da se ne prigovara Ministarstvu, nego pokuša na pametan način izbjeći konflikt“.

Slijedi stil razvoja osoblja s još uvijek visokim stupnjem predviđanja vrhunskih učinaka. Posebno, za jednu jedinicu povećanja u Stilu razvoja osoblja vjerojatnost toga da je nastavnik u boljoj školi povećava se za faktor 1,44. To znači da su nagrađivanje nastavnika i pružanje mogućnosti za njihov osobni razvoj snažno povezani s boljim učeničkim ishodima. Dakle, može se tvrditi da je Stil razvoja osoblja važan za školske ravnatelje u europskim zemljama koje su sudjelovale u projektu u cjelini i da bi bilo korisno voditi škole na taj način, dakle, osiguravajući mogućnosti usavršavanja nastavnika, povećavajući osjećaj vlastite učinkovitosti kod nastavnika i pronalazeći načina za priznavanje i nagrađivanje učitelja. Ovi su rezultati sukladni s onim što je rečeno tijekom intervjua. Npr. s obzirom na profesionalne potrebe nastavnika, školski voditelj iz Ujedinjenog Kraljevstva je spomenuo da:

...postoji granica na pola puta učiteljeve skale plaća (prag) koja se jedino može prijeći ako učitelji mogu pružiti pouzdane dokaze da to rade (profesionalno usavršavanje). Nudimo i podupiremo niz načina profesionalnog usavršavanja, uključujući i financiranu potporu za stjecanje diplomske razine u poučavanju i učenju. Nudimo jednotjedne tečajeve profesionalnog usavršavanja u samoj školi s unaprijed određenim programom događanja i temama u kojima učitelji mogu sudjelovati – oni biraju teme u skladu sa svojim prepoznatim potrebama, kroz svoje upravljanje godišnjim učincima.

Slično tome, školski voditelj iz Njemačke je rekao da:

...pravo mjesto za osobne povratne informacije je rasprava nastavnog osoblja (što vide kao teret, kako vide svoj posao u budućnosti), koja rezultira komponentama za profesionalno usavršavanje.

I konačno, školski voditelj iz Italije ukazao je na to kako oni iniciraju profesionalni razvoj:

...dobivajući savjete od najboljih i najaktivnijih nastavnika kako bi znali gdje ima potrebe za profesionalnim razvojem i da bi se djelovalo u tom smjeru.

S druge strane, otkriveno je da participativni i poduzetnički stil predviđaju na negativan način izgled nastavnika da radi u visoko učinkovitoj školi. Zapravo, za povećanje od jedne jedinice u participativnom i poduzetničkom stilu izgledi da se bude u dobroj školi smanjuju se za 0.581 i 0.484. Stoga, čini se da prakse vođenja koje promiču suradnju i zalaganje (participativni stil) kao i uključivanje vanjskih faktora (poduzetnički stil) nisu na pozitivan način povezane s visokim učeničkim ishodom. Jedno od mogućih objašnjenja je da je vjerojatnije pronaći participativne i poduzetničke školske voditelje u školama s lošijim uspjehom, sugerirajući da postoji veća potreba za korištenje ovih stilova u slučajevima kad treba podići rezultate. Na određeni način, škole koje već postižu visoke uspjehe ne moraju pokazivati ova dva stila, barem ne u većoj mjeri. Dalje se može raspravljati o tome da negativnost povezana s participativnim stilom ima veze s činjenicom da se čitava škola uzima kao jedinica za analizu. Pri tome mislimo da tjerati cijelu školu da sudjeluje u svemu i svačemu samo da bi unaprijedila demokratski proces ne mora biti tako produktivno. Npr. u Norveškoj, participativni stil se više koristi na razini malih grupa nego na onoj cijele škole; kao što je školski voditelj iz Norveške spomenuo:

...lidarski timovi koji se sastoje od tri nastavnika imaju sastanke s nositeljima predmeta svaki tjedan; rezultati lidarskih timova prenose se razrednim grupama i rasprava je smisljena.

Nadalje, u Nizozemskoj školska voditeljica je elokventno rekla da „tim određuje smjer, a odjeli sadržaj“.

Naša se analiza također fokusirala usporedbe između zemalja da bi se prepoznala relativna razina svakog pojedinog stila vođenja u svih 7 zemalja. Jedan

od glavnih zabilježenih trendova je da mađarski i slovenski ravnatelji imaju najviše rezultate u svim stilovima vođenja. Zapravo, nisu nađene značajne razlike između ovih dviju zemalja s obzirom na svaki pojedini stil. Istovremeno, treba spomenuti da također nema značajnijih razlika između UK i prije spomenutih zemalja s obzirom na instruktivni stil, što indicira da je naglasak na tom stilu visok i u Ujedinjenom Kraljevstvu.

S druge strane, zanimljivo je spomenuti da su rezultati vođenja u Njemačkoj najniži s obzirom na participativni i strukturni stil. Ako se nizak rezultat u participativnom stilu i mogao očekivati, čudno je ustanoviti da njemački ravnatelji imaju nizak rezultat u strukturnim aspektima vođenja. To se može interpretirati na sljedeći način: ako pretpostavimo da su dojmovi i standardi njemačkih učitelja o tome što znači imati strukturni stil daleko zahtjevniji nego oni drugih europskih učitelja, tada učitelji u našem uzorku nisu zadovoljni s razmjerom do kojega se strukturni stil koristi u njemačkim školama koje su sudjelovale u našem istraživanju. Tako, npr. uspješni voditelj koji koristi strukturni stil u Mađarskoj ne bi bio tako uspješan da on/ona radi u njemačkoj školi. Još jednom, naša interpretacija naglašava činjenicu da je vođenje školom vrlo kontekstualno i kulturalno u svojoj prirodi.

Završne primjedbe

Zaključno, mogu se primijetiti neki očiti obrasci s obzirom na stilove vođenja koje koriste školski voditelji u Europi koji su sudjelovali u našem istraživanju. Prvo, u većini europskih zemalja poduzetnički je stil ostvario najviši rezultat. To znači da se poduzetničko ponašanje ravnatelja može smatrati europskom dimenzijom uspješnog školskog vođenja. Zatim, participativni stil vođenja u većini se zemalja može povezati s lošijim školama. To ukazuje na to da je, na europskoj razini, ovaj stil prisutan tamo gdje su prepoznati lošiji ishodi. Iako bi bilo lako zaključiti da je ovaj stil uzrok ili posljedica loših ishoda, takav se zaključak ne može izvući. Potrebno je više istraživanja da bi se počeli otkrivati složeni odnosi između svakog stila vođenja i učeničkih postignuća. Trenutni niz rezultata je prvi korak u tom pravcu.

Umjesto zaključka, ono što postaje sve očitije je da ne postoji najbolji koktel stilova vođenja za sve školske voditelje. Vođenje škole je visoko kontekstualizirano ne samo na razini sustava, nego također (i osobito) na školskoj razini. To je, samo po sebi, važan rezultat ovog istraživanja. Školski voditelj treba mudro sa-

gledavati što zahtijeva njegovo/njezino školsko okruženje i djelovati sukladno tome. S obzirom na to je li škola u ruralnom ili urbanom području i ima li dobre ili lošije učinke, potrebna je različita mješavina svih pet stilova. To uistinu ovisi o situaciji, a naša je studija pokazala prihvaćenu pretpostavku da, s obzirom na vođenje, jednoobrazni pristup ne funkcionira (i vjerojatno ne bi ni trebao). Ostaje još vidjeti hoćemo li ikad pronaći formulu najbolje mješavine stilova ili će to ostati tajni recept za svakog ravnatelja koji treba biti svjestan svih potrebnih sastojaka, ali će u konačnici rezultat biti jedinstven i samo njegov/njezin. Dakle, može se zaključiti da je koncept vođenja kompleksna mješavina svih pet stilova istraživanih u našoj studiji, ali zbroj stilova ne čini bit vođenja kao konstrukta. Nasuprot tome, izgleda da je pojam vođenja (barem za našu studiju) više od zbroja sastavnih dijelova i da treba nastaviti istraživanje imajući to na umu.

Literatura

1. Barnett, K. i McCormick, J. (2004), "Leadership and individual principal-teacher relationships in schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40 No. 3, pp. 406-34.
2. Brauckmann, S. i Pashiardis, P. (2009), "From PISA to LISA: new educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context", paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
3. Child, D. (1990), "The Essentials of Factor Analysis", Cassell, London.
4. Clement, M. i Vandenberghe, R. (2001), "How school leaders can promote professional development. An account from the field", *School Leadership & Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 43-57.
5. Crow, G.M. (2006), "Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 4, pp. 310-25.
6. Dinham, S. (2005), "Principal leadership for outstanding educational outcomes", *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 No. 4, pp. 338-56.
7. Fuller, B. (1987), "School effects in the Third World", *Review of Educational Research*, Vol. 57, pp. 255-92.
8. Hallinger, P. (2005), "Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4, pp. 221-39.

9. Hallinger, P. i Heck, R. (1996), "The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995", in Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. and Hart, A. (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2*, Kluwer Academic Press, Dordrecht.
10. Hallinger, P. i Heck, R. (1998), "Exploring the principal's contribution to school effectiveness:1980-1995", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9 No. 2, pp. 157-91.
11. Kruger, M.L., Witziers, B. i Slegers, P. (2007), "The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18 No. 1, pp. 1-20.
12. Kythreotis, A. i Pashiardis, P. (2006), "Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement", paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership", Nicosia.
13. Kythreotis, A., Pashiardis, P. i Kyriakides, L. (2010), "The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools", *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No. 2, pp. 218-40.
14. Leithwood, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 No. 4, pp. 498-518.
15. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. i Hopkins, D. (2006), "Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning", Department for Education and Skills, Nottingham.
16. Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. i Fullan, M. (2004), "Strategic leadership for large-scale reform: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategy", *School Leadership & Management*, Vol. 24 No. 1, pp. 57-79.
17. Levine, D.U. i Lezotte, L.W. (1990), "Unusually Effective Schools", National Center for Effective Schools Research and Development, Madison, WI.
18. Marzano, R.J., Waters, T. i McNulty, B.A. (2005), "School Leadership that Works. From Research to Results", ASCD and MCREL, Denver, CO.
19. Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R. i Stoll, L. (1988), "School Matters: The Junior Years", Open Books, Salisbury.

20. Mulford, B. and Silins, H. (2003), "Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know?", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33 No. 2, pp. 175-95.
21. Nettles, S.M. i Herrington, C. (2007), "Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: the implications for school improvement policy", *Peabody Journal of Education*, Vol. 82 No. 4, pp. 724-36.
22. Pashiardis, P. (1995), "Cyprus principals and the universalities of effective leadership", *International Studies in Educational Administration*, Vol. 23 No. 1, pp. 16-26.
23. Pashiardis, P. (1998), "Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach", *Educational Management & Administration*, Vol. 26, No. 2, pp. 117-30.
24. Pashiardis, P. (2004), "Educational Leadership: From the Era of Benevolent Neglect to the Current Era", *Metaichmio Publications*, Athens (in Greek).
25. Pashiardis, P., Thody, A., Papanoum, Z. i Johansson, O. (2003), "European Educational Leadership. A Search for Consensus in Diversity", *Digiword Limited*, Nicosia.
26. Pitner, N. (1988), "The study of administration effects and effectiveness", in Boyan, N. (Ed.), *Handbook of Research in Educational Administration*, Longman, New York, NY, pp. 99-122.
27. Reynolds, D. i Cuttance, P. (1992), "School Effectiveness: Research, Policy and Practice", *Cassell*, London.
28. Robinson, V. (2007), "The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence", paper presented at the ACER Conference "The Leadership Challenge-Improving Learning in Schools", Melbourne, August.
29. Teddlie, C. i Reynolds, D. (2000), "The International Handbook of School Effectiveness Research", *Falmer Press*, London.
30. Van de Grift, W. i Houtven, A.A.M. (1999), "Educational leadership and pupil achievement in primary education", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10 No. 4, pp. 373-89.
31. Waters, T., Marzano, R.J. i McNulty, B. (2003), "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement", *Mid-continent Research for Education and Learning*, Denver, CO. Validation study of leadership styles.

32. Weindling, D. i Dimmock, C. (2006), "Sitting in the 'hot seat'. New headteachers in the UK", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 4, pp. 326-40.
33. Witziers, B., Bosker, R.J. i Krüger, M.L. (2003), "Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39 No. 3, pp. 398, 425.
34. Youngs, P. i King, M.B. (2002), "Principal leadership for professional development to buildschool capacity", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 No. 5, pp. 643-70.

PROFESIONALNE NORME I USMJERAVANJE PEDAGOŠKOG VOĐENJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA

Ulf Leo

Sažetak

Cilj – cilj ovog rada je prepoznavanje i analiza profesionalnih normi vezanih za razvoj školstva s posebnim naglaskom na pedagoško vođenje ravnatelja školskih ustanova.

Struktura/metodologija/pristup – korištena je normativna perspektiva kako bi se utvrdile poveznice između pravnih okvira, profesionalnih normi i praktičnog djelovanja. Rezultati se temelje na odgovorima 974 školskih ravnatelja dobivenih preko web upitnika. Struktura rada i rezultati istraživanja organizirani su oko tri pitanja kako bi se otkrile profesionalne norme: što su prioriteti ravnatelja kao pedagoških voditelja, izvor vanjskih pritisaka na ravnatelje, s kime ravnatelji razgovaraju o problemima vezanima za pedagoško vođenje.

Rezultati istraživanja – Najočiglednije profesionalne norme identificirane u ovom istraživanju su: ravnatelji bi trebali sudjelovati u nastavnim procesima i procesima stjecanja znanja te uključiti nastavnike u razvoj kvalitete, poboljšati kvalitetu formativnog vrednovanja, uključiti se u profesionalna usavršavanja učitelja, te razviti unutarnju organizaciju svoje ustanove s ciljem promicanja učenja.

Znanstveno-stručni doprinos – Normativna perspektiva i rezultati ovog istraživanja mogu koristiti ravnatelji, predavači i istraživači u različitim okruženjima koji zahtijevaju pedagoško vođenje.

Izazovi za ravnatelje uključuju osvješćivanje profesionalnih normi koje ih usmjeravaju u radu te premošćivanje jaza između poželjnih normi i praktičnog djelovanja. Alternativne inicijative i profesionalne norme postaju vidljive kroz dijalog koji proizlazi iz pitanja o tome što ravnatelji čine, kako to čine i zašto čine to što čine. Na taj se način jača profesija i pojedinac.

Ključne riječi – vanjska očekivanja, pedagoško vođenje, profesionalne norme, školski ravnatelji

Tip rada - istraživački

Cilj ovog istraživanja je prepoznavanje i analiza profesionalnih normi vezanih za razvoj školstva s posebnom usmjerenošću na ravnateljevo pedagoško vođenje. Normativna perspektiva korištena je kako bi se identificirale poveznice između pravnih i stručnih okvira te praktičnog djelovanja. Veći broj istraživača naglašava ulogu ravnatelja u razvoju obrazovanja i nastavi (Leithwood i Day, 2008.; Pashiardis, 2014.; Pont *et al.*, 2008.). Istraživanje je usmjereno na pedagoško vođenje ravnatelja. Radi se o konceptu koji se koristi u kontekstu razvoja školstva, posebice u nordijskim zemljama. Tijekom zadnjih nekoliko desetljeća školski ravnatelji u Švedskoj, kao i u mnogim drugim zemljama, imaju veću odgovornost. U Švedskoj je obrazovanje decentralizirano, a većina odgovornosti leži u rukama lokalnih tijela vlasti. Veći dio budžeta za obrazovanje financira se iz lokalnih poreza, a gotovo polovica općinskog budžeta troši se na obrazovanje. Istovremeno, provodi se nekoliko nacionalnih reformi s ciljem postizanja boljih rezultata, koje uključuju novi zakon o obrazovanju, novi kurikulum, novi sustav ocjenjivanja i uvođenje certifikata za učitelje. Istraživanja pokazuju snažna vanjska očekivanja od školskog ravnatelja, koja dolaze od različitih čimbenika: učitelja, učenika, roditelja, savjetnika, političara, medija i dr. (Leo, 2013.). Jedan od izazova s kojim se susreću ravnatelji školskih ustanova je povezivanje visokih očekivanja od škola, koja nameću nacionalni pravilnici sa zahtjevima prema lokalnim tijelima vlasti. Odgovornost ravnatelja je postala jedno od središnjih pitanja obrazovne reforme u Švedskoj, kao i u mnogim drugim zemljama. Nameće se pitanje o ulozu koju odgovornost ima u ravnateljskom upravljanju i vođenju, u odnosu prema pravnim i stručnim okvirima te onome što ravnatelji rade kao pedagoške vođe. Švedski ravnatelji u Zakonu o obrazovanju 2010:800 (*Swedish Code of Statutes*, 2010.) pronalaze novo potencijalno moćno sredstvo kao potporu za njihovo praktično djelovanje:

Upravljanje u obrazovanju

Školski ravnatelji i predškolski voditelji

- Obrazovni program škole [predškolske ustanove] trebao bi voditi i koordinirati ravnatelj škole [ravnatelj predškole]. Oni će posebice raditi na razvoju obrazovanja [...]
- Ravnatelj škola i predškolske ustanove sam odlučuju o organizaciji ustanove koju vodi [...]

I jedan i drugi dio se izravno i neizravno dotiču razvoja obrazovanja. Ravnateljima je dana mogućnost odlučivanja o unutrašnjoj organizaciji ustanove uključujući i raspodjelu dužnosti. Obje aktivnosti mogu osnažiti vođenje škole, ali mogu dovesti i do tenzija između različitih interesnih grupa, lokalnih i nacionalnih, kad je riječ o načinima upravljanja školom. Jedan segment novih pravilnika u Švedskoj je i uvođenje obveznog osposobljavanja i usavršavanja za nove ravnatelje. Prema Zakonu o obrazovanju 2010:800 (Poglavlje 2, § 12) osposobljavanje i usavršavanje bi trebalo započeti odmah nakon što ravnatelj preuzme novu funkciju, a završavalo bi u roku od četiri godine. Istraživanje obuhvaća ravnatelje koji su bili upisani ili su završili državno osposobljavanje i usavršavanje u akademskoj godini 2012./2103. Rad se temelji na odgovorima 1300 školskih ravnatelja. Rad je također inspiriran realnim i praktičnim problemima (Pawson, 2006.) te je organiziran u skladu sa stvarnim potrebama ravnatelja. Teorije o pedagoškom vođenju i norme služe kao polazne točke nakon kojih su opisane metode i izvori prikupljenih podataka. Zatim slijede rezultati i analiza. U predstavljanju rezultata testirano je teoretsko polazište zajedno s praktičnim dijelom dobivenim u prikupljenim podacima. Osim toga, uvedene su nove *praktične* teorije povezane s analizom i interpretacijom podataka, ovisno o rezultatima istraživanja. Zaključak sažima neke ovdašnje primjere profesionalnih normi koje usmjeravaju pedagoško vođenje.

Pedagoško vođenje

Osnovno pitanje u razvoju školstva jeste kako uvesti promjene koje će rezultirati boljim rezultatima učenika, povećati njihov socijalni razvoj i podići razinu uljudnog ponašanja u školama. Sergiovanni (1998.) smatra da pedagoško vođenje mora biti u središtu pozornosti:

Omogućiti pedagoško vođenje koje ulaže u izgradnju kapaciteta razvojem socijalnog i školskog kapitala za učenike i intelektualce, te stručnog kapitala za učitelje. Podupirati ovo vođenje stavljanjem kapitala na raspolaganje za poticanje učenja i razvoja učenika, napredovanje učitelja i djelotvoran rad u učionici (str. 38.).

Pedagoško vođenje stvara dodane vrijednosti razvojem različitih oblika ljudskog kapitala. Radi se o razvoju društvenog kapitala stvaranjem brižnih zajednica. Društveni kapital je potreban u poticanju učenja: u vremenu kada nedostaje društvenog kapitala, učenici mogu razviti norme i podgrupe koje

djeluju protiv školske učinkovitosti. Školski kapital se razvija kada su nastava i učenje osnova za donošenje školskih odluka o organizaciji, osoblju, vremenu, novcu i ostalim elementima. Pedagoški voditelji razvijaju intelektualni kapital u svojim školama kada stvaraju istraživačke zajednice, dok se stručni kapital ostvaruje kroz recipročne odgovornosti koje donose dodatne vrijednosti za učitelje i učenike (Sergiovanni, 1998.).

U Švedskoj je školsko povjerenstvo 1946. godine (Službena izvješća švedske vlade, 1948.) utvrdilo kao najvažniji zadatak ravnatelja vođenje pedagoškog rada te usmjeravanje i motiviranje učitelja u razvijanju školstva u skladu s procesom demokratizacije društva. Međutim, utvrđeno je da pojedini učitelji imaju pravo sami osmisliti nastavu u svojim učionicama. Time je, naravno, stavljeno pred ravnatelje i učitelje nekoliko izazova. Rasprava o tome što je zapravo pedagoško vođenje još je uvijek aktualna, a ponuđenih definicija je nekoliko. Većina se definicija nadovezuje na transformacijsko i instrukcijsko vođenje. U istraživanjima o vođenju školskih ustanova termini *transformacijsko vođenje* i *instrukcijsko vođenje* koriste se u kontekstu istraživanja napretka i uspješnosti ravnatelja. Transformacijsko vođenje koncentrira se na razvoj škole uključujući tako izgradnju vizije, postavljanje ciljeva, pružanje intelektualnog poticaja i individualne podrške, predstavljanje konkretnih primjera učinkovitosti, određivanje visokih očekivanja, stvaranje kulture razvoja i usklađivanje različitih utjecaja prilikom donošenja odluka (Leithwood *et al.*, 2002.). Instrukcijsko vođenje slično je transformacijskom vođenju, ali s većim naglaskom na ono što se događa u učionici. Voditelj blisko surađuje s učiteljima i učenicima u raspravama i evaluaciji nastave štiteći pritom vrijeme nastave i osiguravanje okruženja primjerenoga za uspješno učenje (Hallinger, 2005.). Uspješni ravnatelji istovremeno primjenjuju *transformacijsko* i *instrukcijsko* vođenje, a Day i Leithwood (2007.) upućuju na četiri elementa uspješnosti navedena u Međunarodnom projektu uspješnih školskih ravnatelja (*The International Successful School Principal Project*): definiranje vizije, vrijednosti i smjera kretanja, poboljšanje uvjeta za učenje i nastavu, restrukturiranje ustanove, mijenjanje uloga i odgovornosti te pojačavanje nastave i procesa učenja.

Termin *pedagoško vođenje* koristi se u istraživanju i izvješću švedske vlade kada se govori o ravnatelju škole. Uloga ravnatelja u unaprjeđenju uvjeta škole može se povezati s pedagoškim vođenjem koje se često opisuje iz holističke perspektive, u kojoj se pedagoško vođenje sastoji od vođenja i razvojnog procesa. Postavlja se pitanje tko polaže pravo na tumačenje pedagoškog vođenja. Je li to školska uprava, istraživači ili sami ravnatelji? Lokalno ili kroz sindikate?

Nacionalna agencija za obrazovanje (National Agency for Education) ponudila je definiciju koju koristi prosvjetna inspekcija (2010., 2012.) prilikom revizije kvalitete ravnateljskog upravljanja. Definicija školskih upravnih tijela jasno se nadovezuje na nacionalne ciljeve i rezultate te se odnosi na ravnatelja i sve zaposlenike u ustanovi koji posjeduju znanja i razumiju spregu između rada i rezultata. Učenje i razvoj učenika nalaze se u središtu pedagoškog vođenja.

Prosvjetna je inspekcija na temelju revizije kvalitete podcrtala nekoliko slabih točaka i područja potencijalnog razvoja pedagoškog vođenja u školama. Zaključeno je, nakon druge revizije, da 20 posto ravnatelja treba sustavno pojačati pedagoško vođenje (Schools Inspectorate, 2012., str. 1.). Švedsko udruženje školskih ravnatelja i upravitelja obrazovanja (Swedish Association of School Principals and Directors of Education) ustvrdilo je da nije pošteno vrednovati ravnatelje, a pritom ne uzeti u obzir lokalne uvjete. Udruženje je postavilo sljedeće pitanje: imaju li ravnatelji osoblje i resurse potrebne da bi uopće bili u mogućnosti prakticirati vođenje prema nacionalnim standardima i pravilnicima? Udruženje je odgovorilo s definicijom pedagoškog vođenja prema kojoj su preduvjeti ključni.

Törnsén i Ärlestig (2014.) su razradili švedski model pedagoškog vođenja koji se temelji na nacionalnom kurikulumu, njihovim istraživanjima i obilježjima uspješnih ravnatelja definiranim unutar Međunarodnog projekta uspješnih školskih ravnatelja (International Successful School Principal Project) (Day i Leithwood, 2007.) Zaključili su da se pedagoško vođenje može sažeti u tri glavne aktivnosti: stvaranje uvjeta za učenje i nastavu, usmjeravanje učenja i nastave te povezivanje svakodnevnih nastavnih djelatnosti i učenja s organizacijskim ciljevima i rezultatima. Tri su aktivnosti povezane s upravljanjem ciljevima, procesima i rezultatima. Aktivnosti utječu jedna na drugu i oblikuju jednu cjelinu za vođenje. Törnsén i Ärlestig iznose konkretne primjere o tome što sve pedagoško vođenje može uključivati. Usmjerenost prema ciljevima podrazumijeva pedagoške upravitelje i voditelje koji stvaraju uvjete za učenje i nastavu bazirajući se pritom na program škole i željene načine stjecanja znanja. U tom modelu ravnatelj ima posebne ciljeve i viziju škole, visoka očekivanja od učenika i učitelja. Ravnatelji rade na razvoju unutrašnje organizacije škole. Procesna orijentacija podrazumijeva pedagoške voditelje koji usmjeravaju učenje i nastavu kroz posjete učionicama, promatranje i povratne informacije ili rasprave o predavačkim metodama, didaktici i odnosima među njima. Orijentacija prema rezultatu podrazumijeva pedagoške voditelje koji povezuju školu i rezultate učenika sa svakodnevnim zadacima učenja i nastave.

ve. Ravnatelji moraju analizirati rezultate, proučiti objašnjenja za te rezultate te raditi na poboljšanju. S ovakvim gledištima na pedagoško vođenje ovaj rad istražuje prioritete koje ravnatelji imaju prilikom vođenja školskih ustanova. Možda će se prilikom istraživanja otkriti uzorak ponašanja koji bi uputio na neke profesionalne norme.

Normativna perspektiva

Norme imaju važnu ulogu u interakciji ljudi. One smanjuju nesigurnost u ponašanju u raznim situacijama, određuju standarde i prikladno ponašanje. Različiti ljudi unutar jedne ustanove (primjerice studenti, učitelji i ravnatelji) imaju različita očekivanja (Giddens, 1989.).

Jedna od funkcija normi je smanjenje kompleksnosti, ali se u isto vrijeme ponekad nađemo u situacijama u kojima suprotstavljene norme određuju naše ponašanje. Što nas to usmjerava da slijedimo jednu umjesto druge norme? Prema Elsteru (1992.) bitni su osobni interesi i instrumentalna racionalnost; što se točno događa prilikom aktiviranja normi vrlo je kompleksno pitanje. Dodatni element koji pridonosi poteškoćama u istraživanju normi je taj da ljudi nisu svjesni vlastitog praćenja normi jer su iste internalizirane. Rommetveit (1955.) opisuje internalizaciju normi kao suptilnu promjenu koja se događa kada se stalni društveni pritisak postepeno razumije kao osobna dužnost. Radi se o aspektu socijalizacije (str. 56). U ovom istraživanju socijalizacija se također razumije kao proces stručnog usavršavanja u kojem ravnatelji određuju nove norme u skladu s promjenama u obrazovnom sustavu. Bitno je pritom naglasiti da snažni normativni sustavi mogu poticati ili usporiti razvoj i promjene (Elster, 1992.). Može se reći da bi ravnatelji istovremeno trebali slijediti norme, ali i pokretati promjene, utvrđivati nove norme kako bi razvili vlastite škole.

Koncept *norme* koristi se na nekoliko načina. U ovom istraživanju korišten je koncept norme koji proizlazi iz osnove sociologije prava prema kojemu su norme društveno proizvedene upute za ponašanje. Norme otkrivaju načine na koje pojedinac razumije očekivanja vezana za vlastito ponašanje (Hydén i Svensson, 2008.).

Norme su upute za ponašanje, imperativi, one određuju ponašanje, to je njihova osnovna osobina. Iz normativne perspektive korištene u ovom istraživanju, pravni okviri navedeni u nacionalnim pravilnicima su imperativi koji bi

trebali inicirati razne aktivnosti, a uzorak sličnih aktivnosti upućuje na postojanje profesionalnih normi.

Norme na koje upućuje sociologija prava jesu one koje se odvijaju u društvenom kontekstu. One se neprestano proizvode, društvene su poveznice s društvenim učinkom te se prenose unutar društvene zajednice (Wickenberg, 1999.). Upute za ponašanje se moraju prenositi i širiti unutar društvene zajednice kako bi ostvarile svoje suštinsko obilježje. U ovom istraživanju naglasak je stavljen na profesionalne norme koje usmjeravaju ravnateljevo pedagoško vođenje u školskim ustanovama. Profesionalne norme se stvaraju unutar stručnog sustava. Stručne norme učitelja se proizvode kroz programe usavršavanja za učitelje, u tekstovima namijenjenim učiteljima, kroz susrete s drugim učiteljima, i tako dalje. Norme za ravnatelje se stvaraju na sličan način, kroz usavršavanje, praćenje i razgovore vođene s drugim ravnateljima (Lio, 2013.).

Vanjska očekivanja i društveni pritisak igraju važnu ulogu u prihvaćanju normi. Na primjer, u odabiru prihvaćenog i kulturno poželjnog ponašanja kolektivna očekivanja utječu na pojedince (Durkheim, 1895./1982.; Rommetveit, 1955.). Prema teoriji planiranog ponašanja snaga normi može se mjeriti istraživanjem doživljenog društvenog pritiska na pojedinca (Ajzen i Fishbein, 1980.; Ajzen, 1991.). Metode i pitanja u ovom istraživanju osmišljena prema tri aspekta kroz koja se identificiraju norme: saznati što ravnatelji čine, odakle dolaze vanjska očekivanja te s kim sve ravnatelji komuniciraju kao pedagoški voditelji.

Metode i izvori podataka

Upitnik je mrežnim putem poslan na adrese 4071 ravnatelja školskih ustanova, koji su tada bili upisani ili su tek završili „Nacionalni program osposobljavanja za ravnatelje škola“ (*National School Leadership Training Program*). Odgovorilo je 57 % ispitanika. Radi se o relativno visokom postotku s obzirom da upitnik nije primilo više od 600 ravnatelja, najvjerojatnije zbog promjene radnog mjesta. Upitnik se sastojao od 37 pitanja na koje je odgovorilo 1940 školskih ravnatelja i ravnatelja predškolskih ustanova. Odgovori su obrađeni i kodirani programom za statističku analizu SPSS. Ovaj rad se temelji na odgovorima 974 ravnatelja osnovnih i viših srednjih škola na tri pitanja postavljena s ciljem određivanja norme za pedagoško vođenje, a to su:

- 1) Do koje mjere pravilnici izražavaju očekivanja po kojima biste trebali biti pedagoški voditelji? Ljestvica je obuhvaćala raspon od 1 (vrlo niska očekivanja) do 6 (vrlo visoka očekivanja).
- 2) Pedagoško vođenje može se definirati na nekoliko načina. Molimo vas da navedete tri zadatka kojima ćete se posebno posvetiti kao pedagoški voditelji kroz sljedeću školsku godinu.
- 3) Koliko ste često u posljednjih godinu dana komunicirali sa sudionicima (učenicima, učiteljima, ostalim osobljem, roditeljima, školskim ravnateljima i kolegama iz vaše škole, ravnateljima i kolegama iz drugih školskih ustanova, školskim odborom, savjetnicima) o temama vezanima za vaše pedagoško vođenje?

Očekivanja o uspostavi normi

Zakon o obrazovanju i kurikulum nameću očekivanja i uključuju pravne okvire koji određuju što bi ravnatelji trebali raditi kao upravitelji i voditelji školskih ustanova. Opći savjet iz Nacionalne agencije za obrazovanje i izvještaji prosvjetne inspekcije stvaraju vanjski pritisak jer često određuju što bi ravnatelji trebali raditi kao pedagoški voditelji. Istovremeno, svoja očekivanja imaju i učenici, učitelji, savjetnici, roditelji, ostalih voditelji, političari, mediji i drugi.

Tablica 1. pokazuje distribuciju odgovora na pitanje: *Kako doživljavate očekivanja od ostalih sudionika i pravilnika dostupnih u nastavku, prema kojima biste vi kao ravnatelj trebali biti pedagoški voditelj?* Rezultat 1 odgovara vrlo niskoj razini očekivanja, a rezultat 6 vrlo visokoj razini očekivanja. Tablica je sastavljena od viših prema nižim rezultatima, s najvišim prosjekom na vrhu.

Rezultati pokazuju da su ravnatelji općenito izloženi velikom pritisku i očekivanjima koja dolaze iz različitih smjerova. Važno je pitanje radi li se o vrlo sličnim pritiscima iz svih smjerova ili dolazi do ukrštanja pritisaka zbog različitih vrsta pritisaka koje nameće država, školski odbori, nadzorna tijela, osoblje i drugi.

Jedan od razloga zbog kojih su ravnatelji u fokusu raznih nacionalnih inicijativa je istraživanje koje ukazuje na važnost voditelja školskih ustanova pri školskom poboljšanju i boljim uspjesima učenika (Leithwood i Day, 2008.; Johansson, 2011.). Istraživanje također pokazuje da su ravnatelji važna karika u lancu između države, lokalnih školskih tijela, političara i učitelja. Ravnatelji su posvećeni ciljevima i zahtjevima koje nameće država te su u isto vrijeme izloženi niskim zahtjevima lokalnih školskih tijela, odbora i vlasnika školskih ustanova. Stoga

postoji mogućnost nastanka nejasne situacije u upravljanju većim nizom školskih ustanova. Postoji potreba da se jasno odrede prava i odgovornosti učitelja, ravnatelja i ostalih u školskom sustavu (Nihlfors i Johansson, 2013.).

Jedna od posljedica nejasnoća mogu biti proturječna očekivanja koja se nameću ravnateljima. Postoje različita očekivanja koja dolaze iz različitih smjerala o dužnostima i prioritetima ravnatelja kao pedagoških voditelja.

Juridifikacija, odgovornost i pedagoško vođenje

Ravnatelji su izloženi snažnom pritisku očekivanja koje nameće Zakon o obrazovanju, prosvjetna inspekcija i Nacionalna agencija za obrazovanje, što upućuje na to da se državno upravljanje školama doima snažnim te da pravni okviri iz Zakona o obrazovanju i druge regulacije imaju snažan utjecaj na ravnatelje u procesima vezanima za vođenje, učenje i nastavu. Pravna regulacija školskih ustanova se povećala tijekom prvog desetljeća 21. stoljeća. Nekoliko je primjera juridifikacije obrazovnog sustava. Pojam *juridifikacija* koristi se kada sve više i više područja života postaje pravno regulirano u društvu, kada se moć u društvu prebacuje u ruke odvjetnika ili kada se društveni problemi definiraju kao pravni problemi (Brännstörn, 2009.).

Tablica 1. Vanjska očekivanja i pedagoško vođenje ravnatelja

(n=974)		Prosjek (1-6)
1	Kurikulum	5.6
2	Zakon o obrazovanju	5.5
3	Prosvjetna inspekcija	5.5
4	Nacionalna agencija za obrazovanje	5.5
5	Učitelji	5.3
6	Nadzorna tijela	5.1
7	Vlada/političari na nacionalnoj razini	5.0
8	Lokalni pravilnici	4.9
9	Odgovorni odbor ili vijeće	4.8

10	Ravnatelji/kolege iz iste škole/područja	4.8
11	Roditelji	4.5
12	Ravnatelji/kolege iz drugih škola	4.3
13	Ostalo osoblje	3.9
14	Učenici	3.7

Primjer povećane juridifikacije je prosvjetna inspekcija osnovana 2008. godine, koja zapošljava veliki broj pravnika. Prosvjetna inspekcija je preuzela državni nadzor nad školama od Nacionalne agencije za obrazovanje. U Zakonu o obrazovanju 2010:800 proširene su pravne regulative u nekoliko područja. Rasvjetljena je i ravnateljeva odgovornost s dodanim odredbama. Uvedene su, također, mogućnosti ulaganja žalbi na određene odluke Žalbenom odboru za obrazovanje za skrbnike i učenike. Žalbeni odbor za obrazovanje je tijelo slično sudu, opunomoćeno reagirati na žalbe na određene odluke vezane za školski sustav. Primjeri odluka na koje je moguće uložiti žalbu su ravnateljske odluke o popravnim programima i premještanjima djece i učenika s posebnim potrebama te individualiziranim obrazovnim pristupima. Time je omogućena pravna ekspanzija ili juridifikacija s kojom pravo ulazi u više područja nego prije. Žalbeni odbor za obrazovanje koncentrira se na pravne aspekte naspram obrazovnih i ekonomskih. Ako je odgovor problema u školi juridifikacija, postoji mogućnost da će i rješenje biti juridifikacija. Ravnatelji bi trebali biti u mogućnosti prednost dati činjenju pravih, a ne pravnih stvari.

Ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju upisani su ili su završili nacionalni program usavršavanja za ravnatelje. Ovaj je program obvezan za nove ravnatelje, a bit će i dio nacionalnog upravljanja školama. Legislativa školstva i uloga prakticiranja upravljačke funkcije jedan je od tri predmeta koji također pridonosi juridifikaciji osposobljavanja ravnatelja.

Jedna od posljedica juridifikacije škola jeste ta da se smanjuje profesionalna autonomija učitelja i ravnatelja. Osnovna ideja povećane pravne regulacije je, naravno, vođena željom za boljim obrazovanjem učenika; prava svakog učenika trebala bi biti u središtu, a sve bi se navedeno trebalo povezati s lokalnim razvojem školstva kroz decentralizaciju sustava. Ravnatelji bi trebali biti svjesni načina na koje juridifikacija utječe na njihovo pedagoško vođenje: je li dovoljno slijepo slijediti pravila i norme? Koje je norme za pedagoško vođenje potrebno slijediti?

U Zakonu o obrazovanju i kurikulumu mnogo je pravnih uputa i normi koje govore što bi ravnatelji trebali raditi. Rezultat ovog istraživanja pokazuje da je država uspjela nametnuti pritisak i očekivanja o ispunjenju i implementaciji vladinih dokumenata. Ravnatelji će, primjerice, voditi, koordinirati i raditi na razvoju obrazovanja (Zakon o obrazovanju 2010:800, Poglavlje 2, § 9). Prema Kurikulumu za primarno obrazovanje 2011. i Kurikulumu za više srednje škole 2011., ravnatelji će kao pedagoški voditelji i upravitelji, pratiti, vrednovati i razvijati obrazovanje u skladu s nacionalnim ciljevima. Ove pravne norme nisu jasno definirane s posebnim ciljem. Moraju se interpretirati lokalno te po mogućnosti pretvoriti u stručne standarde i zatim provoditi.

Zajedno s očekivanjima koje je odredila nacionalna politika i nacionalni autoriteti i juridifikacija slijede zahtjeve za odgovornošću. Odgovornost podrazumijeva opravdanost inicijativa, a posebice rezultate inicijativa (Møller, 2009.). Odgovornost je također važan element stručnosti, a ravnatelji moraju odgovarati ne samo na pitanje kako se nešto dogodilo, već na koji način i zašto. Rizik veće odgovornosti je veća nesigurnost prilikom reagiranja u novonastalim situacijama. Ovdje se otkriva potrebna za posebnim stručnim standardima koji podupiru školsko vodstvo.

Zahtjev za većom odgovornošću može, također, dovesti do tenzija između različitih razina školskog sustava, posebno ako se odgovornost i obrazovni autoriteti ne slažu oko upravljanja i načina vođenja školskih ustanova. Ravnatelji imaju pravo osmisлити organizaciju svojih škola prema Zakonu o obrazovanju. No, imaju li istovremeno moć i sredstva provesti promjene koje smatraju nužnima, sredstva koja im osiguravaju lokalna vlast i nadzorna tijela?

Prema Elmoru (2005.) školski voditelji formiraju ideju odgovornosti uz pomoć tri sredstva: osobnog uvjerenja o tome što mogu i što bi trebali činiti; osobne odgovornosti, kolektivnih načela i vrijednosti koje karakteriziraju ustanovu u kojoj osoba radi; kolektivnih očekivanja i formalnih mehanizama prema kojima se vrednuju učitelji. Škole su mnogo učinkovitije kada su kolektivna očekivanja podjednako važna svima, a ustanovu ne čini samo skupina pojedinaca. Školski voditelji igraju važnu ulogu u uspostavljanju ravnoteže između pojedinačne odgovornosti i kolektivnih očekivanja i načela. Elmorovo (2005.) istraživanje također pokazuje kako mnoge škole ne znaju kako bi pojedinci trebali reagirati na povećane zahtjeve odgovornosti. Usklađivanje individualnih vrijednosti s kolektivnim očekivanjima, uz proces nametanja veće odgovornosti, rezultira unutarnjom odgovornošću. Kako se razvija unutarnja odgovornost,

škole postaju uspješnije ustanove, umjesto skupine pojedinaca (Elmore, 2005., str. 136). Møller (2009.) ukazuje na rizike koje povećana odgovornost nosi sa sobom. Kada su razine odredbi i standardizacije visoke, lokalni kontekst može se u potpunosti izgubiti. Nije dovoljno samo utvrditi pravilnik o odgovornosti ako se on ne poveže s razvojem škola (Moller, 2009.). Jedan od načina na koji se ravnatelji mogu svakodnevno nositi s odgovornošću uključuje nekoliko pitanja: gdje smo sada s razvojem škole? Gdje idemo? Koje su, na koncu, moje odgovornosti kao pedagoškog voditelja?

Istraživanja pokazuju da su očekivanja nadzornih tijela i odbora manja u usporedbi s očekivanjima države, ali da su još uvijek relativno snažna (Tablica 1). U istraživanju odnosa nacionalnih pravilnika i lokalnih okruženja Nihlfors i Johansson (2013.) primjećuju da je zadaća škola jasno sadržana u pravnim okvirima i odredbama te da ih ravnatelji shvaćaju kao opise radnog mjesta; manji broj ravnatelja opise svog posla dobiva od nadzornih tijela ili školskog odbora, što upućuje na to da ravnatelji vjeruju kako imaju veću neovisnost spram nadzornih tijela i školskih odbora. Ravnatelji glavnu ulogu nadzornih tijela vide u pružanju potpore i koordinacije kada je to potrebno. Ravnatelji smatraju da su upute koje izdaju nacionalna instance jasne, dok su upute lokalnih instanci, odbora i nadzornih tijela često nejasne i nepotpune (Nihlfors i Johansson 2013.).

Očekivanja učitelja su također velika (Tablica 1.). Jedna od mogućih posljedica je korisno prepoznavanje izvora očekivanja koje uvelike utječe na daljnje postupke. Očekivanja učenika su relativno slabija u usporedbi s drugim varijablama istraživanja. Time se naslućuje kako su potrebe osoblja važnije od potreba učenika.

Veliki je problem u švedskom školstvu danas to što je uspjeh učenika u konstantnom padu (Nacionalna agencija za obrazovanje, 2013.). Primjetna je težnja povezivanja odgovornog vođenja i pedagoškog vođenja. S jedne strane, izgleda da je problem u implementaciji; samo kada bi ravnatelji činili ono što im nalaže nacionalni pravilnik i slijedili pravila, rezultati bi se poboljšali. S druge strane, važno je potražiti lokalna rješenja i djelovati u skladu s okruženjem. Prema ovom pristupu ravnatelji moraju biti nositelji promjena. Vrlo vjerojatno je potrebna kombinacija različitih pristupa; ravnatelji istovremeno trebaju slijediti pravila i biti nositelji promjena koje ta pravila mijenjaju ili uspostavljaju nova. Dakle, kojim aktivnostima ravnatelji daju prednost kada prakticiraju pedagoško vođenje?

Prioriteti ravnatelja u pedagoškom vođenju

Norme su, kao što je već rečeno, upute za djelovanje i izraz onoga što bismo trebali činiti. Zadatak u istraživanju profesionalnih normi ravnatelja je saznati što oni zapravo čine postavljanjem pitanja: *Pedagoško vođenje se definira na razne načine. Navedite tri zadatka kojima ćete dati prioritet pri pedagoškom vođenju u sljedećoj akademskog godini?*

Pitanje ne nudi odgovor na to što ravnatelji zapravo čine, već pokušava ponuditi sliku djelovanja koju ravnatelji smatraju poželjnom i važnom u pedagoškom vođenju. Rezultati su organizirani prema vrsti škole; ravnatelji osnovnih i srednjih škola stavljeni su u istu skupinu. Za svaku skupinu pribrojene su određene riječi i skupine riječi. Tim je postupkom pružen uvid u prioritete koje ravnatelji smatraju bitnima u vlastitom pedagoškom vođenju. Kategorije predstavljene u Tablici 2. također otkrivaju stručni jezik koji su ravnatelji koristili u svojim odgovorima. Kategorije otkrivaju uzorke ponašanja te pokazuju da mnogi ravnatelji smatraju prioritetima iste stvari u svom pedagoškom vođenju. Ovo je jedan način određivanja profesionalnih normi.

Tri najveće kategorije u analizi odgovora ravnatelja su: prisutnost, posjete učionicama, upoznatost s načinima na koje se odvija učenje i predavanje, razvoj kvalitete, praćenje razine kvalitete, analiza i procjena rezultata, vrednovanje učenika, uključujući formativno vrednovanje i ocjenjivanje. Konačni poredak varira u odnosu na vrstu škole koju ravnatelj vodi.

Ravnatelji bi trebali biti u kontaktu s učiteljima i učenicima te posjećivati učionice. To je jasna profesionalna norma. Nekoliko ravnatelja koristi termin promatranje potičući time razmišljanja o moći riječi. Podrazumijeva li poželjna prisutnost zapravo samo povremene posjete ili je dio pedagoškog vođenja i sustavnog rada na kvaliteti gdje je izravna suradnja s učenicima i učiteljima najbitnija?

Tablica 2. Prioriteti ravnatelja u pedagoškom vođenju

	Osnovne škole, razredi od 1. do 9. (n= 603)		Više srednje škole (n=371)	
	Rang	n	Rang	n
Prisutnost (posjetie učionicama, praćenje, prisutnost na nastavi)	1	168	3	95
Razvoj kvalitete (sustavni razvoj kvalitete, praćenje, analiza i evaluacija rezultata)	2	149	1	127
Vrednovanje učenika (formativno vrednovanje i ocjenjivanje)	3	125	2	106
Razgovor s učiteljima (pedagoške rasprave, pohvale)	4	72	4	53
Stručni razvoj učitelja (razvoj kompetencija, zajedničko učenje)	5	61	6	33
Razvoj organizacije (razvoj unutrašnje organizacije u svrhu promicanja stjecanja znanja)	6	61	8	27
Podrška učenicima s posebnim potrebama	7	47	5	34
Sudjelovanje učenika	8	46	7	21
Unaprjeđenje okoline za učenje	9	33	9	21
Vođenje u učionicama (poticanje učitelja kao voditelja)	10	24	11	11
Vrijednosti (rad na osnovnim vrijednostima demokratskog društva)	11	21	10	15

Važeći pravilnici ne nalažu ravnateljima izravno posjete učionicama, ali ta se odgovornost naglasila u Zakonu o obrazovanju i kurikulumu. Jasna su očekivanja prema kojima ravnatelji vode razvoj. Čini se kako je porasla potreba bližeg kontakta s procesom stjecanja znanja i nastavom u učionici porasla. Ovo može biti razlog zašto je prisutnost bitna kategorija u ovom istraživanju.

Ranija istraživanja pokazuju da se radi o normi koja često ne vodi ka praktičnom djelovanju (Ärlestig, 2008.; Leo, 2010.). Jedan od razloga je taj što ravna-

telji vjeruju kako nemaju na raspolaganju dovoljno vremena ni mogućnosti jer su prisiljeni odrediti prioritete. Drugi razlozi uključuju nerazumijevanje potrebe. Ravnatelji ne razumiju zašto bi se trebali baviti nastavnim procesom niti na koji način se uopće vodi praćenje (Leo, 2010.). Procjena kvalitete ravnatelja koju je izradila prosvjetna inspekcija pokazuje da većina ravnatelja nije u izravnom dodiru s nastavom i radom učitelja u učionici. Posjete ravnatelja, prema učiteljima koji su bili dio ispitivanja, često su ostvarene na inicijativu samih učitelja, i to kada se pojavio problem s disciplinom, a ravnatelj je bio potreban kao autoritet. Učitelji također primjećuju neplanirane posjete ravnatelja u svrhu provjere učitelja, ali ovi posjeti se ne smatraju dijelom pedagoškog vođenja. Možemo zaključiti da postoji veliki jaz između normi i praktičnog djelovanja. Ravnatelji vjeruju da bi trebali biti povezani s nastavom, ali većina njih vrlo rijetko posjećuje učionice u kojima se nastava odvija. Najveća očekivanja dolaze od samih ravnatelja. Žele imati uvide u nastavu i učenje te žele ući u učionice, prostore u kojem rade učitelji.

Školski ravnatelji, od osnovne do više srednje škole, navode kako im je prioritet razvoj kvalitete. Riječi u ovoj kategoriji povezane su sa sustavnim radom na kvaliteti, analizi i praćenju rezultata. Čini se da su nacionalni zahtjevi vezani za kvalitetu vođeni ciljevima i rezultatima imali učinka, bar u utvrđivanju profesionalnih normi prema kojima bi jamstvo o sustavnoj kvaliteti trebalo biti prioritet u pedagoškom vođenju. Već 1997. godine određen je prvi pravilnik o usmjeravanju razvoja škola. Jedan od razloga pravne regulative bio je izvještaj Nacionalne agencija za obrazovanje u kojem su naglašeni ponavljeni neuspjesi na području praćenja i evaluacije škola u lokalnom kontekstu u decentraliziranom sustavu školstva. Danas, Zakon o obrazovanju regulira sustavni rad na kvaliteti poboljšan s općim savjetom Nacionalne agencije o obrazovanju (2013.). Međutim, prosvjetna inspekcija ukazuje u svojim izvješćima na postojanje nedostataka u radu na kvaliteti u ispitanim školama. Odgovornosti ravnatelja su jasno definirane. Time se osigurava planiranje rada na kvaliteti i praćenju te integracija rada u razvoju škole uz sudjelovanje učitelja, ostalog osoblja i učenika (Zakon o obrazovanju 2010:800, Poglavlje 4, § 4). Rezultati nekoliko inspekcija sugeriraju da sustavni rad na kvaliteti mnogim ravnateljima nije postao integralni dio pedagoškog vođenja.

Reguliranje rada na kvaliteti mnogi stručnjaci smatraju birokratizacijom, a ne razvojem. Rad na kvaliteti se shvaća kao nametnuti rad koji oduzima vrijeme nastavi. Učitelji i ravnatelji se žele prvo posvetiti svakodnevnim problemima (Scherp, 2011.; Håkansson, 2013.). Nacionalna su tijela provela mnogo vreme-

na i uložila mnogo truda kako bi objasnila zašto bi se škole trebale posvetiti osiguravanju kvalitete. Nekoliko je dobrih primjera koji ilustriraju kako zadržati lokalnu perspektivu razvoja. U uspješnim školama uloga ravnatelja u upravljanju kvalitetom je presudna za uspjeh učenika (Årlestig, 2011.). Ravnateljevo znanje o metodama i namjerama koje stoje u pravilnicima igra važnu ulogu.

Zašto ravnatelji u ovom istraživanju daju prioritet radu na kvaliteti? Možda je razlog u činjenici da žele postupati po naputcima nacionalnog pravilnika. Možda je rad na kvaliteti postao dio razvoja školstva na svakodnevnoj bazi. Vjerojatno se radi o kombinaciji oba razloga. U ovom slučaju nove profesionalne norme su pod utjecajem važećih pravilnika i lokalnih razvojnih potreba. Ponovno vidimo jaz između normi koje nalažu ravnateljima vođenje sustavnog rada na kvaliteti u školama i praktičnog djelovanja. Rezultati ove studije pokazuju da ravnatelji žele dati prednost radu na kvaliteti, ali istraživanja i izvještaji otkrivaju da se radi o području koje je potrebno unaprijediti, posebice kada se radi o analizi rezultata u školama.

Treća kategorija u tablici sadrži riječi vezane za *ocjenjivanje* učenika kao što su: rangiranje i ocjenjivanje, formativno ocjenjivanje i vrednovanje učenja. Te su riječi povezane s prethodnom kategorijom rada na kvaliteti, ali su istovremeno predstavljale jasnu skupinu te su stavljene u posebnu kategoriju. Koncepti ocjenjivanja i vrednovanja koriste se zajedno u otvorenim odgovorima upitnika. Odras je to uvođenja novog sustava ocjenjivanja i uvođenja ocjena za niže razrede, koje se sada koriste od 6. razreda. Zanimljivo je da su koncepti formativnog ocjenjivanja i vrednovanja učenja više korišteni. Formativno ocjenjivanje i vrednovanje učenja nerijetko se koriste naizmjenično. Ravnatelji i učitelji diljem zemlje razvijaju metode za formativno ocjenjivanje i vrednovanje učenja pod utjecajem tekstova Blacka i Williama (1998. a, b) i Williama (2011.). Black i William predstavili su „dokazane primjere“ koji ilustriraju nekoliko čimbenika uspješnog formativnog ocjenjivanja. Jedan uočeni čimbenik jeste taj da se formativno ocjenjivanje u svrhu uspješnosti treba povezati s praktičnim radom u učionici, time se zahtijeva temeljna reorganizacija aktivnosti u učionici.

Sušтина ocjenjivanja učenja je poboljšati učenikov angažman u učenju. Ovo istraživanje pokazuje da to ravnatelji uzimaju kao vrlo važan zadatak u svom pedagoškom vođenju. Međutim, razne skupine imaju posebne interese u vrednovanju učeničkog znanja. Istovremeno postoje administrativne i obrazovne potrebe koje zahtijevaju od ravnatelja praćenje i vrednovanje učenikovog rada, a dolaze od nacionalnih i lokalnih školskih instanci. U isto vrijeme

postoji potreba za praćenjem i vrednovanjem u školama na bazi sumativnog i formativnog ocjenjivanja učenika koju provode učitelji (Lundahl, 2011.). Lundahl smatra da ravnatelji moraju biti u mogućnosti uspostaviti ravnotežu između administrativnih i obrazovnih potreba – ocjenjivanja učenja i ocjenjivanja za učenje. Početak uspjeha je naučiti ravnatelje kako ocjenjivati: koristiti samoocjenjivanje kako bi se vidjelo gdje je škola u odnosu na ciljeve i viziju škole. Na taj način ravnatelji mogu biti prisutni, vidjeti iskustva u nastavi, a povećani zahtjevi za spsoobnostima ocjenjivanja također bi bili izraz povećane odgovornosti u odgovornom vođenju. Nije dovoljno samo odgovoriti na pitanje što se dogodilo, već i na pitanja kako i zašto se to dogodilo.

Većina kategorija u Tablici 2. lako se mogu povezati s osnovnim praksama pedagoškog vođenja (Sergiovanni, 1998.; Törnsén i Ärlestig, 2014.). Istraživanjem je utvrđeno da ravnatelji žele dati prioritet razvoju učitelja kroz dijaloge i zajedničko učenje s kolegama. Žele razviti svoje ustanove potičući stjecanje znanja. Osim toga, postoji jaka volja za ulaskom u nastavni proces kroz posjete učionicama te zasudjelovanjem u formativnom ocjenjivanju učenikovog stjecanja znanja. Sustavni razvoj kvalitete, kako je reguliran u Zakonu o obrazovanju, i opće smjernice mogu se koristiti kao kišobran koji pokriva sve odgovornosti jednog ravnatelja na polju razvoja kvalitete i praćenja kvalitete.

Komunikacija kojom se uspostavljaju i reproduciraju profesionalne norme

Komunikacija je važna u utvrđivanju i proširivanju normi. Gledamo, slušamo i čitamo postupke drugih i to utječe na naše ponašanje. Jedno pitanje u istraživanju dotiče se osoba s kojima ravnatelji razgovaraju o problemima vezanima za pedagoško vođenje i pitanjem koliko često razgovaraju s višim instancama. Rezultati pokazuju da je većina ravnatelja u mogućnosti uspostaviti i širiti specifične profesionalne norme ako se jednom tjedno sastaju s drugim ravnateljima i ako raspravljaju o temama vezanima za pedagoško vođenje. Međutim, jedan od deset ravnatelja vrlo rijetko ili gotovo nikad nije razgovarao s drugim ravnateljima o problemima vezanima za pedagoško vođenje. Većina se razgovora odvijala, kao što je za očekivati, s učiteljima. Visoka su očekivanja koja nalažu ravnateljima aktivnost u raznim diskusijama. Rezultati pokazuju da je komunikacija u školi veliki izazov te da među ravnateljima postoji određena neosviještenost o obilježjima kvalitetne komunikacije (Törnsén, 2009.). Prema Ärlestigu (2008.) *komunikacijska sljepoća* organizacija ometa razgovore u kojima sudjeluju ravnatelji.

Možda postoji potreba da se školski ravnatelji uključe u stručno-razvojne zajednice (Bredeson, 2003.). U ovom istraživanju prepoznate su profesionalne norme pedagoškog vođenja, kao i jaz između normi i praktičnog djelovanja. Smatram da je glavni problem u utvrđivanju i širenju posebnih profesionalnih normi koje usmjeravaju ravnateljevo vođenje nepostojanje posebnih mjesta u kojima bi se ravnatelji susretali i razgovarali o problemima vezanima za njihovu ulogu u unaprjeđenju ustanova. Stručne razvojne zajednice učitelja formiraju se diljem zemlje kako bi se radilo na praktičnoj nastavi u učionicama i poboljšalo učenikovo učenje. Postoji potreba da i ravnatelji osnuju slične zajednice zbog vrlo sličnih potreba. Kada se ravnatelji susretnu s drugim ravnateljima, mogu se utvrditi i proširiti posebne profesionalne norme koje podupiru pedagoško vođenje. Česta pitanja u potencijalnim zajednicama ravnatelja, koja proizlaze iz ovog istraživanja, mogla bi biti sljedeća: koja je moja uloga kao pedagoškog voditelja, kako trebam raditi kao voditelj i zašto. Sva ta pitanja nadovezuju se na prisutnost u učionicama, sustavni rad na kvaliteti, vrednovanje učenika i dr.

Rasprava i zaključne napomene

Normativna perspektiva i rezultati ovog istraživanja na raspolaganju su ravnateljima, nastavnicima i istraživačima kako bi mogli razmisliti o značenjima poželjnog pedagoškog vođenja u raznim okruženjima. U ovom istraživanju ravnatelji su pokazali da žele dati prioritet stvaranju uvjeta za stjecanje znanja i poučavanje, voditi učenje i poučavanje te povezivati svakodnevne obveze poučavanja i učenja s organizacijskim ciljevima i rezultatima (Törnsén i Årlestig, 2014.). Ravnatelji su vođeni određenim profesionalnim normama pedagoškog vođenja. U ovom istraživanju nalazimo sljedeće tvrdnje prema kojima bi ravnateljai trebali:

- biti prisutni i povezani s nastavnim procesima i procesom stjecanja znanja;
- uključiti učitelje i ostale u razvoj kvalitete;
- poboljšati razvoj formativnog ocjenjivanja i vrednovanja učenja;
- uključiti u razvoj učitelja kroz pedagoške rasprave, učenje u paru i tako dalje i
- razvijati unutarnju organizaciju škole s ciljem unaprjeđivanja stjecanja znanja.

Prema rezultatima istraživanja, trenutne profesionalne norme koje usmjeravaju pedagoško vođenje ravnatelja više su usmjerene na razvoj školskog, nego

društvenog kapitala (Sergiovanni, 1998.). Jedno obrazloženje može se pronaći u raspravama; društvenim, političkim raspravama koje komuniciraju mediji sa posebnim naglaskom na poboljšanje školskih rezultata učenika. Snažna poveznica između pedagoškog vođenja i demokratizacije, koja se temelji na spisima školskog odbora iz 1946. godine, nije toliko evidentna u materijalima. Školski kapital razvija se kada su poučavanje i učenje temelji za sve školske odluke vezane za organizaciju. Upravo su taj aspekt ravnatelji naglasili kroz ovo istraživanje. Rizik koji se pojavljuje u Švedskoj i u drugim zemljama mogla bi biti snažna usmjerenost na školski kapital, pa odgovornost može dovesti do zanemarivanja socijalne pravde, prava učenika i aktivnog sudjelovanja. Zato je ključno pitanje i izazov za ravnatelje, nastavnike i istraživače kako istovremeno razviti školski i društveni kapital.

Ravnatelji su, prema ovom istraživanju, uključili nastavno osoblje u sustavni rad o kvaliteti. Na taj način bi se mogao razviti intelektualni kapital škole, čineći od škole istraživačku zajednicu. Uključivanje učitelja je prvi korak, no možda nije dovoljan. Nekoliko provjera kvalitete, koje je provela prosvjetna inspekcija, ukazuje na nedostatno sudjelovanje učenika i roditelja u sustavnom radu na kvaliteti. Jedan od načina na koji ravnatelji mogu naučiti, razumjeti i razviti intelektualni kapital škole je upoznavanje s nastavnim procesima. Dakako, profesionalna norma, to jest želja ravnatelja da bude povezan s učiteljima i učenicima bila je jaka, a problem s ovom normom je da se rijetko praktično primjenjuje. Ravnatelji se moraju zapitati o svojim prioritetima kao upravitelji i voditelji.

Danas ravnatelji ulažu mnogo truda u razvoj formativnog ocjenjivanja u školama. Njihova strategija jeste ta da uzajamne odgovornosti učitelja i učenika mogu stvoriti profesionalni kapital. Koncept formativnog ocjenjivanja daje mogućnost za otvaranje poprišta rasprava u kojima bi se ravnatelji mogli približiti nastavnim procesima u svojim školama, te na taj način ojačati pedagoško vođenje.

Pedagoško vođenje, također, treba imati svoje mjesto u lancu upravljanja u smislu povezivanja odgovornosti i autoriteta. Na taj način se nacionalna očekivanja mogu povezati s očekivanjima lokalnih vlasti, povjerenstava, odbora, nadzora i učitelja. Iz perspektive vođenja, moguće je to sagledati kao pedagoško vođenje u kojem odgovornost postaje integralni dio. Tada bi se stvorili uvjeti za razvoj pedagoškog vođenja u kojem se pravni okviri i juridifikacija koriste kao pomoć.

Ovo je istraživanje prepoznalo određen jaz između normi i prakse kao ključni problem. Norme su „iza“ svake prakse, a u ovom slučaju postoje određene

norme koje rijetko dovode do praktičnog djelovanja ravnatelja. Prvi izazov za ravnatelje je prepoznati norme koje bi trebale voditi njihov rad. Drugi je izazov premostiti jaz između poželjnih normi i praktičnog rada. Jedan od načina na koji se taj jaz može premostiti jeste jačanje komunikacijske dimenzije pri uspostavljanju normi formiranjem razvojnih ravnateljskih zajednica. Kroz rasprave koje proizlaze iz pitanja što ravnatelji čine, kako to čine i zašto, opcije rada i profesionalne norme mogu postati vidljive, a na ovaj način se pojačava profesija i osoba. Na kraju, ovo se istraživanje usmjerilo na prepoznavanje normi, a ne na pronalazak nositelja promjene ili kršitelja normi koji su potrebni kako bi se pronašli novi putevi u razvoju školstva. Jedno obilježje pedagoškog vođenja je slijeđenje normi u potrazi za najboljom verzijom praktičnog djelovanja. Drugo je biti nositeljem promjena u potrazi za novim praksama i voditi razvoj škole prema novom smjeru jačajući istovremeno društveni i školski kapital za učenike te stručni i intelektualni kapital za učitelje.

Popis literature

1. Ajzen, I. (1991), "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 179-211.
2. Ajzen, I. and Fishbein, M. (1980), "Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior", Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
3. Ärlestig, H. (2008), "Communication between principals and teachers in successful schools", dissertation, Umeå universitet, Umeå.
4. Ärlestig, H. (2011), "Vardagssamtal och rektors pedagogiska ledarskap", in Höög, J. and Johansson, O. (Eds), *Struktur, Kultur, Ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor?* Studentlitteratur, Lund.
5. Black, P. and Wiliam, D. (1998a), "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education*, Vol. 5 No. 1, pp. 7-71.
6. Black, P. and Wiliam, D. (1998b), "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment", GL Assessment, London.
7. Brännström, L. (2009), "Förrättsligande. En Studie av Rättens Riskeroch Möjligheter Med Fokus på Patientens Ställning", Bokbox förlag, Malmö.
8. Bredeson, P.V. (2003), "Designs for Learning: a New Architecture for Professional Development", Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
9. Day, C. and Leithwood, K. (2007), "Successful Principal Leadership in Times of Change", Springer, Dordrecht.

10. Durkheim, É. (1982), "The Rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method", Macmillan, London.
11. Elmore, R. (2005), "Accountable leadership", The Educational Forum, Vol. 69 No. 2, pp. 134-142.
12. Elster, J. (1992), "The Cement of Society: a Study of Social Order", Cambridge University Press, Cambridge.
13. Giddens, A. (1989), "Sociology", Polity Press, Cambridge.
14. Håkansson, J. (2013), "Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem, Strategier Och Metoder", Studentlitteratur, Lund.
15. Hallinger, P. (2005), "Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away", Leadership and Policy in Schools, Vol. 4 No. 3, pp. 221-239.
16. Hydén, H. and Svensson, M. (2008), "The concept of norms in sociology of law", in Wahlgren, P. (Ed.), Law and Society, Scandinavian Studies in Law, Vol. 53, Stockholm Institute for Scandinavian Law, Stockholm, pp. 15-32.
17. Johansson, O. (Ed.) (2011), "Rektor – en forskningsöversikt 2000-2010", Vetenskapsrådets Rapportserie, Vol. 4, pp. 16-26.
18. Leithwood, K. and Day, C. (2008), "The impact of school leadership on pupil outcomes, school leadership and management", Formerly School Organisation, Vol. 28 No. 1, pp. 1-4.
19. Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (2002), "Changing Leadership for Changing Times", Open University Press, Buckingham.
20. Leo, U. (2010), "Rektorer bör och rektorer gör – en rättssociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer", dissertation, Sociology of Law, Lund University, Lund.
21. Leo, U. (2013), "School principals' norms: between law and action", in Baier, M. (Ed.), Social and Legal Norms: Towards a Socio-Legal Understanding of Normativity, Ashgate, Farnham, Surrey, pp. 193-207.
22. Lundahl, C. (2011), "Hur kan rektor balansera bedömning av och för lärande?", in Blossing, U. (Ed), Skolledaren i Fokus – Kunskap, Värden Och Verktyg, Studentlitteratur, Lund, pp. 211-231.
23. Møller, J. (2009), "School leadership in an age of accountability: tensions between managerial and professional accountability", Journal of Educational Change, Vol. 10 No. 2, pp. 37-46.
24. National Agency of Education (2013), "PISA 2012", Rapport No. 398, National Agency of Education, Stockholm.

25. Nihlfors, E. and Johansson, O. (2013), "Rektor – En Stark Länk i Styrningen av Skolan", SNS förlag, Stockholm.
26. Pashiardis, P. (Ed.) (2014), "Modeling School Leadership Across Europe: in Search of New Frontiers", Springer, Dordrecht.
27. Pawson, R. (2006), "Evidence-Based Policy, a Realist Perspective", SAGE, London.
28. Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008), "Improving school leadership, Volume 1 Policy and Practice", Report, OECD, Paris.
29. Rommetveit, R. (1955), "Social Norms and Roles: Explorations in the Psychology of Ending Social Pressures", Universitetsforlaget, Oslo.
30. Scherp, H.-Å. (2011), "Varför gör vi det vi gör när det som händer händer?", in Blossing, U. (Ed.), *Skolledaren i Fokus – Kunskap, Värdet Och Verktyg*, Studentlitteratur, Lund, pp 157-173.
31. Schools Inspectorate (2010), "Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse", Kvalitetsgranskning rapport No. 2010:15, Skolinspektionen, Stockholm.
32. Schools Inspectorate (2012), "Rektors ledarskap – med ansvar för den pedagogiska verksamheten", Kvalitetsgranskning rapport No. 2012:1, Skolinspektionen, Stockholm.
33. Schools Inspectorate (2013), *Skolans Kvalitetsarbete Ger Möjlighet till Förändring*, Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012, Skolinspektionen, Stockholm.
34. Sergiovanni, T.J. (1998), "Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 1 No. 1, pp. 37-46.
35. Swedish Government Official Reports (1948), "School Commission of 1946", SOU 1948: 27, Stockholm.
36. Swedish Code of Statutes (2010), "Education Act (2010:800)", Stockholm.
37. Törnsén, M. (2009), "Successful principal leadership: prerequisites, processes and outcomes", dissertation, Umeå universitet, Umeå.
38. Törnsén, M. and Ärlestig, H. (2014), "Pedagogisktledarskap – en modell för styrning och ledning av vardagens processer i relation till mål och resultat", in Höög, J. and Johansson, O. (Eds.), *Struktur Kultur Ledarskap Fortsatta Studier av Framgångsrika Skolor*, Studentlitteratur, Lund, pp. 77-99.
39. Wickenberg, P. (1999), "Normstödjande strukturer: miljötematiken börjar slå rot i skolan (norm supporting structures: the environmental theme is taking root in school)", dissertation, Lund University, Lund.
40. Wiliam, D. (2011), "What is assessment for learning?", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 37 No. 1, pp. 3-14.

KRITIČKO PROMIŠLJANJE AUTENTIČNOG VOĐENJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA S GLEDIŠTA ETIČKIH VRLINA

Michael Wilson

Sažetak

Autentično vođenje je bilo predmetom suvremenih empirijskih istraživanja niza disciplina društvenih znanosti, koje su bile zainteresirane za povezivanje vođenja s upravljanjem ljudskim resursima i organizacijskom učinkovitošću. Osim toga, cilj ovog istraživanja temelji se na filozofskim osnovama autentičnog vođenja i njegovoj primjeni u upravljačkoj praksi te kontinuiranom profesionalnom razvoju. Naglasak je stavljen na doprinos etičkog djelovanja kroz prepoznavanje ključnih moralnih i intelektualnih vrlina koje su povezane s vjerodostojnošću i načinom na koji one pružaju etički okvir za djelovanje u kontekstu školskog upravljanja. U zaključku su navedeni prijedlozi za buduća istraživanja temeljena na interdisciplinarnim i međunarodnim komparativnim studijama, posebice u okruženjima koja nisu dijelom zapadnog društva i kulture, kako bi se produbilo i proširilo naše razumijevanje autentičnog etičkog upravljanja i njegovih utjecaja.

***Ključne riječi:** autentično upravljanje i vođenje; razvoj školskih ravnatelja; primjenjene etičke vrline; moralne i intelektualne vrline; interdisciplinarna i međunarodna komparativna istraživanja*

Uvod

Iako pojam autentičnosti datira barem iz vremena antičke Grčke, koncept autentičnog upravljanja i vođenja je relativno nov (Terry, 1993.). Posebno je povezan za upravljačku etiku, kojoj se pridavalo malo pozornosti unutar relevantnih tradicionalnih upravljačkih teorija bez obzira na to što uloga organizacijskih voditelja sadrži posebne etičke implikacije za razliku od većine uloga u javnom životu. Vođama se povjerava moć koja sa sobom nosi moralnu zadaću služenja interesima njihovih sljedbenika, uključujući i ljude koje možda osobno ne poznaju, posebice unutar većih organizacija. Vođenje i upravljanje sa sobom nosi i odgovornost da se vođe pobrinu za to da drugi prepoznaju obvezu služenja interesima organizacije i njezinih dionika (Ciulla, 2005.,1). Osim toga, etičko vođenje i upravljanje rezultira dobrim smislom za poslovanje, budući da se vrline vođenja, kao što su predanost, tehnička stručnost te radinost vrlo brzo mogu pretvoriti u neučinkovite i postati manama kao što su arogancija, neosjetljivost i nepovjerljivost. Prema riječima Mendonca i Kanungo (2007, 6), „postoji apsolutna i hitna potreba za moralnim vodstvom unutar organizacija“ kako bi se nadišla minimalistička koncepcija etičke svijesti i korporativne odgovornosti koju zastupa Milton Friedman (1970.) u svojoj neslavnoj izreci da je jedina odgovornost poslovanja povećanje profita „dokle god ono ostaje unutar granica igre, što bi značilo otvorenu i slobodnu konkurentnost bez prijevare ili pronevjere“. Etičko vodstvo jedne organizacije ne smije se nikad zadovoljiti zato što/ako ne čini zlo dok istodobno ne čini dobro.

Iako etičko upravljanje i vođenje ima poseban značaj u obrazovanju i drugim javnim službama vezanima uz brigu i skrb, kao što su medicina (Gardiner, 2003.) i bolnička skrb (Darbyshire, 1993.; Bradshaw, 1999.), dolazi i do ponovnog javljanja etičkog zanimanja u pravnoj praksi (Economides i Rogers, 2009.) te rukovođenju i menadžementu u poslovnim organizacijama (Hooker, 2004.), posebice u svjetlu brojnih javnih poslovnih skandala i zabilježenih izdaja javnog povjerenja u korporativnom sektoru.

U školama su etički izazovi rezultat većih pritisaka javne odgovornosti pri ispunjavanju očekivanih ciljeva; očekivanja veće razine demokratičnosti unutar školske uprave; marketizacije javnih službi i povećane konkurentnosti; očekivanja marketinških pristupa organizacijskome vođenju te demokratskih trendova koji su doveli do veće etičke i kulturne raznolikosti u školama. Ova „turbulentna vremena“ (Shapiro i Gross, 2012.) dovela su do „etičkih tenzija“ (Langlois i Lapointe, 2007.; Starratt, 2012. a), „sukoba, konfuzija i proturječno-

sti“ (Dempster *et al.*, 2004.) kod školskog upravljanja i vođenja, koje se redovito suočava sa situacijama koje karakteriziraju dvosmislenosti i teški moralni izbori, što Shapiro i Stefkovich (2011.) opisuju kao „paradoksalne dileme“, posebice onda kada se osobne i profesionalne vrijednosti razilaze kod pronalazjenja rješenja za takve probleme (Norberg i Johansson, 2007.; Larusdottir, 2007.). Važnost vrijednosno usmjerenih perspektiva školskog upravljanja i vođenja ponovno privlači pozornost, posebice iz autentično etičke perspektive.

Cilj ovoga rada je kritički ispitati koncept autentičnog upravljanja i vođenja te njegove implikacije kroz ponovno preispitivanje filozofskih temelja etike opisane pod zajedničkim nazivom autentičnog upravljanja i vođenja. Pokazuje se da paradigma temeljena na neoaristotelovskim etičkim vrlinama pruža odgovarajući temelj ne samo kao obuhvatan teoretski model za dublje razumijevanje vrijednosti, moralnih izbora i dilema ravnatelja, već i kao okvir za smjerove djelovanja.

Studija se sastoji od četiri osnovna dijela. Na temelju dostupne literature najprije se razmatra koncept autentičnog upravljanja i vođenja. Drugi dio je sumjeren na perspektivu etičkih vrлина kako bi se razumjele one temeljne vrline koje bi trebale biti esencijalne za autentično upravljanje i vođenje. U trećem dijelu se razmatra kako načela etičkih vrлина mogu biti primjenjena kod „paradoksalnih dilema“ s kojima se školski ravnatelji susreću, dok se u četvrtom dijelu razmatraju implikacije pri kontinuiranom profesionalnom razvoju. Rad završava prijedlozima za daljnja istraživanja.

Koncept autentičnog upravljanja i vođenja

Riječ „autentično“ potječe iz starogrčkog *authentikos* i *authentēs*, dok drugi termin dolazi od prefiksa *auto* (sam) i sufiksa *hentēs* (vršitelj) te označuje onoga koji djeluje neovisno. Sama etimologija ukazuje na želju da se bude iskrenim i vjernim vlastitim vjerovanjima, posebice kod osiguravanja toga da riječi i načela budu sukladni djelovanju. Tako definirana autentičnost ne implicira nužno etičke ili moralne konotacije. Shamir i Eilam (2005.) smatraju kako vođa može biti „vjeran sebi“, a da nužno nema visoku razinu moralnog razvoja. Naravno da je sukladno ovoj minimalističkoj koncepciji moguće da vođa bude „autentičan“ u smislu da bude „vjeran sebi“ i dosljedan u svojem djelovanju i poslu odajući u isto vrijeme narcisizam ili druge disfunkcionalne osobne odlike (Walumbwa *et al.*, 2008., 94).

Nadilazeći minimalističku definiciju autentičnosti, većina opisa autentičnog vođe naglašava i elaborira njegove etičke i društvene konotacije. Bill George (2003., 12) navodi:

Autentični vođe iskreno žele služiti drugima kroz svoje vođenje. Oni su više zainteresirani za ovlašćivanje ljudi koje vode da donose promjene, negoli za samu moć, novac ili vlastiti prestiž. Vode ih kvalitete srca, strasti i suosjećaja, kao i kvalitete uma.

George nastavlja prepoznajući važnost uključenosti vođe u organizacijsku zajednicu kroz „izgradnju trajnih veza s ljudima... koji ga [vođu] prate jer znaju gdje se nalaze“ (George, 2003., 12). Vrijednosti vođe je potrebno dijeliti i razumjeti; mudri izbori su potrebni kako kolektivno tako i individualno (Terry, 1993.). Iz perspektive zajednice, društvene ustanove igraju ključnu ulogu u formiranju vrijednosti te stvaranju društvenih i profesionalnih identiteta. Charles Taylor (1991.) to naglašava u svojoj raspravi o „slabosti modernog vremena“, navodeći kako realistično i autentično razumijevanje sebe mora biti usađeno u društveno podrijetlo pojedinca, okruženje, kulturu i utjecaj veza, uključujući one s obitelji, prijateljima i kolegama na poslu.

Središnjost etike i smisla za kolektivne težnje se jednako odražavaju u obrazovnoj literaturi o autentičnom školskom upravljanju i vođenju (Bhindi i Dugan, 1997.). Robert Starratt (2004., 3) je prepoznao *autentičnost* kao jednu od tri „temeljne vrline“ etičkog vodstva, zajedno s *odgovornošću* i *prisutnošću*. Autentični vođe djeluju u skladu sa svojim osobnim vrijednostima i uvjerenjima, zaslužujući time poštovanje, povjerenje i kredibilitet iz razloga što su vjerni svojim vjerovanjima. Na školskog se vođu stoga gleda kao na moralnog nositelja čijim prioritetima i radom „upravljaju vrijednosti“ (Day *et al.*, 2000.), koji su „informirani o vrijednostima“ (Bergley, 2003.) u trajnoj potrazi za samopoznavanjem (Begley, 2006; Branson, 2007.). Prema riječima Philipa Woodsa (2007., 295) autentični vođe nadilaze „unutarnje-orijentiran individualizam“ samevaluacije i samopouzdanje, što je također vezano uz smisao za kulturnu ukorijenjenost i zastupanje zajedničkih vrijednosti. Zauzimajući ovaj širi, holistički pogled, konceptualizirao je autentično upravljanje i vođenje u tri međusobno povezane dimenzije vrijednosti kod djelovanja: *osobna autentičnost* (biti vjeran sebi i povećati mogućnosti kako bi se steklo znanje o sebi i osobnom razvoju), *idealna autentičnost* (težnja profesionalnim idealima te potpuni potencijal osobe u ulozi etičnog vođe) te *društvena autentičnost*, koja podrazumijeva vjernost očekivanjima, vrijednostima i vjerovanjima društvene zajednice i šire društvene zajednice kojoj škola služi.

Perspektiva etičkih vrlina

Etička vrlina je grana moralne filozofije, koja vuče korijene iz antičke filozofije Platona i Aristotela. Ona naglašava važnost izvrsnosti karaktera (*arete*) moralnoga sredstva kao ključnog čimbenika pri etičkom donošenju odluka i ispravnih moralnih prosudbi koje potiče *eudaimonia* (ljudski napredak). Izvrsnost u aretatičkom smislu nije opći koncept, već koncept koji je direktno povezan s *ergonom* (funkcijom uloge), u ovom slučaju ulogom obrazovnog vođe. Druga ključna crta etičke vrline jeste ta da je je ona kontekstualizirana, a u neo-aristotelovskom smislu onaj koji posjeduje vrline je „onaj koji vidi ili primjećuje što je dobro ili ispravno učiniti u bilo kojoj situaciji“ (Slote, 1997. a, 240).

Etika vrlina se razlikuje od dviju drugih vodećih konkurentskih zapadnih filozofija deontologije i konsekvencijalizma. Iz deontološke perspektive, moralna vrijednost bilo kojeg čina ocjenjuje se na osnovi dužnosti jedinke da djeluje u skladu s prethodno definiranim moralnim pravilima i obvezama. Ključno načelo je načelo „jednakog poštivanja“, a koje je usađeno u Zlatno pravilo: da ljude treba tretirati kao „cilj“ s vlastitim pravima, a ne kao „sredstva za dolazak do cilja“ te da ih je sukladno tome potrebno poštivati kao slobodne, racionalne moralne osobe. Osnova za moralnu evaluaciju u konsekvencijalizmu se razlikuje po tom što se temelji na evaluaciji ishoda – opsegu unutar kojeg se rezultati bilo koje radnje slažu s utilitarnim principima „maksimalizacije koristi“. Drugim riječima, ono što dovodi do najboljih ukupnih rezultata smatra se moralno daleko ispravnijim od samoga čina: cilj opravdava sredstvo.

Različite revizije i reinterpretacije svih triju vodećih etičkih teorija su suzile primjećeni raskorak među njima. Vrline se ne zanemaruju u deontološkoj i konsekvencijalističkoj etici (Steutel i Carr, 1999.). Shodno tome, deontološki i konsekvencijalistički pojam morala se nužno ne zanemaruju zbog etike vrlina (Hursthouse, 1996.), koja smatra da moralni nositelji trebaju uzeti u obzir moralne kodove i vjerojatne posljedice njihovih radnji prilikom svojeg etičkog donošenja odluka. Školski vođe, na primjer, pri razmatranju moralnih radnji trebaju uzeti u obzir profesionalne kodove ili prakse te zakonodavstvo o ljudskim pravima, ne samo zato što su to uvjeti prilikom zapošljavanja, već zato što oni, usprkos njihovim ograničenjima kod „mudrog procjenjivanja pojedinosti“, mogu pružiti korisne heurističke tehnike za etičko prosuđivanje (Sherman, 1999., 39).

Ipak, etika vrlina na osobit način pridonosi etičkoj teoriji i moralnim prosuđivanjima (Oakley, 1996.). Ključna razlika u naglašavanju perspektive etičkih vrlina jeste ta da se „deontološke prosudbe i iskazi smatraju ... posljednjim deriva-

tima sekundarnih ili svodljivima na aretaičke“ (Steutel i Carr, 1999., 8-9). Drugim riječima, aretaičke prosudbe, koje se temelje na izvrsnosti karaktera, smatraju se primarnima. S te točke gledišta, oni oblikuju ne samo osnovu za moralne kodove, već i za njihovu reinterpretaciju i reviziju u svijetlu promjenjivih okolnosti te napredovanju etičkih znanja i razumijevanja. Međutim, za značajne poteškoće pri suočavanju s etikom vrlina je zadužen relativizam i nedosljednost moralnih ocjena kod odsutnosti moralnih pravila ili kodova koji pružaju potrebni okvir za smjernice djelovanja. Odgovarajući na to pitanje, isti je filozof, uključujući Nussbauma (1993.), naveo kako postoje univerzalne, nerelativne vrline koje prelaze kulturološke granice, a Deklaracija UN-a o ljudskim pravima je poslužila kao očit primjer. Ipak, postoje drugi filozofi, uključujući MacIntyre (1981.), koji priznaju značaj kulturalnog pluralizma i realnosti različitih koncepcija vrlina te onog što sačinjava dobar život (*eudaimonia*). Takve razlike u interpretaciji unutar okvira etičkih vrlina postavljaju etičke izbore i dileme kojima se trebaju pozabaviti moralni nositelji uključujući školske ravnatelje.

Moguće je primijetiti kako postoje paralele među pojmovima autentičnog upravljanja i vođenja i etike vrlina, iako je prije objave Carrovog i Steuelovog (1999.) kapitalnog djela, koje se prvenstveno fokusiralo na pitanja vezana uz moralni razvoj djeteta, moralna etika jedva ušla u područje obrazovne literature.

Sve brojnija literatura o etičkom i autentičnom upravljanju i vođenju nije generalno uspjela pružiti eksplicitno određenje za etiku vrlina. Nedvojbena, Maxcy (2002., 68-69) je iznimka u pružanju eksplicitne veze među rukovodstvenom funkcijom „kreativnog dizajna ukorijenjenog u vrijednostima“ i aristotelovim konceptima *poiesis* i *techne*, zajedno s kratkom raspravom o tri od četiri kardinalne vrline, tj. hrabrosti, umjerenosti i razboritosti. Ostali autori pružaju *implicitnu* vezu s etikom vrlina u svojoj raspravi o vrlinama upravljanja i vođenja. Woods (2007., 295), na primjer, navodi da se koncept autentičnog upravljanja i vođenja „pojavljuje kako bi postavio pitanja koja su esencijalna za ponašanje i karakter pojedinog vođe“, smještajući time koncept duboko unutar paradigme etike vrlina, priznajući istovremeno važnost društvenog konteksta i aspiracijskih ideala koji nadilaze strogo individualna razmatranja. I ovdje postoji implicitna poveznica s etikom vrlina, čime se rješava moralna dilema i odabir pravog tijeka radnji ovisno o razumijevanju društvenog konteksta znajući „što je potrebno napraviti u specifičnim okolnostima uzevši u obzir sve ljudske kompleksnosti“ (Haldane, 1999., 156). Starratt (2004., 7) je identificirao tri ključne etike u kontekstu školskog upravljanja i vođenja, etiku *pravde*, *kritike* i *brige*, koje su ukorijenjene u „osnovnim pretpostavkama o na-

činu na koji bi društva i organizacije trebali biti uređeni“. Njima se pridodaju „temeljne vrline“ *odgovornosti, autentičnosti i prisutnosti*, koje su „potrebne kako bi se unijela energija u rad škola, a time i u rad vođa u školama“ (9), čime se postavlja pitanje moralnih radnji i primjene etičkih principa u svakodnevnoj rukovodećoj praksi kroz pet razina donošenja zakona o onom što je moguće konceptualizirati kao okvir primjenjenih etičkih vrlina.

Shapiro i Stefkovich (2005.) slično grade svoj „pristup višestuke paradigme“ na etikama *pravde, kritike i brige*. Ipak, oni su dodali četvrtu etiku – *struku*. Ovo pruža primjer još jednog ključnog elementa u okviru etika vrlina, *ergona* (funkcija uloge), koji je esencijalan za razumijevanje izvrsnosti u njegovom iznimno kontekstualno specifičnom i aretaičkom smislu, tj. onom o ispunjavanju očekivanja pripisane uloge ili funkcije unutar društva; u ovom slučaju uloge iznimno osposobljenog i vještog stručnjaka. Christopher Branson (2010.) je dodao i petu komponentu ovome modelu, a to je etika „osobnog moralnog integriteta“, koja implicitno stavlja naglasak etike vrlina na mudrost moralnoga nositelja ističući da vođa „još mora donijeti moralnu odluku među svim alternativnim opcijama koje pruža svaka od različitih etičkih perspektiva“ (2). U posljednjem izdanju njihove knjige, Shapiro i Stefkovich (2011.) priznaju ovu petu dimenziju te je definiraju kao „individualni profesionalni kôd“.

Teoretičari različitih područja i profesija su predlagali čitav niz univerzalnih vrlina koje bi trebale biti dijelom profesionalne etike. Burns (1978.), na primjer, navodi *modalne* vrijednosti i vrline, uključujući iskrenost, poštenje i obveze časti. Također se očekuje od profesionalaca koji nose veliku razinu odgovornosti da budu „pametni, obrazovani i učinkoviti“ (Bradshaw, 1999.). Oni također zahtijevaju *ustrajnost* u težnji za profesionalnom izvrsnošću (May, 1994.), *marljivost* i osjećaj za *dužnost* i *integritet* (Bradshaw, 1999.). Nadalje, profesionalci trebaju imati osjećaj za *pravdu*, „kako bi prepoznali što kome pripada“; *hrabrost* „kako bi preuzeli sve moguće opasne rizike na koje naiđu“ (MacIntyre, 1981.); te vrlinu *poniznosti*, „koja obuhvaća požrtvovnu službu“ (Bradshaw, 1999.) i koja je „esencijalna za profesionalnu obnovu“ kroz prepoznavanje potrebe za refleksijom, osobnim razvojem i cjeloživotnim učenjem (May, 1994.). Ovako širok raspon vrlina za koje se smatra da sačinjavaju osnovu profesionalne etike je korisno sredstvo pri konceptualizaciji etike školskog ravnatelja, no potreban je i oštija usredotočenost na one vrijednosti i vrline koje su specifične za zanimanje školskog ravnatelja.

O vrlinama i vrijednostima koje su ključne za autentično školsko upravljanje i vođenje sada se podrobnije raspravlja unutar okvira etike primjenjenih vrlina.

Primjenjena etika vrlina i smjernice djelovanja u kontekstu školskog rukovodstva

Primjenjujući aristotelovski okvir (*Nicomachean Ethics*, Knjiga 6, poglavlje 1) (Aristotel, 1966.) kod „paradoksalnih dilema“, specifične vrline školskog ravnatelja je moguće kategorizirati kao moralne ili kao intelektualne. Može se reći kako se ove vrline na poseban način kombiniraju kako bi se postigla vrlina profesije. Svaka se kategorija, dakle, ispituje uz implikaciju na djelovanje autentičnog upravlja i vođenja u školskom kontekstu.

Moralne vrline

Moralne vrline su karakterne odlike koje su potrebne da bi se ispravno djelovalo. One su dosljedne *eudaimonii* te osiguravaju da odabrani tijekom radnji ne bude prikladan samo kod danih okolnosti, već i da bude motiviran uz najiskrenije i dobre namjere (*arete-ankrateia* razlikovanje). Ovo razlikovanje je jasno definirao Branson (2010., 2): „Moralni se integritet sastoji u instinktivnom i konzistentnom vršenju onog što je ispravno za dobro drugih u odsutnosti poticaja i sankcija“. U kontekstu školskog upravljanja i vođenja „iskren pogled na najbolje interese učenika se javlja kao glavni utjecaj na glavne rukovodeće prakse“ (Stefkovich i Begley, 2007., 205). Ipak, školski ravnatelji trebaju imati na umu najbolji interes i drugih sudionika, posebice školskog osoblja. Te je interese moguće konceptualizirati s obzirom na: *prava* sigurnosti, promoviranje *odgovornosti* kod ostvarenja ovih prava te kreiranje ozračja uzajamnog *poštivanja*. Može se reći da četiri ključne moralne vrline povezane uz upravljanje i vođenje imaju poseban značaj za očuvanje i poticanje najboljih interesa drugih: pravo (*dikaio-syne*), briga (*agape*), harmonija ili sklad (*homonoia*) te hrabrost (*andreia*), iako svaka od njih pretpostavlja niz drugih usko povezanih vrlina.

Pravda, kako je definira Starratt (1994., 51) „traži da zahtjevi institucije služe zajedničkom dobru i pravima pojedinaca unutar škole“. Za Kohlberga (1981.) pravda se ne svodi samo na promoviranje pravičnosti i jednakih mogućnosti, nego je ona vezana i za obrazovanje djece na način koji osigurava da osobe koje izlaze iz naših škola doprinose stvaranju pravednoga društva. Proceduralna pravda, međutim, usmjerena je na rukovodeće procese i odluke koje se smatraju pravednima. Ona ovisi o dva osnovna faktora: prvo, kvaliteti donošenja odluka koje je potrebno smatrati neutralnima, konzistentinima i nepri-stranima; i drugo, kvaliteti međusobnog odnosa koji osigurava da se prema

svakome odnosi s dostojanstvom i da svatko ima pravo glasa (Tyler, 2005.). Međutim, provođenje pravde za sve postavlja dileme za školske ravnatelje. Nije uvijek lako služiti individualnim interesima i interesima šire školske zajednice, primjerice, u slučaju odluka vezanih uz isključenja iz škole ili u slučaju učenika koji ozbiljno narušavaju red, koji iz konsekvencijalističke perspektive mogu poslužiti najboljim interesima većine učenika, ali mogu i kompromitirati prava druge djece. Slično tome, napori uloženi u osiguravanje pravde za dijete koje se nađe u sukobu s nastavnikom mogu potkopati moral zaposlenika, narušiti kolegijalnost i atmosferu profesionalnog povjerenja. *Brigu*, vrlinu *agape*, je moguće najjednostavnije definirati kao ljubav prema drugim ljudskim bićima u platonskom ili kršćanskom smislu. Ona obuhvaća širok spektar vrlina vezanih uz druge, uključujući *brigu*, *zabrinutost* i *povezanost* (Roland Martin, 2008.). Naglasak na primarnu etiku brige se uglavnom povezivao s feminističkim autorima (npr. Noddings, 2002.; Gilligan, 1982.) naglašavajući ograničenja onog što su smatrali patrijarhalnim konceptom pravde. Vrlina brige nadilazi vrlinu pravde kroz dobronamjernost i suosjećanje, posebice kod podrške slabijim učenicima i onima u nepovoljnom položaju ili kod podrške kolegama koji se suočavaju s poteškoćama. Ima puno toga zajedničkog s Starrattovim konceptom vrline *prisutnosti* (Starratt, 2004.; Starratt, 2012. b), koji može biti „afirmativan“ (kod prepoznavanja i slavljenja uspjeha), „kritički“ (pri ohrabrivanju osobnih refleksija, ali je uvijek temeljen na podršci i suosjećaju kroz dijalog); te „omogućavajući“ (pri poticanju inicijative i novih pristupa u atmosferi recipročne podrške i nastojanja). Pod pritiskom postizanja ciljeva i natjecanja, brojni školski ravnatelji će se susresti s dilemama pri ostvarivanju ciljeva kako bi se poboljšala organizacijska izvedba, štiteći u isto vrijeme interese najslabijih učenika koji najvjerojatnije neće doprinijeti zajedničkom uspjehu škole u smislu primjerenog ponašanja, ocjena vanjske evaluacije ili rezultata dodane vrijednosti. Vrlina brige također ima potencijal naći se u srazu s vrlinom pravde, posebice kada pravda zahtjeva kaznu ili cenzuru pojedinca u obrani interesa šire školske zajednice.

Harmonija (homonoia) je kao vrlina dobila malo pozornosti u raspravama o autentičnom upravljanju i vođenju, usprkos tome što pruža osnovu za zajedničku viziju, jedinstvenost cilja i suradnje u rješavanju problema. U kontekstu zapadnjačkih ideala vođenja, to je vrlina srodna Burnsovom konceptu transformacijskog vođenja (Burns, 1978.) te obuhvaća podršku pri zajedničkim vrijednostima i brigama, prvenstveno, ne kroz neosobne ugovorne obveze, već kroz osjećaj pripadnosti i istinske obveze da se služi interesima moralne

zajednice. Vrlina harmonije ovisi o barem još dvije druge vrline etičkoga vodstva. Prva je nježnost ili dobar temperament (*praotes*), esencijalna za promoviranje dobrih osjećaja i samopoštovanja kod drugih. Druga je plemenitost ili velikodušnost (*eleutheriotes*) kod poticanja izgradnje povjerenja kod drugih. Od vođe to zahtijeva stvaranje atmosfere povjerenja kroz prepoznavanje truda i postignuća, prikladno delegiranje i sudjelovanje. Vrlina harmonije ima posebnu važnost za ravnatelje u kulturno različitim okruženjima. Raznolikost i razlike je potrebno poštovati, slaviti te iznad svega prilagođavati im se kroz konfiguraciju vrijednosti. Etički izazovi s kojima se vođe susreću u ovakvim različitim okruženjima, gdje se mogućnost za nesporazum i sukob ne nalazi duboko ispod površine, mogu biti zastrašujući. Od pojedinaca se zahtijeva da razmišljaju izvan vlastitih predodređenih svjetonazora, da gledaju „izvan kulture“ (Walker i Chen, 2007.). U praktičnom pogledu to također zahtijeva autentične strategije školskog upravljanja i vođenja, koje su osjetljive na kulturu, posebice pri odabiru prikladnih metoda proučavanja i pružanju najboljih prilika za učenje za studente.

Hrabrost (andreia) moralne naravi je potrebna kada školski ravnatelj treba donijeti teške odluke, posebice onda kada postoji sukob vrijednosti ili interesa sudionika ili kada postoji potreba da se pokaže pravedno ogorčenje pred nepravdom. Radi se o pitanju osobne kvalitete koja je potrebna za učinkovitu primjenu drugih moralnih vrlina. Prema Maxcyjevim riječima (2002., 69) to nije samo pitanje „znanja o etikama i vrlinama te mogućnosti vršenja etičkih radnji, već i volje za njihovim provođenjem“. Školski ravnatelj će se suočiti s unutarnjim dilemama i izazovima unutar škole kao organizacije, gdje će, na primjer, trebati poduzeti određene radnje prema kolegama čija je učinkovitost pala ispod razine prihvatljivosti. Postoje i vanjske dileme i izazovi, koji se postavljaju pred školske ravnatelje i gdje oni moraju zauzeti moralan stav prema vanjskim zahtjevima od školskog osoblja, a koji uključuju osobni rizik te izazivaju više vlasti. Nošenje s takvim izazovima i inzistiranje na ispravnoj odluci zahtijeva osobnu odlučnost i primjenu moralne hrabrosti.

Intelektualne vrline: oblici *phronesis*

U kontekstu aristotelovske etike, ključna intelektualna vrlina je vrlina praktične mudrosti (*phronesis*) (Noel, 1999.), koja je esencijalna za rješavanje složenih dilema koje smo već naveli. O primjenama intelektualnih vrlina raspravlja se unutar okvira koji se temelji na tri oblika *phronesis*: kao o racionalnoj sposobnosti, postavljenoj percepciji te mudrosti u društvenoj interakciji.

Phronesis je racionalna sposobnost u procesu logičkoga rasuđivanja i prosuđivanje kod osjetljivih dilema te kod rješavanja složenih problema. Ona zahtijeva tri intelektualne kvalitete ili vrline. Prva je *jasan fokus* – „mapiranje“ problema kroz artikulaciju tenzija i konfliktnih zahtjeva, koji čine krajeve moralne dileme. Druga je *kritika*, tj. volja za postavljanjem temeljnih (često neugodnih) pitanja o trenutnoj unutarnjoj organizacijskoj praksi te o vanjskim zahtjevima, očekivanjima i samom nadzornom okviru. U interesu pravde, etički je zahtjev dovoditi u pitanje etiku onih na vlasti te izazivati pretpostavke koje se uzimaju zdravo za gotovo prevladavanjem opasnosti „grupnog razmišljanja“ ili kolektivne nerazumnosti. Vrlina mane podrazumijeva iznimnu osjetljivost na slučajeve društvene nepravde, uključujući one koji proistječu iz sustavnih neuspjeha unutar same organizacije ili onih koji proizlaze iz duboko ukorijenjenih nejednakosti unutar društva kao cjeline, bilo da se radi o društvenim klasama, spolu, etničkoj pripadnosti ili bilo kojem drugom obliku izravne ili neizravne diskriminacije. Etički odgovor može zahtijevati uvođenje i sustavno upravljanje promjenama unutar organizacije. Isto tako, od školske politike može se zahtijevati da iziđe u susret skupinama u nepovoljnom položaju kako bi prebrodile društvene prepreke, kao i vanjski pritisci (na primjer, kroz određivanje prioriteta), kako bi se zaštitila dobrobit i interesi onih koji rade unutar organizacije. Treća vezana vrlina je *procjena djelovanja* kroz primjenu racionalnih standarda pri ocjeni i promišljanju o učinjenome (Schon, 1983). U slučaju uspješnih ishoda ta promišljanja pružaju moralnu potvrdu. U slučaju neuspješnih ishoda od moralnog se nositelja traži da postavi pitanja „zašto?“ i „kako je u budućnosti moguće bolje djelovati?“

Phronesis kao situacijska percepcija je kvaliteta rasuđivanja koja obuhvaća vrline razboritosti, shvaćanja i fleksibilnosti u odnosu na potrebe i zahtjeve u bilo kojoj situaciji. Moralni kodovi i opći principi su, nedvojbeno, od pomoći u istraživanju spektra mogućih djelovanja kao i pri razmatranju vjerojatnih posljedica različitih alternativa. Ipak, ni deontološka ni konsekvencijalna rasuđivanja vjerojatno neće pružiti odgovarajuće smjernice djelovanja u rješavanju specifičnih dilema u jedinstvenim i iznimno složenim situacijama, čak i kada omogućuju primjenu klauzule izuzetka deontoloških pravila prvog ili drugog reda. Odlučujući odabiri u složenim situacijama zahtjevaju aretaičke prosudbe definirane praktičnom mudrošću i smjernicama kroz razmatranje očekivanog odgovora idealnog moralnog nositelja (*phronimos*). U praktičnom smislu, složeni problemi i dileme često se čine nerješivima jer se konceptualiziraju u odnosu na prava suprotstavljanja, pretpostavljaju neusklađenosti različitih koncepata i imaju tendenciju apstraktnosti čime se depersonalizira i dekon-

tekstualizira priroda dileme što rezultira idejom o smanjenoj vjerojatnosti rezultata. Bolje rješenje je traženje mogućnosti koje ublažavaju ograničenja uz mogućnost klišenja između polova dilema bez kompromitiranja integriteta temeljnih vrijednosti i etičkih principa. Od školskog vođe to zahtijeva da uzme u obzir čitav niz mogućih korisnih čimbenika za određeni problem prije donošenja sudova, dok će kvaliteta ovisiti o vrlinama *integriteta* (uzimajući u obzir točnu informiranost o svim perspektivama i mogućim kutevima problema) te *kreativnosti* (razmišljajući o inovativnim rješenjima iznad granica apstraktnih principa). Jasno, do ovakvih je uvida moguće doći jedino putem društvene interakcije, razmjenom ideja i razmjenom znanja.

Phonesis kao mudrost u socijalnoj interakciji je sposobnost za racionalno promišljanje kroz vrline dijaloga, uključujući pojednostavljivanje i ojačavanje, poštivanje i poniznost. Ova je perspektiva u potpunosti dosljedna „društvenoj autentičnosti“ koju je opisao Woods (2007.). Pojednostavljivanje zahtjeva kreativnost u pronalaženju načina nošenja sa složenim problemima i dilemama kako bi se prepreke integrirale kroz razmjenu ideja. Pojednostavljivanje, dakle, zahtijeva opredjeljenje na otvorenost i otkrivanje informacija, ne samo da bi se osiguralo da sva naličja problema budu iznesena pred zainteresirane strane, nego da bi se pružio način za javnu provjeru vjerovanja pojedinaca, percepcija i predloženih situacija. Takva otvorenost i otkrivanje iznijet će na površinu praktična ograničenja, kao što su vremenska ograničenja, resursi i sposobnosti osoblja kojemu je povjereno rješavanje problema. Bez predanosti točnim informacijama, predložena rješenja će se vjerojatno tumačiti kao idealistička ili neprimjenjiva. Nadalje, da bi kritički dijalog ove vrste uzeo maha, potrebna je otvorenost i sloboda izražavanja koja opovrgava hijerarhijsku strukturu moći u većini škola. Kolegijalna predanost zajedničkim rješenjima, kao i zajedničkoj viziji bitan je aspekt autentičnog upravljanja i vođenja iz dva razloga. Prvo, ona generira osjećaj zajedničkog vlasništva i predanosti rješavanju problema; drugo, uključivanje većeg broja gledišta pospešuje vjerojatnost inovativnih uvida te povećava broj mogućih rješenja.

Implikacije razvoja autentično-etičkog upravljanja i vođenja

Značajan doprinos etike vrlina našem razumijevanju moralnog procesa je ključni element koji počiva na mudrosti i izvrsnosti karaktera moralnog nositelja. On sa sobom nosi predanost upravljanja i vođenja osobnom razvoju i težnjama koje Woods (2007.) opisuje kao „idealnu autentičnost“: „odanost

kroz praksu do ideala ljudskog potencijala“. Prema tome, autentični školski ravnatelji ne gube iz vida vlastite potrebe za učenjem te izbjegavaju ono što Slotte (1997. b) opisuje kao „asimetriju ja-ostali“ moralne dužnosti. Drugim riječima, mora postojati ravnoteža između vrlina usmjerenih na sebe i onih usmjerenih na druge. Vrline usmjerene na sebe se fokusiraju na osobni razvoj vođa i moralnih nositelja te su ukorijenjene u konceptu promišljenog praktičara, koji ocjenjuje vlastitu profesionalnu praksu i konstantno teži izvrsnosti (Schon, 1983.). No, samopoboljšanje kroz odanost učenju iz razmatranja vlastitog iskustva može biti potpomognuto praksom informiranih istraživanja, odgovarajućeg obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Usprkos složenim etičkim dilemama s kojima se susreću ravnatelji škola, istraživanje koje su proveli Dempster i Berry (2003.) je pokazalo kako je samo 28% ispitanih ravnatelja prošlo nekakav oblik formalnog obrazovanja za etičko donošenje odluka zbog percipirane pristranosti prema „sustavno usmjerenim“ osposobljavanjima, uključujući upravljanje promjenama i restrukturiranje sustava, koji zahtjevaju da „ravnatelji budu učinkoviti i djelotvorni u primjeni vladinih prioriteta i vrijednosti, sustavnih planova i ciljeva“ (569). Gotovo desetljeće kasnije, finsko istraživanje o radu školskih ravnatelja i kontinuiranom obrazovanju, provedeno u 17 zemalja Sjeverne Amerike, Europe, Azije i Australije, pokazalo je slične rezultate (Taipale, 2012.). Posljednji okvir kompetencija koji je temelj Nacionalnim profesionalnim kvalifikacijama u upravi (NPQH) u Engleskoj i Walesu (NCSL 2013) navodi, na primjer, popis od 16 kompetencija unutar tri kategorije *strateškog upravljanja i vođenja*, *obrazovne izvrsnosti* i *organizacijskog menadžmenta*. Samo su tri od 16 kompetencija implicitno povezane s etikom vođenja: *izdržljivost i emocionalna zrelost* kod promoviranja „kulture visokog povjerenja“; *upravljanje međuljudskim odnosima* kod razumijevanja ponašanja i emocija pri „komunikaciji i radu s drugima“; te *razvoj drugih* „kako bi radili što je moguće najbolje“.

U pravilu, aluzija na profesionalnu etiku je umotana u birokratski jezik, a vrijednosti upravljanja i vođenja su u skladu s politikom implementacije dok švedski obrazovni sustav pruža primjer jedne takve deontološke pozicije zahtjevajući osposobljavanje radi podizanja svijesti ravnatelja o demokratičkim načelima i pravima djece koju zakondavstvo jamči (Taipale, 2012., 32). Ured za obrazovanje u Hong Kongu je jedno od nekoliko tijela koje je uvelo diskretnu komponentu etičkog obrazovanja za buduće ravnatelje škola. Međutim, komponenta „etičkog vođenja u školskom menadžmentu“ je samo jedna od 24 komponente programa za upravljanje i vođenje, koja se sastoji od šest

osnovnih rukovodećih područja (Ng, 2013., 280). Njegova evaluacija programa pokazuje da su sudionici obrazovanja dali najnižu ocjenu kompetencija etičkom upravljanju i vođenju unutar kategorije „strateške uprave i politike zaštite okoliša“ sugerirajući potrebu za daljnjim poboljšanjima u ovom posebnom području osposobljavanja (Ng, 2013., 282).

Međutim, istraživanja provedena u Finskoj i Hong Kongu bila su ograničena na osposobljavanje koje je prethodilo obavljanju posla i uvodu u posao novih ravnatelja te onih koji to žele postati. Potrebe za profesionalnim razvojem iskusnih i dugoročnih školskih ravnatelja su dosta različite (Dempster, Alen i Gatehouse, 2009.; Cardno i Youngs, 2013.). Cardno i Youngs (2013., 259) su na temelju svoje evaluacije Programa za razvoj iskusnih ravnatelja na Novom Zelandu zaključili da „iskusni i dugovječni ravnatelji trebaju usmjeriti pozornost na osobne i relacijske koje će im pomoći da se nose sa složenošću i koje će im služiti tijekom duže službe“. Prema tome, ravnatelji koji su dulje vrijeme na funkciji te imaju veće iskustvo, nastoje voditi veće i kompleksnije škole te se suočavati s izazovima koji se definiraju kao „paradoksalne dileme“.

Iako je potrebno provesti još istraživanja, pokazalo se da se odgovarajuće obrazovanje i podrška trebaju usredotočiti na rješavanje problema i razvijanje postojeće razboritosti povezane s moralnim i intelektualnim vrlinama. Učinkovito etičko obrazovanje, iako ograničeno, povezano je s:

- osobnim učenjem uz potporu mentora (Cardno i Youngs, 2013.)
- razvojem samosvijesti i svijesti o drugima kroz „duboko strukturirano samopromišljanje“ o osobnim životnim pričama kako bi se razumjelo i upravljalo složenim problemima i odnosima (Branson, 2007., 2010.)
- sudjelovanjem u rješavanju problema temeljenom na studiji slučaja (Shapiro i Hassinger, 2007.)
- poštivanju i odvajanju ogromnih rezervi znanja praktičara (često šutljivog) kako bi se pojednostavnila razmjena znanja i umrežavanje među ravnateljima (Branson, 2007.).

Ovakvo autentično učenje kao način pojednostavljivanja autentičnog upravljanja i vođenja zahtijeva mogućnosti sudjelovanja u široj zajednici profesionalne prakse. Dualnost „sudjelovanja-reifikacije“ Etiennea Wengera (1998.) pruža nam uvid u mogući način vođenja procesa. S druge strane, *reifikacija* putem financiranih programa etičkog obrazovanja može pružiti strukturu i značenje kroz prikladnu i sažetu reprezentaciju etičkih izazova s kojima se

školski ravnatelji susreću, posebice kada se temelji na prethodnim pregovorima. S druge strane, čin *sudjelovanja* može potaknuti pojedince da ulažu u sam proces učenja kroz mogućnost iznošenja „paradoksalnih dilema“ iz vlastitog iskustva tijekom rasprava, doprinoseći na taj način grupnom učenju i dijeljenju najbolje prakse. Ideja profesionalnih zajednica u praksi može se proširiti izvan same profesije, pa je moguće uključiti partnere u višem obrazovanju kroz savjetovanje, osposobljavanje osmišljeno po mjeri te druge oblike potpore.

Uspješni ishodi će ovisiti o postizanju optimalne ravnoteže između reifikacije i sudjelovanja, gdje obje predstavljaju formalnu i neformalnu komponentu profesionalnog učenja. Dempster i Berry (2003.) predlažu dvojak pristup kroz kombinaciju „suradnje u učenju formalnih etika“, proširujući formalno obrazovanje školskih ravnatelja u području etičke teorije i njihovih primjena u donošenju odluka te „suradnje u učenju neformalnih etika“, koja se temelji na uzajamnoj podršci kolega kroz mreže koje školskim ravnateljima pružaju prilike za raspravu o rješenjima etičkih dilema s kojima se susreću te da se utješe činjenicom da je teške probleme moguće podijeliti, a ne rješavati samostalno i odvojeno od drugih.

Zaključak

U svojoj ranoj fazi autentično upravljanje i vođenje su razvijali autori koji su se uglavnom oslanjali na osobno iskustvo i anegdotska svjedočanstva. Njihov je rad u velikoj mjeri bio preskriptivan i nedovoljno potkrijepljen dokazima empirijskih istraživanja. Pionirski rad Avolia i Garnera (2005.) i njihovih suradnika (Walumbwa *et al.*, 2008.) postavio je autentično upravljanje i vođenje na čvršću teorijsku podlogu, što je dovelo do niza značajnih istraživačkih projekata te nacрта i širenja Upitnika o autentičnom upravljanju i vođenju kao sredstva evaluacije rada rukovodstva te držanja vođa „etički odgovornima“ (Walumbwa *et al.*, 2008., 90). Ipak, prema njihovom vlastitom priznanju, to su samo začetci istraživanja i ostalo je još puno toga za napraviti kako bi se uspostavila čvrsta teorijska osnova etičkog rukovodstva u općem, a napose u autentičnom upravljanju i vođenju.

Moguće je predložiti tri potencijalno plodonosna područja za buduća istraživanja. Prvi je fokus na *procesu* autentičnog upravljanja i vođenja i istraživanju načina na koji školski ravnatelji razvijaju razumijevanje autentičnosti unutar šireg okvira rukovodećih etika i kako oni pretvaraju svoje razumijeva-

nje, vrijednosti i načela u djelo. Primjena teorijskih razmatranja Margaret Archer (2003.) ponudila je okvir za istraživanje povezanosti između strukture i djelovanje iz perspektive upravljanja i vođenja: kako struktura može poticati ili, suprotno tome, ograničavati školske ravnatelje kao moralne nositelje, koji kroz proces „promišljenog posredovanja“ i „unutarnjeg razgovora“ artikuliraju svoje *brige* (strasti), planiraju svoje *projekte* (planirane korake djelovanja) i uvode ih u *praksu* (prenose riječi u djelo) – *modus vivendi* onog što se može učiniti i što se čini u danom kontekstu. Kvalitativne metode temeljene na životnim pričama nude sredstva za istraživanje ovih pitanja dublje i rasvjetljavaju ono što autentični školski ravnatelji zapravo rade prilikom prenošenja svojih vrijednosti i načela u djelo.

Sljedeća se preporuka više odnosi na istraživanje međunarodnog komparativnog obrazovnog upravljanja i vođenja. Otpočeo je niz empirijskih studija s ciljem odgovora na pitanja vezana uz etičko upravljanje i vođenje unutar šireg spektra narodnosti i kulturnih okruženja (npr. Walker, 2002.; Langlois i Lapointe, 2007.; Norberg i Johansson, 2007.; Larusdottir, 2007.), no potrebno je poduzeti više. Procjenjuje se kako je 98% teorije o upravljanju i vođenju napisano u SAD-u (Walumbwa *et al.*, 2008., 91), što dovodi do ozbiljne zabrinutosti o pretpostavkama pogrešnog univerzalizma i potrebe da se uskladi generalizacija teorije i rezultata empirijskih istraživanja na kulturološki različitim područjima, posebice u društvima i obrazovnim sustavima u kontekstima izvan Zapada. Konfucionizam je, na primjer, jako povezan s etikom vrlina. Postoje paralele i sličnosti s Aristotelovim etikama kod nekih od glavnih identificiranih vrlina, no iz ontološke perspektive jednakost značenja nije moguće uzeti zdravo za gotovo. Postoje još očitije razlike; na primjer, kod većeg značenja pridodanog *he* (harmoniji) u kolektivističkoj kulturi koja jači naglasak stavlja na kvalitetu odnosa. Slično tome, u društvima koja je oblikovao konfucionizam, veći je naglasak stavljen na *xin* (povjerenje), koje, iako je u zapadnim društvenim znanostima i literaturi o organizacijskim istraživanjima često istraživano, dobilo je relativno malo pozornosti u zapadnim etikama vrlina. Ta „zaboravljena vrlina“ potaknula je Nancy Potter (2002.) da napiše prvu značajnu raspravu na tu temu iz perspektive etike vrlina.

Treća se preporuka više odnosi na interdisciplinarna istraživanja unutar profesionalne i upravljačke etike. Već smo se referirali na rastući interes istraživača u području profesionalne etike u nizu ključnih profesionalnih područja, uključujući medicinu, bolničku skrb, pravo i poslovanje, zajedno s implikacijama za obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj. Ipak, dostupna je literatura

prvenstveno usmjerena na obrazovanje prije stupanja u službu, posebice na preddiplomskoj razini, čime je ograničena vrijednost programu tečaja i pedagoškim pristupima za iskusne stručnjake, kao što su, na primjer, ravnatelji s duljim stažem. Zato je osnovan Centar za interdisciplinarnu primjenjenu etiku za izvrsnost u podučavanju i učenju pri Sveučilištu u Leedsu, a njegov nedavno pokrenuti magisterij iz primjenjene profesionalne etike daje izvrsnu mogućnost za interdisciplinarno učenje. Okupljeni su iskusni ravnatelji i polaznici programa iz cijelog svijeta, te iz različitih područja kao što su poslovanje, zanimanja iz javnog i privatnog sektora, čime je pružena prilika za umrežavanje i međusobni razvoj bez obzira na profesionalne i državne granice.

U globaliziranome svijetu, interdisciplinarna i međunarodna komparativna istraživanja o autentičnom upravljanju i vođenju i njegovim temeljima etičkih vrlina pružaju nam mogućnost konstruktivnog dijaloga među kulturama. Uvidi koji su izvedeni iz takvog dijaloga trebali bi biti korisni za informiranja strategija politike pri profesionalnom učenju i razvoju, kao i direktnoj podršci školskim ravnateljima u njihovim naporima da postignu ono što Walker i Chen (2007.) opisuju kao „autentično međukulturalno upravljanje i vođenje“, koje karakterizira empatija usklađena s različitosti i međukulturalnim razumijevanjem. Ta buduća pitanja mogu *produbiti* razumijevanje procesa autentičnog upravljanja i vođenja te *proširiti* razumijevanje iz interdisciplinarne i međunarodne komparativne perspektive.

Rad je napisan s ciljem da doprinese dubljem teorijskom razumijevanju autentično-etičnog upravljanja i vođenja i njegovog unaprijeđenja kroz kontinuiran profesionalni razvoj školskih ravnatelja. Postignut je cilj postavljanja etike vrlina u središte tog složenog procesa na temelju filozofskih rasuđivanja i dostupnih empirijskih dokaza.

Literatura:

1. Archer, M. 2003. Structure, "Agency and the Internal Conversation". Cambridge: University Press.
2. Aristotle. 1966. "Ethics, translation by J. Thomson". Harmondsworth: Penguin Books.
3. Avolio, B. J., and W. L. Gardner. 2005. "Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership". Leadership Quarterly 16: 315–338.

4. Begley, P. T. 2003. "In Pursuit of Authentic School Leadership Practices." In *The Ethical Dimensions of School Leadership*, edited by P. T. Begley and O. Johansson, 1–12. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
5. Begley, P. T. 2006. "Self-knowledge, Capacity and Sensitivity: Prerequisites to Authentic Leadership by School Principals." *Journal of Educational Administration* 44 (6): 570–589.
6. Bhindi, N., and P. Duignan. 1997. "Leadership for a New Century: Authenticity, Intentionality, Spirituality and Sensibility." *Educational Management & Administration* 25 (2): 117–132.
7. Bradshaw, A. 1999. "The Virtue of Nursing: The Covenant of Care." *Journal of Medical Ethics* 25: 477–481.
8. Branson, C. 2007. "Effects of Structured Self-reflection on the Development of Authentic Leadership Practices among Queensland Primary School Principals." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 225–246.
9. Branson, C. 2010. "Ethical Decision Making: Is Personal Moral Integrity the Missing Link?" *Journal of Authentic Leadership* 1 (1): 1–8.
10. Burns, J. M. 1978. "Leadership". New York: Harper & Row.
11. Cardno, C., and H. Youngs. 2013. "Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness." *Educational Management Administration & Leadership* 41 (3): 256–271.
12. Carr, D., and J. Steutel, eds. 1999. *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
13. Ciulla, J. B. 2005. "Introduction". In *The Quest for Moral Leaders*, edited by J. B. Ciulla, T. Price and S. E. Murphy. Cheltenham: Edward Elgar.
14. Darbyshire, P. 1993. "Preserving Nurse Caring in a Destitute Time." *Journal of Advanced Nursing* 18 (4): 507–508.
15. Day, C., A. Harris, M. Hadfield, H. Tolley, and J. Beresford. 2000. "Leading Schools in Times of Change". Buckingham: Open University Press.
16. Dempster, N., and V. Berry. 2003. "Blindfolded in a Minefield: Principals Ethical Decisionmaking." *Cambridge Journal of Education* 33 (3): 457–477.
17. Dempster, N., L. Carter, M. Freakley, and L. Parry. 2004. "Conflicts, Confusions and Contradictions in Principals' Ethical Decision Making." *Journal of Educational Administration* 42 (4): 450–461.

19. Dempster, N., J. Alen, and R. Gatehouse. 2009. "Professional Learning for Experienced Educational Leaders: Research and Practice." In *Australian School Leadership Today*, edited by N. C. Cranston and L. C. Ehrlich, 314–332. Sydney: Australian Academic Press.
20. Economides, K., and J. Rogers. 2009. "Preparatory Ethics Training for Future Solicitors." *The Law Society*. Accessed May 16, 2013. <http://www.lawsociety.org.uk/accessibility.law>
21. Friedman, M. 1970. "The Social Responsibility of Business is to Increase Profits". *New York Times Magazine* September 13.
22. Gardiner, P. 2003. "A Virtue Ethics Approach to Moral Dilemmas in Medicine." *Journal of Medical Ethics* 29: 297–302.
23. George, W. 2003. "Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value". San Francisco, CA: Jossey-Bass.
24. Gilligan, C. 1982. "In a Different Voice". Cambridge, MA: Harvard University Press.
25. Haldane, J. 1999. "Virtue, Truth and Relativism." In *Virtue Ethics and Moral Education*, edited by D. Carr and J. Steutel, 155–168. London: Routledge.
26. Hooker, J. 2004. "The Case against Business Ethics Education: A Case Study in Bad Arguments." *Journal of Business Ethics Education* 1 (1): 75–88.
27. Hursthouse, R. 1996. "Normative Virtue Ethics." In *How Should One Live? Essays on the Virtues*, edited by R. Crisp. Oxford: Clarendon Press.
28. Kohlberg, L. 1981. "The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice", Vol. 1. San Francisco, CA: Harper & Row.
29. Langlois, L., and C. Lapointe. 2007. "Ethical Leadership on Canadian School Organizations: Tensions and Possibilities." *Educational Management Administration & Leadership* 35(2): 247–260.
30. Lárusdóttir, S. H. 2007. "The Fact that I'm a Woman May Have Been a Deciding Factor: The Moral Dilemmas of an Icelandic Headteacher." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 261–276.
31. MacIntyre, A. 1981. "After Virtue". London: Duckworth.
32. Maxcy, S. J. 2002. "Ethical School Leadership". Lanham, MD: Scarecrow Press.
33. May, W. F. 1994. "The Virtues in a Professional Setting." In *Medicine and Moral Reasoning*, edited by K. W. M Fulford, G. R. Gillett, and J. M. Soskice, 75–90. Cambridge: Cambridge University Press.

34. Mendonca, M., and R. N. Kanungo. 2007. "Ethical Leadership". Maidenhead: Open University Press.
35. National College of School Leadership (NCSL). 2013. "NPQH Competencies". Nottingham: NCSL.
36. Ng, S. W. 2013. "Equipping Aspiring Principals for the Principalship in Hong Kong." *Educational Management Administration & Leadership* 41 (3): 272–288.
37. Noddings, N. 2002. "Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education". New York: Teachers College Press.
38. Noel, J. 1999. "On the Varieties of Phronesis." *Educational Philosophy and Theory* 31 (3): 273–289.
39. Norberg, K., and O. Johansson. 2007. "Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and Common Themes." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 277–294.
40. Nussbaum, M. C. 1993. "Non-relative Virtues: An Aristotelian Approach." In *The Quality of Life*, edited by M. C. Nussbaum and A. Sen, 242–269. Oxford: Clarendon Press.
41. Oakley, J. 1996. "Varieties of Virtue Ethics." *Ratio* 9: 128–152.
42. Potter, N. N. 2002. "How Can I Be Trusted? A Virtue Theory of Trustworthiness". Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
43. Roland Martin, J. 2008. "Becoming Educated: A Journey of Alienation or Integration?" In *Critical Social Issues in American Education: Toward the 21st Century*, edited by S. H. Shapiro and D. E. Purpel, 195–208. 3rd ed. New York: Longman
44. Schön, D. 1983. "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action". New York: Basic Books.
45. Shamir, B., and G. Eilam. 2005. "What's Your Story? A Life-stories Approach to Authentic Leadership Development." *Leadership Quarterly* 16: 395–417.
46. Shapiro, J. P., and J. A. Stefkovich. 2005. "Ethical Leadership and Decision Making in Education". 1st edition London: Lawrence Erlbaum.
47. Shapiro, J. P., and J. A. Stefkovich. 2011. "Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas". 3rd ed Abingdon: Routledge.
48. Shapiro, J. P., and R. E. Hassinger. 2007. "Using Case Studies, Framed as Ethical Dilemmas, for the Development of Moral Literacy: Towards Education for Social Justice." *Journal of Educational Leadership* 45 (4): 451–470.

49. Shapiro, J. P., and S. J. Gross. 2012. "Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)Solving Moral Dilemmas". Abingdon: Routledge.
50. Sherman, N. 1999. "Character Development and Aristotelian Virtue." In *Virtue Ethics and Moral Education*, edited by D. Carr and J. Steutel, 35–48. London: Routledge.
51. Slote, M. 1997a. "Agent-based Virtue Ethics." In *Virtue Ethics*, edited by R. Crisp and M. Slote, 239–262. Oxford: Oxford University Press.
52. Slote, M. 1997b. "From Morality to Virtue." In *Virtue Ethics: A Critical Reader*, edited by D. Statman, 128–144. Edinburgh: Edinburgh University Press.
53. Starratt, R. J. 1994. "Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools". London: Falmer.
54. Starratt, R. J. 2004. "Ethical Leadership. San Francisco", CA: Jossey-Bass.
55. Starratt, R. J. 2012a. "Cultivating an Ethical School". Abingdon: Routledge.
56. Starratt, R. J. 2012b. "Ethical Tensions in the Daily Work of Principals: Finding a Still Point for Leadership." *The Journal of Administration and Foundations* 22 (1): 39–53.
57. Stefkovich, J., and P. Begley. 2007. "Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 205–224.
58. Steutel, J., and D. Carr. 1999. "Virtue Ethics and the Virtue Approach to Moral Education." In *Virtue Ethics and Moral Education*, edited by D. Carr and J. Steutel, 3–18. London: Routledge.
59. Taipale, A. 2012. "International Survey on Educational Leadership: A Survey on School Leaders' Work and Continuing Education. Finnish National Board of Education. Accessed May 15, 2013. http://www.oph.fi/english/sources_of_information/publications
60. Taylor, C. 1991. "The Ethics of Authenticity. Cambridge", MA: Harvard University Press.
61. Terry, R. W. 1993. "Authentic Leadership: Courage in Action". New York: John Wiley & Sons.
62. Tyler, T. R. 2005. "Fairness as Effectiveness: How Leaders Lead." In *The Quest for Moral Leaders*, edited by J. B. Ciulla, T. Price, and S. E. Murphy. Cheltenham: Edward Elgar.
63. Walker, A. 2002. "Hong Principals Dilemmas: Basic Management and Consequence." In *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural*

Perspective, edited by A. Walker and C. Dimmock, 205–221. London: RoutledgeFalmer.

64. Walker, A., and S. Chen. 2007. "Leader Authenticity in Intercultural School Contexts." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 185–204.
65. Walumbwa, F. O., B. J. Avolio, W. L. Gardner, T. S. Wensing, and S. J. Peterson. 2008. "Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-based Measure." *Journal of Management* 34 (1): 89–126.
66. Wenger, E. 1998. "Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity". Cambridge: Cambridge University Press.
67. Woods, P. 2007. "Authenticity in the Bureau-enterprise Culture: The Struggle for Authentic Meaning." *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 295–320.

JEDNAKOST NA DJELU: PIMLICO NAČIN

Mike Hanoman i Dina Mehmedbegović¹

Zahvale

Htjeli bismo zahvaliti svim učenicima i suradnicima koji su bili uključeni u projekt, posebno učenicima za iskrene rasprave. Voditelji su, bez oklijevanja, poklonili svoje dragocjeno vrijeme i želimo im svima najiskrenije zahvaliti.

Posebna zahvala Sue Smearton-Russel za naše duge telefonske rasprave o tome kako pristupiti dijalogu s učenicima. Također, učenicima sociologije, koji su proveli puno vremena u otkrivanju društvenih problema tijekom rasprava u fokus skupinama.

Voditelji:

Akousua Bambara, John Bayley, Abdul Kalam Azad, Ekow Armah, Dina Mehmedbegovic, Debbie Gooden-Mitchell, Ian Lewis i Denise Oliver-Morgan.

Posebno smo zahvalni Lyndi Haddock i Leori Cruddas (autoricama Girls' Voices) za njihovu pomoć i podršku u provjeravanju, uređivanju i ispitivanju projektnog materijala.

Fotografije: *Chris Pierre, Pimlico Škola*

Dizajn: *Clym Sutcliffe, Communications, Grad Westminster*

¹ Ovaj rad predstavlja izvješće o projektu provedenome u Školi Pimlico, kao rezultat projektno suradnje školske i znanstvene ustanove, a nositelji projekta, ujedno i autori izvješća bili su zamjenik ravnatelja škole Mike Hanoman i znanstvenica s Instituta za obrazovanje dr. sc. Dina Mehmedbegović, koordinatorica za postignuća nacionalnih manjina (srednje škole) u Gradu Westminsteru.

1. Uvod

Pimlico je popularna, multietnička, mješovita gradska srednja škola koju pohađaju učenici i učenice od 11 do 18 godina, različitih nacionalnosti i vjeroispovijesti. Trenutno su upisana 1343 učenika, od kojih 175 učenika pohađa jedan od zadnja dva razreda. Dječaka je značajno više nego djevojčica s omjerom 792 naprema 551. Glavne etničke skupine su bijelci, crnci afričkog i karipskog te azijskog i bengalskog podrijetla. Više od trećine učenika koristi engleski kao drugi jezik dok su 52 učenika u ranijim stadijima učenja engleskog jezika.

U školu su trenutno upisane 152 izbjeglice i azilanti. Učenici dolaze iz različitih okruženja, od povlaštenih do onih nepovoljnih.



Cjelokupni socio-ekonomski uvjeti su ispodprosječni, s većim brojem učenika koji koriste besplatne školske obroke u odnosu na nacionalni prosjek. Uspjeh učenika prilikom upisa u školu varira od iznadprosječnog do ispodprosječnog, a u zadnjih pet godina općih uspjeh pri upisu u školu bilo je ispodprosječan. Udio učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, uključujući one koji su dobili *statement*², je iznad prosjeka. Svake godine škola nudi 24 mjesta na posebnom glazbenom programu za darovite učenike.

Svake godine škola analizira ispitne rezultate učenika u svim ključnim fazama da bi otkrila postižu li učenici svoj maksimum te da bi riješili pitanje onih koji su neuspješni. Škola je razvila vrlo dobru bazu podataka koja joj omogućava praćenje uspješnosti različitih skupina učenika te pomaže u ispunjavanju individualnih potreba učenika iz različitih predmeta. Škola je u mogućnosti prikazati podatke o uspjehu učenika koji pripadaju različitim etničkim skupinama kao i učenika s posebnim potrebama. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici čiji prvi jezik nije engleski, imaju jednaka ili veća postignuća od ostalih učenika. Mnogi od njih postižu dobre rezultate na maturi i u svom prvom jeziku, kao što je portugalski ili arapski.

² Službeni dokument koji se izdaje za djecu s posebnim potrebama, kojima se pomoć ne može pružiti unutar vlastite škole (napomena prevoditelja)

Školska analiza ispitnih rezultata pokazuje da da bijelo-pute djevojčice u Ujedinjenom Kraljevstvu imaju bolje rezultate od bijeloputih dječaka te da crnopusi dječaci karipskog i afričkog te dječaci bengalskog podrijetla već godinama ne postižu iste rezultate kao njihovi vršnjaci. Akcijski plan za poboljšanje rezultata učenika uzima u obzir sve podatke o napretku različitih skupina učenika i pojedinaca. Tamo gdje pojedinci ili skupine učenika ne postižu onoliko koliko bi mogli, provodi se program potpore.



Mnoge tendencije nezadovoljavajućeg uspjeha u Pimlico školi izraz su nacionalnih tendencija, posebno u pogledu postignuća dječaka iz određenih manjinskih etničkih skupina. Izvješće OFSTED-a iz 1999. otkrilo je da „na razini srednje škole podatci pokazuju da crnopusi učenici karipskog podrijetla ne ostvaruju zadovoljavajuće rezultate“. U nekim slučajevima oni su skupina s najnižim rezultatima na ispitima mature. OFSTED je 2000. godine izdao zabrinjavajuće priopćenje u kojem se navodi: „afričko-karipski i pakistanski učenici imali su najmanje koristi od podizanja razine ueničkog uspjeha: jaz između njih i njihovih bjeloputih vršnjaka veći je sad nego prije deset godina“. U novije vrijeme, DFES je 2003. godine utvrdio da je zabilježeno razmjerno više učenika crnačkog, pakistanskog i bengalskog podrijetla s posebnim obrazovnim potrebama u usporedbi s učenicima bjelačkog, kineskog i indijskog podrijetla. Crnopusi učenici karipskog podrijetla imaju tri puta više šanse za isključenje iz škole od bijeloputih učenika. Razmjerno je više učenika karipskog i općenito učenika crnačkog podrijetla u ueničkim centrima za reintegraciju (PRU) u usporedbi s udjelom istih učenika u običnim školama“.

Gilborn i Mirza (2000.), međutim, snažno upozoravaju na oprez pri korištenju pojma „nezadovoljavajućeg uspjeha“ i stvaranju potencijalno negativnog stereotipa povezanog s pretpostavkom da nitko od učenika iz određenih manjinskih etničkih skupina ne postiže očekivane rezultate. Oni tvrde da „razlike u prosječnim uspjesima između društvenih skupina pozivaju na zabrinutost, ali i da, same po sebi, ne pokazuju ništa o mogućnostima tih skupina. Razlozi njihovog relativnog ‘neuspjeha’ su višestruki, a obrasci nejednakosti nisu nepromjenjivi“ (Gilborn i Mirza, 2000., str. 7). Oni navode dokaze iz OFSTED-ovog izvještaja koji pokazuju da bilo koja skupina, na primjer afričko-karipski učenici, čiji je uspjeh nisko rangiran na nacionalnoj razini može zapravo ostvarivati relativno dobre rezultate u pojedinim školama. Oni ističu i da „razlika u

uspjesima među skupinama može biti dio nužne analize nejednakosti u obrazovnim ishodima“ (Gilborn i Mirza, 2000., str. 7).

Polazište za rješavanje razlike u učeničkim uspjesima je zato u Pimlico školi ugrađeno u obvezu: da se svim učenicima škole pruže jednake mogućnosti za stjecanje ishoda učenja. Nakon istrage smrti Stephena Lawrencea te objave Pravilnika ponašanja na dužnosti radi promicanja rasne jednakosti od strane Povjerenstva za rasnu jednakost, prihvaćena je obveza da škole prate svoje strategije i postupke, odnosno utjecaj tih strategija i postupaka na postignuća pojedinaca i učeničkih skupina.

Pravilnik ponašanja na dužnosti nudi školama smjernice za procjenu utjecaja vlastitih strategija u obliku niza pitanja:

- ❶ Pomaže li škola svim svojim učenicima da postignu najviše što mogu i do-biju najviše iz ponuđenog prema njihovim individualnim potrebama?
- ❷ Koje skupine učenika ne postižu najviše što mogu? Zašto ne postižu?
- ❸ Osigurava li škola da strategije, uključujući strategiju rasne jednakosti, koje nemaju nepovoljni utjecaj na učenika, roditelje i nastavnike nekih rasnih skupina?
- ❹ Kako škola objašnjava razlike? Jesu li takva objašnjenja opravdana? Mogu li biti opravdana i za rasno netipične grupe, kao što su poteškoće u engleskom jeziku?
- ❺ Cilja li svaka relevantna strategija na rješavanje razlika u učeničkim uspjesima (ili mogućih razlika) između rasnih skupina? Vode li ciljevi strategija do postupaka kojima bi se riješile utvrđene razlike?
- ❻ Što škola čini da bi podigla standard i promicala jednakost mogućnosti za učenike koji ne postižu očekivane rezultate i koji možda trebaju dodatnu potporu?
- ❼ Što škola čini da bi pripremila učenika za život u multietničkom društvu, promicala rasnu jednakost i sklad, spriječila ili borila se protiv rasizma?
- ❽ Proizlazi li ijedan postupak iz ciljeva politike individualnog pristupa i srodnih strategija?
- ❾ Jesu li postupci prikladni i učinkoviti? Ima li ikakvih neočekivanih rezultata? Ako je tako, kako se s njima postupa?
- ❿ Uključuje li svaka relevantna strategija ciljeve za promicanje rasne jednakosti i sklada, prevenciju i suprotstavljanje rasnoj diskriminaciji, bavljenje razlikama (ili mogućim razlikama) između rasnih skupina?

- 11 Vode li strateški ciljevi do učinkovitog djelovanja?
- 12 Kakve promjene škola treba napraviti u provedbi odgovarajućih politika, njihovih težnji te ostalih srodnih ciljeva i strategija? (CRE, 2001, str. 36-37)

Upravo je u kontekstu našeg zalaganja za razumijevanje razlika u uspjehu učenika kao pitanja jednakih mogućnosti ili jednakosti, školski odbor (Senior Leadership Team and Governing Body) zadužio radnu skupinu za rasnu jednakost da se pozabavi nekim od ovih pitanja.

Radna skupina za rasnu jednakost osnovana je kao rezultat Zakona o rasnim odnosima iz 2000., koji obvezuje škole na oblikovanje i provedbu politike rasne jednakosti. Cilj je uklanjanje nezakonite rasne diskriminacije, promicanje jednakih šansi i dobrih odnosa među ljudima različitih rasnih skupina. Škola je uspješno oblikovala strategiju koja uključuje sve članove školske zajednice (roditelje, skrbnike, ravnatelje, učitelje, učenike, i zaposlenike lokalnih vlasti). Kao dio samoevaluacije škole, ova se strategija sustavno nadzire.



Nakon oblikovanja strategije, školski odbor je zaključio da je skupina bila toliko uspješna, a njen rad toliko važan da se treba nastaviti sastajati dva do tri puta tijekom polugodišta kako bi sagledala probleme istaknute u strategiji. U fokus su stavljene strategije za poboljšanje uspjeha crnputih dječaka karipskog i afričkog podrijetla te dječaka bengalskog podrijetla.

Članovi radne skupine za rasnu jednakost zaključili su da je najbolje početi pronalaskom primjera dobre prakse. OFSTED (2002.) je prepoznao Winchmore školu kao jedan od primjera dobre prakse u srednjim školama po pitanju uspjeha crnputih učenika karipskog podrijetla. Stoga smo pozvali Lesleya Mansbridgea, ravnatelja Winchmore škole (londonska općina Enfield) da nam kaže nekoliko riječi o strategijama koje je škola koristila da bi poboljšala rezultate crnputih dječaka karipskog podrijetla. Dječaci u Winchmore školi postizali su 1999. godine 20% slabije rezultate na maturi od djevojčica. Crnputi afričko-karipski dječaci nisu ostvarivali svoje mogućnosti u svoj puni potencijal u Winchmoreu: rezultati iz partnerskih osnovnih škola jasno su pokazivali da ti dječaci mogu imati visok uspjeh. Udio isključenja djece iz Winchmorea bio je vrlo visok i nerazmjerno je sadržavao velik broj crnputih učenika. Glavna zadaća novog ravnatelja bila je rješavanje neza-

dovoljavajućih uspjeha i smanjenje broja isključenih iz škole. Škola je naručila istraživanje koje je proveo tim savjetnika iz više agencija, uključujući učenike, školskog psihologa te osoblje Službe za savjetovanje djece i obitelji kako bi ispitali što se događa u školi. Tim je preporučio različite načine za smanjenje nezadovoljavajućih rezultata kod dječaka, te dao konkretne prijedloge o tome kako poduprijeti crnolute učenike u ostvarenju svog potpunog potencijala. Poučavanje i učenje postavljeni su u središte cijelog pristupa. Prije se naglasak nije stavljao na nagrađivanje uspjeha i dobrog ponašanja te na isticanje pozitivnih strana škole. Ova promjena bila je ključna za rješavanje nezadovoljavajućih rezultata i problematičnog ponašanja. Škola je također dobro proučila nastavni plan i program te radila na tome da ga učini što relevantnijim. Na nezadovoljavajuće rezultate i problematično ponašanje počelo se gledati kao na simptome, a ne kao na nešto što je urođeno pojedinim skupinama učenika. Savjetovanje s učenicima bilo je ključno za ovu strategiju. Jasna je bila poruka crnoputih učenika afričkog podrijetla koji su rekli da kad dođu u srednju školu da se osjećaju kao „prazni listovi“ ili kao potencijalni problemi, dok su u osnovnoj školi bili prepoznati, a njihova ostvarenja priznata. Ravnatelj je shvatio da se ovakvi rasni problemi moraju hitno riješiti te da se o njima treba otvoreno razgovarati s nastavnicima, učenicima i njihovim obiteljima.

Naša radna skupina za rasnu jednakost uzela je u obzir mnoge od strategija Lesleya Mansbridgea. Znali smo da neki odjeli u Pimlico školi već provode strategije kako bi riješili razlike u učeničkim uspjesima. Međutim, shvatili smo da je to važno sagledati kao problem cijele škole, istražiti moguće razloge tih razlika i poduzeti učinkovite korake. Mogli smo pogledati stanje na nacionalnoj razini i izabrati dobre postupke i strategije, ali tako bismo samo stvarali umjetna rješenja koja nisu konkretna i nemaju stvarne veze sa školom i njenom zajednicom. Imali smo osjećaj da zajednica mora preuzeti stvar u svoje ruke ako želimo uspješno provesti promjenu. Htjeli smo vidjeti promjene u ponašanju i kulturi te dovesti školu u 21. stoljeće, gdje se razlike u jeziku, kulturi i stavovima prihvaćaju i slave, a svi učenici postižu ono najbolje što mogu. Htjeli smo započeti postavljanjem zajednice u središte stvaranja te promjene. Stoga smo pozvali roditelje da se priključe radnoj skupini za rasnu jednakost. Naš najnoviji OFSTED-ov izvještaj (ožujak, 2003.) prepoznao je učinkovitost učinjenog: „Roditelji koji su prihvatili ovu priliku [da se priključe Radnoj skupini za rasnu jednakost], postali su aktivno uključeni u rad škole. Jedan ili dvoje roditelja se od tada priključilo školskom odboru u kojem su roditelji prilično zastupljeni. Radna skupina se pokazala učinkovitim tijelom.

2. NACRT ISTRAŽIVANJA

Zadaća Radne skupine za rasnu jednakost bila je proučavanje razlika u učeničkim uspjesima te relativno nezadovoljavajući rezultati crnoputih afričkih i crnoputih karipskih i bengalskih učenika. Uzevši u obzir ono što smo naučili od Lesleya Mansbridgea o važnosti učeničkog sudjelovanja, ali i iz vlastitog iskustva, postavljanjem zajednice i učenika u centar promjene, utvrdili smo da bi nam kvalitativan proces istraživanja dao jasnu sliku razloga relativnih razlika u učeničkim uspjesima. Imajući na umu sudionički proces istraživanja, započeli smo idejom da okupimo učenike koji se pripremaju za polaganje ispita A-razine iz sociologije te da pomognu radnoj skupini za rasnu jednakost u sastavljanju upitnika. Ispitane su socijalne i demografske varijable učenika 13. godine učenja koristeći postupak istraživanja fokus skupine umjesto klasičnog upitnika.

Na sastanku Radne skupine za rasnu jednakost i vanjskog savjetnika za obrazovanje razmatrao se nacrt upitnika. Pitanja su bila podijeljena u sljedeće kategorije:

- ❶ Svijest o sebi
- ❷ Težnje/Ambicije/Očekivanja
- ❸ Sudjelovanje u školi
- ❹ Prepreke u učenju
- ❺ Potpora
- ❻ Rasno uznemiravanje.

Skupina je raspravljala je li to najbolji način motiviranja učenika da izraze svoje mišljenje. Izrazili su zabrinutost o mogućem sudjelovanju učenika čiji rezultati su lošiji od rezultata njihovih vršnjaka i koji često imaju poteškoća s pismenim zadacima. Postojala je i zabrinutost da bi pitanja mogla navoditi na odgovor. Na temelju tih argumenata protiv korištenja upitnika, odlučili smo se za korištenje grupa za raspravu iz sljedećih razloga:

- Otklanja se mogućnost da pisani tekst bude prepreka za sudjelovanje i samoizražavanje
- Učenici se često osjećaju samouvjereniji i motiviraniji za istraživanje problema u skupini sa svojim vršnjacima
- Grupna aktivnost više zaokuplja pažnju, potiče na suradnju i nudi više mogućnosti za učenje.

Međutim, željeli smo iskazati dužno poštovanje prema vremenu i energiji utrošenoj u sastavljanje upitnika, pa smo se složili da šest kategorija, odnosno fokusnih točaka korištenih za grupiranje pitanja, ostanu u fokusu grupne rasprave.

Reprezentativnost u smislu vođenja fokus skupina bila je glavni problem. Bili smo svjesni da su nacionalnost, socio-ekonomski položaj, profesija, funkcija i interesi mogući izvori pristranosti (Cohen i Manion, 1994.). Održana je temeljita rasprava o utjecaju koji bi ovi čimbenici mogli imati na grupnu dinamiku. Prilikom odabira voditelja fokus skupina, osjećali smo da su članovi skupine za rasnu jednakost raznoliki i adekvatno izabrani. Tako je odlučeno da će vođenje grupnih rasprava ostati u nadležnosti osam članova skupina koje imaju različite funkcije. Također smo mislili da je važno razmotriti hoće li „svakodnevna“ uloga voditelja imati utjecaj na učenike uzrokujući time još jedan oblik pristranosti. Hoće li učenici biti skloni govoriti ono što misle da želimo čuti? Iz tog razloga nijedan učitelj nije vodio fokus skupine. Ne tvrdimo da se na ovaj način potpuno uklanja pristranost između voditelja i ispitanika, nego da smo vodili računa o tom pitanju s ciljem smanjenja pristranosti.



Svaki voditelj dobio je pisane smjernice predložene rasprave. Smjernice su prikazane u Dodatku. Smjernice su navodile ključne probleme oko kojih se rasprava trebala odvijati, kao i bilješke koje su isticale ključna otkrića istraživanja koja bi se mogla koristiti za poticanje i produbljivanje rasprave. Pritajemo da postoji inherentna pristranost u prepoznavanju i odabiru ključnih rezultata istraživanja. Međutim, prednost korištenja istraživanja za poticanje i produbljivanje rasprave je u tome što ona nastoji spejčiti voditelje da unose svoje vlastite misli i ideje u raspravu. Osim toga, voditelji nisu mogli pretpostaviti da su učenici upoznati sa širom slikom o obilježjima uspjeha. Pažljivo dijeljenje ovih rezultata istraživanja s učenicima utjecalo je na njihovo podizanje svijesti i samopouzdanje.

Na sudjelovanje u fokus skupini bili su pozvani svi bengalski učenici, crnopusi učenici afričkog i karipskog podrijetla 10., 11., 12. i 13. godine učenja. U fokus

skupine je bilo uključeno sedam voditelja. Sedamnaest skupina sa šest do osam učenika po skupini nalazilo se po jedan sat u razdoblju od dva tjedna. Da bi se olakšala rasprava oko općeg znanja o kulturnom podrijetlu, skupine su sastavljene prema etničkom podrijetlu u skupinu crnopute karipske djece, crnopute afričke djece i bengalske skupine. Ukupno su bila intervjuirana 102 učenika kroz fokus skupine.

Svi nastavnici bili su redovito obavještavani o projektu i proceduri te o svakom zakazanom izostanku učenika koji su sudjelovali u fokus skupinama tijekom dana. Skupne rasprave održavale su se u isto vrijeme kad i nastava čime se osiguralo da svi učenici imaju priliku sudjelovati. „Peer debriefing“ strategija putem kritičkog ispitivanja kolega i sastanaka timova za vođenje sustavno se koristila da bi se osigurala vjerodostojnost i omogućilo svima uključenima da postanu istinski sudionici ovog projekta.



Kao dio nacrtu istraživanja, mogući tehnički problem uzrokovan snimanjem razgovora htjeli smo riješiti upošljavanjem asistenta za svaku skupinu, čija bi zadaća bila vođenje bilježaka koje bi se koristile kao zapisnik o raspravi. Međutim, zbog organizacijskih poteškoća, to nije učinjeno. Voditelji su tako morali sami pisati bilješke. Svjesni smo da su neki podatci zbog toga vjerojatno i neizbježno izgubljeni.

Smjernice Britanskog društva za obrazovna istraživanja ističu niz općih i posebnih točaka bitnih za naš rad. Pobrinni smo se da ispunimo svoje etičke obveze i da informiramo učenike o cilju i koristi istraživanja, dobijemo njihovo dopuštenje da ih intervjuiramo, snimamo grupne rasprave te da im zajamčimo anonimnost.

Osim etičkih pitanja povezanih s našim opredjeljenjem da učenici sudjeluju u procesu, htjeli smo se pobrinuti da naše istraživanje ne bude samo istraživanje na učenicima, nego da bude istraživanje „s“ njima i „za“ njih (Graddol, Maybin i Stierer, 1994.). Namjera nam je bila usmjeriti se isključivo na učenike (zbog čega istraživanje i jest s njima), ali naš primarni cilj je korištenje rezultata za bolje razumijevanje i potporu skupinama učenika. Pričajući o problemima koji su potakli ovo istraživanje kao i o zaključcima istraživanja, širena je osviještenost među učenicima; uključujući ih u proces širenja informacija, dajemo im aktivnu ulogu u procesu preobrazbe.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Projekt i rezultati projekta odražavaju sliku koja je na nacionalnoj razini višestruko dokumentirana, a u isto vrijeme otkrivaju obilježja koja su jedinstvena za školu Pimlico. Zbog velikog broja učenika koji su sudjelovali u projektu, prikupljena je značajna količina podataka. Ono što slijedi su točke koje su se iskristalizirale u procesu analize podataka. Dvije skupine se u mnogočemu razlikuju po pitanju vlastitog okruženja, društvenih uvjeta i kulturnih očekivanja. Međutim, kad se radi o pitanjima koja su specifična za školovanje u Pimlicu, njihovi stavovi su isti. To znači da su, na primjer, pitanja koja imaju veze sa školskom zgradom, okolišem, školskom uniformom i hranom od slične važnosti za sve učenike.

Analiza podataka provedena je u skladu s Hy-nerovim smjernicama za kvalitativnu analizu podataka, navedenima u Cohen i Manion (1997., str. 293-294). Analizirani podatci su predstavljeni u prvom redu kao obilježja prema kojima se skupine razlikuju, a zatim i obilježja koja su zajednička objema skupinama. Svaki dio analiziranih podataka praćen je preporukom istraživačkog tima koja će služiti kao prijedlog voditeljskom timu.



Naposljetku, želimo naglasiti da je ovo istraživanje temeljeno na načelima kvalitativnog istraživanja.

Bengalski dječaci

Stavovi

Bengalski dječaci općenito su imali pozitivniji stav o školi. Imali su osjećaj da će, ako budu dobri prema učiteljima, dobiti isto zauzvrat. Bili su otvoreni i samouvjereni tijekom rasprava, željni iskazivanja svojih stavova. Bengalski dječaci misle da socioekonomski problemi kod kuće onemogućavaju njihovo učenje; usmjerenost prema obitelji njima je prioritet.

Preporuka:

Ista kao i preporuka za sljedeći odlomak.

Značaj obitelji

Bengalski dječaci često su isticali važnost i utjecaj obitelji na vlastito školovanje. Kao ključni čimbenik skupina je istaknula potporu i poticaj roditelja i starije braće da budu vrijedni u školi kao ključni faktor. Zapazili su da su indijska djeca jako dobra u školi, a vjeruje se da su vrlo uspješni baš zato što ih njihovi roditelji uvijek ohrabruju. Iako bengalskim dječacima nismo pokazali njihovu statistiku o Indijcima, sami su ocijenili njihov uspjeh kao jedan među najboljima u Britaniji. Ova usporedba ima još veću važnost jer su te dvije skupine etnički vrlo povezane.

Preporuka:

Ovi učenici ističu da su roditelji najutjecajnije osobe u njihovom okruženju. Prema tome, treba postojati viša razina interakcije između škole i doma. Prije svega, roditelji trebaju imati sve potrebne informacije i moraju razumjeti školski sustav te čimbenike uspjeha. Činjenica da većina učenika koji su sudjelovali u projektu, nisu znali koje se ocjene očekuju od njih, pokazuje očitu potrebu za poboljšanjem komunikacije. Osim toga, škola treba riješiti probleme koje obitelji smatraju važnima, kao što je briga o jeziku, o čemu će govora biti u posebnom poglavlju.

„Završit ćeš u restoranu ako se ne budeš dovoljno trudio!“

***Učenik škole
Pimlico***

Ako je znanje bitno posjedovati, bitno ga je i širiti

Način na koji su bengalski dječaci reagirali nakon što su na uvid dobili nacionalnu statistiku o postignućima različitih skupina, potvrdio je iskustva ispitivača u školi Winchmore. Prije svega, učenici nisu imali širu sliku o tome kakvi su njihovi rezultati u usporedbi s rezultatima ostalih skupina. Jaz između uspjeha bijelopute i bengalske djece, kojega je svjestan svaki zaposlenik u obrazovanju, bio je otkriće za bengalske učenike. Njihovi odgovori odavali su da oni osjećaju da imaju pravo znati te činjenice. Postavljali su pitanja poput: Zašto nam ovo nitko ne govori? Zašto to nitko ne govori našim roditeljima?

„Statistike se trebaju iznijeti. Potrebno nam je reći što se događa ako ne uspijemo. Treba nam se kazati da ćemo završiti na ulici. Nemojte nam davati previše opcija i odstupnica. Trebamo promijeniti svoj odnos prema radu. Ljudi misle da je u redu što će, ako ne prođu testove na maturi, postati frizeri ili nešto slično.“

Učenik škole Pimlico

„Umjesto spolnog odgoja trebalo bi postojati obrazovanje o padanju na ispitima. Ponavljajte nam što znači naš neuspjeh.“

Učenik škole Pimlico

Preporuka:

Ovo je jedno kompleksno pitanje, pa ne želimo negativno utjecati na učenike i roditelje iznoseći statističke podatke za ovu skupinu, koji se mogu činiti beznađni. S druge strane, ignoriranje problema koji su od posebne važnosti za sebe samoga, ne služi nikome na korist.

U traženju ravnoteže između podjele često neprijatnih saznanja s učenicima i obiteljima (premda ih dijelimo u cilju motivacije i poboljšanja), a da ne bismo negativno utjecali na ovu skupinu učenika, pomaže skretanje pažnje na to što su učenici rekli o nužnosti da ih se jasno i iskreno obavijesti o neuspjehu.

**„Roditelji bi bili jako
razočarani da padnem
bengalski.“**

Učenik škole Pimlico

**„Ja sam mislio da je
bengalski nebitan,
ali uzeo sam ga kao
predmet jer su moji
roditelji tako htjeli.“**

Učenik škole Pimlico

**„Roditelji se osjećaju
kao da im je sustav
promijenio djecu ako
im materinski jezik
oslabi.“**

Učenik škole Pimlico

Održavanje prvog jezika

Kada je bilo postavljeno pitanje važnosti prvog jezika, učenici su izrazili razne stavove. Neki učenici misle da nisu postigli dobre rezultate jer – *imamo dva jezika*. Neki učenici bili su svjesni kognitivnih prednosti dvojezičnosti:

- *Ne mislim da je učenje dva jezika problem. Pročitao sam u znanstvenom časopisu da to razvija mozak.*

Svi učenici bili su jasni oko sljedećeg:

- njihovim je roditeljima bilo jako važno da djeca pričaju bengalski i održavaju svoju kulturu;
- ponekad učenje bengalskog nije njihov vlastiti izbor;
- osvijestili su podcijenjenjeni status svog jezika.

**„Roditeljima je
važno održavati
nasljeđe.“**

Učenik škole Pimlico



Preporuka:

Sami učenici su imali puno prijedloga u ovom dijelu:

Trebao bi postojati kao predmet na 7. godini. Maturalni ispit nije dovoljan. Trebao bi postojati kao predmet i u osnovnoj školi.

Da postoje satovi bengalskog u školi od 7. godine, roditelji bi bili voljniji slati djecu u školu i ne bi ih vodili na tako duge praznike.

Značajan broj istraživanja provedenih na različitim kontinentima i s različitim jezičnim skupinama pokazao je da djeca koju se potiče na uravnoteženi dvojezični razvoj (odnosno na to da znaju čitati, pisati i učiti na oba jezika), imaju povećane kognitivne sposobnosti, te bolji opći uspjeh tijekom obrazovanja (J. Cummins, 2000., Jezik, moć i pedagogija). Jedan od učenika škole Pimlico pročitao je to u znanstvenom časopisu, ali i učitelji, roditelji i učenici imali bi koristi od razumijevanja prednosti održavanja i razvijanja dvojezičnosti. Škole, roditelji i zajednice trebaju surađivati kako bi se osigurali uvjeti za učenje bengalskog kao nastavnog



„Ne vidim vrijednost bengalskog. Poslodavci traže francuski i druge europske jezike. To je gubljenje vremena.“

Učenik škole Pimlico

„Bengalski cijene samo oni ljudi koji ga govore.“

Učenik škole Pimlico

„Ne mislimo da se cijeni to što govorimo dva jezika – to je jako uobičajeno.“

Učenik škole Pimlico

predmeta, te kao jezika koji ima vrijedan status ne samo među govornicima bengalskog. Osim toga, prvi jezik igra važnu ulogu u određivanju identiteta osobe unutar obitelji i zajednice.

Crnoputi učenici afričkog podrijetla

Stavovi

Crnoputi dječaci s Kariba s povjerenjem su sudjelovali u razgovoru sa svim asistentima. Ti su učenici osjećali da zaposlenici u školi nedovoljno razumiju njihovu kulturu, posebno karipsku kulturu, načine govora crnoputih dječaka i njihovo ponašanje prema odraslima. Njihovo ponašanje često se tumači kao opasno i agresivno. Dječaci su sami tvrdili da njihov odnos prema zaposlenicima nije bio znak nepoštovanja, ali se često tumačio kao takav, nakon čega bi uslijedile konfliktne situacije. Svi su oni vjerovali da će nastavnikovo jasnije razumijevanje kultura i stavova kao i svih onih koji su zaposleni u školi, stvoriti bolji odnos i radnu okolinu. Također, isticali su da prisustvo crnoputog osoblja u školama nije bilo dovoljno značajno i to je bio problem kojem su naglašeno pridavali pažnju:

„Samo je jedan crnoputi nastavnik u Pimlico školi.“

Učenik škole Pimlico

„Ne, troje ih je, a razrednik je napola Indijac.“

Učenik škole Pimlico

„Naš nastavnik iz matematike razumije; on je iz Južne Afrike.“

Učenik škole Pimlico

Preporuka:

Iako postoje određeni standardi prihvatljivog ponašanja u školi, bilo bi korisno da su zaposlenicima ponuđene i dodatne mogućnosti koje bi podigle njihovu kulturnu osviještenost. Biti pripremljen na susret s manje poznatima i manje prihvatljivim vrstama ponašanja znači biti bolje osposobljen za profesionalno djelovanje u određenoj situaciji. S druge strane, trud bi trebao biti uložen u rad s učenicima s ciljem da ih se što više osvijesti da su različita ponašanja realnost i da su ona prikladna u različitim okolnostima. Program mentorstva, kojega provodi organizacija *100 Black Men* imao je veliki uspjeh u mentorstvu crnoputih dječaka i podizanju njihove svijesti o posljedicama koje mogu imati određena ponašanja. Rezultat je bio taj da se njihov odnos s učiteljima značajno poboljšao.

Značajni drugi

Čini se da su učenici crnačkog podrijetla osjetljiviji na pritisak vršnjaka nego učenici iz Bangladeša koji su više pod utjecajem svojih roditelja i obitelji. U njihovom slučaju pritisak vršnjaka ne ide u korist njihovog uspjeha. Učenici crnačkog podrijetla razgovaraju o tome kako učenje nije „in“, te izostaju iz školskih klubova jer su ih drugi ismijavali i nazivali raznim imenima.

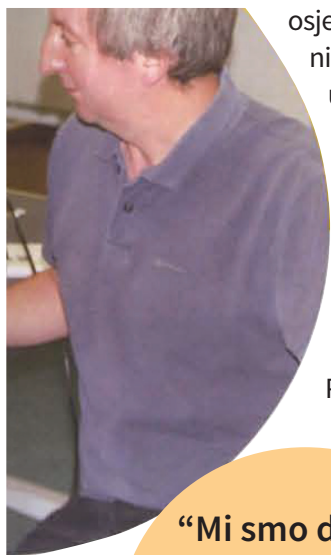
Pritisak kolega svakodnevno sprječava njihov uspjeh jer moraju biti viđeni kao jedan od „dječaka“ koji radi i govori ono što se od njega očekuje.

Jako se trudiš biti kao drugi. Ponekad, ako si dobar u nečemu, moraš se spustiti na njihovu razinu. Moraš se rugati.”

Učenik škole Pimlico

“Mi smo dobri u sportu, trebamo pomoć da to iskoristimo.”

Učenik škole Pimlico



Preporuka:

Učenici su vrlo dobro reagirali na vanjske govornike koji su bili pozvani da razgovaraju s učenicima koji su bili dovedeni do vrhunca sukoba između ove dvije etničke skupine. Ovim putem se može istražiti i kako se nositi s pritiskom vršnjaka te mijenjati stavove prema učenju.

Uspjeh

Jedna karakteristika je bila vrlo specifična za ovu skupinu: oni su svjesni svojih sposobnosti i potencijala kada su u pitanju sport, umjetnost i glazba. Ponose se time i tvrde da je to jedna stvar u kojoj su učenici crnačkog podrijetla uspješniji od bijelih. Nismo imali pristup takvoj statistici koja bi bila korisna u ovom slučaju. Međutim, promicanje slike crnputih učenika kao uspješnih u sportu može se promatrati kao još jedan način stereotipizacije i ne pomaže im usmjeriti ih na njihov školski uspjeh. Naprotiv, ovi učenici govore: „*Podržite nas da uspijemo u sportu. To je ono u čemu smo dobri. Trebamo bolje sportske objekte - nema travnjaka za ragbi.*”

Preporuka:

Uspjeh u sportu će se odraziti na uspjeh u drugim predmetima. Vještine, sposobnosti i uspjeh u školi i izvan škole trebaju se prepoznati, slaviti i podržavati - što će imati pozitivan utjecaj na samopoštovanje, motivaciju te cjelokupni uspjeh i stavove.

Održavanje prvog jezika

„Mi smo dobri u svemu praktičnom i kreativnom.”

Učenik škole Pimlico

Učenici crnačkog podrijetla pridaju vrlo malu vrijednost svom prvom jeziku. Suprotno od bengalskih dječaka, oni ni u jednom trenutku nisu spomenuli stavove koje njihovi roditelji imaju za održavanje prvog jezika. Jedan dječak je rekao: „*Želim pisati ispite na portugalskom. Nisam znao da mogu polagati maturalni ispit iz portugalskog.*“



„Jezici koje mi govorimo nisu potrebni svugdje.”

Učenik škole Pimlico

Preporuka:

Vrlo jednostavan način podržavanja učenika u održavanju prvog jezika je pozitivno komuniciranje i vještina poznavanja drugih jezika. Učenike je potrebno poticati da pišu ispite mature iz svog materinjeg jezika i pružati im informacije kako upisati i gdje pronaći pomoć u pripremi za ispit.

„Želim pisati ispite na portugalskom. Nisam znao da mogu polagati maturalni ispit iz portugalskog.“

Učenik škole Pimlico

Koji su problemi zajednički objema grupama?

Obje skupine učenika izradile su jako sličan popis karakteristika *dobrog nastavnika* i obje skupine bi željele da se naprave značajna poboljšanja u pogledu njihove okoline, samih školskih zgrada, školskih uniformi kao i hrane.

Što čini dobrog učitelja?

Nastavnici pokazuju da poštuju učenike tako što:

- izgledaju primjereno odjeveni tijekom nastave
- komuniciraju s učenicima kao s odraslima
- primjenjuju različite načine rada i pronalaze načine kako bi uključili sve učenike.



Popis koji je sakupljen ovim istraživanjem jako je dugačak i uključuje niz značajnih obilježja koji sačinjavaju jako dobro utemeljena načela dobre prakse, kao što su:

- imati nastavno osoblje s trajnim ili dugoročnim ugovorima je prioritet u pogledu osiguravanja dosljednosti u poučavanju, učenju i disciplini
- imati nastavno osoblje koje odražava stavove škole i dobar su uzor učenicima
- više nastavničke podrške na nastavnom satu
- jasne granice i pravila.



Ovi učenici trenutno osjećaju nedostatak:

- pažnje od nastavnika
- osjećaja nastavnikove brige za njihov uspjeh
- vremena da ih se sasluša te dokaza da se čuju i uvažavaju njihova mišljenja.

Preporuka:

Čini se da je vrlo složeno pitanje nastavnog osoblja temelj svakog aspekta u osiguravanju ne samo visoke, već i zadovoljavajuće kvalitete u poučavanju i učenju. Teškoće pri trajnom zapošljavanju osoblja i osoblja etničkih manjina vrlo su dobro poznate svakom ravnatelju i tijelima lokalnog obrazovanja. Pad interesa kod nastavnika su učenici prepoznali, što ima jako negativan utjecaj na njihovu motiviranost. Jedna škola ne može riješiti vrlo složena socijalna, ekonomska i profesionalna pitanja koja su stvorila ovu krizu unutar nastavničke profesije, ali može informirati nastavni kadar putem sastanaka te priručnika da izjave poput:



„Ja ću biti plaćen i ako ti ne položiš maturu“ -

imaju negativnu pedagošku vrijednost. Najbolje je izbjegavati ih. Negativan stav nastavnika prema učenicima i negativna komunikacija između škole i doma (pisma i telefonski pozivi) gradi animozitet koji se onda odražava na sljedećem nastavnom satu. Istovremeno, pozitivan stav i ponašanje nastavnog osoblja i pozitivna komunikacija imaju pozitivne i dugoročne učinke na to kako se učenici ponašaju i rade na nastavi. Nagrade, pohvale i pozitivan stav povećavaju uspjeh učenika u školi.

Nastava

Općenito, učenici smatraju da nastava nije dovoljno strukturirana i dinamična, samim time ni poticajna. Zamjenska nastava često je bila izgovor za loše ponašanje i nestrukturirana predavanja. Dobra nastava bila je ona u kojoj su učenici znali granice, u kojoj su pravila ponašanja redovito postavljena i u kojoj su pravila, nagrade i kazne strogo ali pravedno primjenjivane. Više vremena je na nastavi trebalo posvetiti podršci učenicima. Najbolja nastava je bila ona na kojoj je učenicima omogućena interakcija. Na takvoj nastavi postavljala su se otvorena pitanja i svi su učenici imali priliku odgovoriti.

Preporuka:

U ovom slučaju učenici su jasno istaknuli vrstu učenja i poučavanja koju cijene: najbolja nastava je dobro pripremljena, raznovrsna, strukturirana i uključujuća. Raspored sjedenja također je sredstvo u prevenciji sukoba.

Nastavni plan

Odabir znanja i vještina koja biramo ostvariti s obzirom na to da je nastavni plan i program jedno od najsloženijih i najosjetljivih pitanja, izbor ciljeva, odnosno ishoda učenja je važan od nacionalne razine do pojedinca. Ono što učimo neće utjecati samo na našu trenutnu situaciju, nego i na naše buduće stavove i percepcije o nama i o

„Dva tjedna o mjesecu crnačke povijesti i šest tjedana o Hitleru.“

Učenik škole Pimlico



„Glazbeni ispiti nikada nisu o glazbi koja nas zanima i koju poznajemo jako dobro.“

Učenik škole Pimlico

„Uvijek je o ropstvu, o tome kako bijeli ljudi loše tretiraju crne.“

Učenik škole Pimlico

„To je odrađeno (mjesec crnačke povijesti), ali trebalo nam je više.“

Učenik škole Pimlico

„Što je sa azijskom i ostalim kulturama? Trebao bi postojati multikulturalni mjesec.“

Učenik škole Pimlico

drugima. Nastavni plan i program je bilo prvo pitanje koje su učenici postavili na prvom sastanku. Radne skupine rasne jednakosti u svibnju 2003. i tijekom istraživanja isticali su zabrinutost da nastavni plan i program u velikoj mjeri ne odražavaju kulturnu raznolikost školske zajednice.



Preporuka:

Izrada nastavnog plana i programa za svako predmetno područje koje odražava školsku raznolikost proces je koji zahtjeva vrijeme i trud. Međutim, već imamo primjere dobre prakse u ovoj školi. Na primjer, odjel povijesti je to postigao modulom indijske povijesti. Ostali odjeli spomenuti u izvješću Ureda za standarde u obrazovanju su: umjetnost, drama, engleski i suvremeni strani jezici. Odjele treba podržavati

u tome da im se omogući dodatni raspored i savjetodavna podrška kako bi sudjelovali u procesu.

**„Ja želim biti
voditelj ljudskih
resursa.“**

Učenik škole Pimlico

**„Ja želim
igrati ragbi za
Englesku.“**

Učenik škole Pimlico

Težnje

Skoro svi intervjuirani učenici imali su visoku težnju za nastavkom svog obrazovanja i postati profesionalci, a u nekim slučajevima imali su i vrlo specifičnu viziju onoga što žele biti. Jedina razlika između dviju skupina bila je ta što su dječaci crnačkog podrijetla s Kariba često kao svoj cilj spominjali pretenciozne sportske karijere, što nije bio slučaj s dječacima iz Bangladeša, koji su više razmišljali kroz prizmu tradicionalnih profesija. Učenici su bili svjesni područja svojih dostignuća i područja koja moraju poboljšati.

Preporuka:

Učenici su pokazali da imaju visoka vlastita očekivanja. Učitelji mogu poduprijeti učenike tako da svoj rad usmjere prema svojim visokim očekivanjima na način da koriste priliku i daju im do znanja da oni također imaju visoka očekivanja od njih.

Zgrada

Ponovno pitanje koje nije lako riješiti, a imati drugu zgradu nije opcija. Međutim, ovi učenici su ukazali na pitanja koja se mogu riješiti i to će poboljšati stanje:

- Temperatura



Prilagođavanjem grijanja zimi i zastora ljeti mogli bi smanjiti razinu frustracija i samo s tim osnovnim, ali utjecajnim elementima u bilo kojem okruženju omogućiti više energije za njihovo učenje.

„Ili je prevruće ili je prehladno. Kako možemo učiti ako je prehladno?“

Učenik škole Pimlico

Osjećaj sigurnosti

Mnogi su učenici komentirali ogradu koja je nedavno postavljena. Osjećaju se mnogo sigurnije i manje izloženi napadu uljeza. Drugi pozitivan utjecaj je da su neki prestali „markirati“ jer je za to sada potrebno mnogo više truda. Imati policajca na licu mjesta čini se da je pozitivno, a to je također promijenilo i negativnu percepciju za koju su crnoputi dječaci s Kariba priznali da je imaju prema policajcima.

„Mogu li sobe biti svježije obojene, a prozori biti čisti?“

Učenik škole Pimlico

Školska odora

Učenicima se sviđa imati školsku odoru, ali im se ne sviđa sadašnja odora. Mišljenja su da nije dovoljno elegantna i ne uživaju niti se osjećaju ponosno noseći je.

Preporuka:

Pošto se ovo čini vrlo važnim pitanjem za učenike, vrijedilo bi savjetovati se s učenicima o tome. Možda razmisliti o organiziranju natjecanja i dati učenicima da glasaju za najpoželjniji stil i boju školske uniforme.

Hrana

Učenici smatraju hranu neprivlačnom.

Ponovno bi bilo dobro savjetovati se s učenicima o drugim rješenjima te iskoristiti priliku i pronaći načine za podizanje svijesti o zdravim prehrambenim navikama.

Zaključne napomene

Izvešće ne bi trebalo biti završeno bez priznavanja postignuća koje Pimlico već ima u svojoj evidenciji. Prema izvješću Ureda za standarde u obrazovanju iz 2003., učenici ove škole su:

... artikuliranih stavova i sasvim sposobni za život i rad u različitim kulturama društva.

„Škola je multikulturalna i ne osjećaš se kao manjina.“

Učenik škole Pimlico

...roditelji su izrazili osobito zadovoljstvo... kako škola učinkovito pomaže učenicima da postanu odrasli i odgovorni članovi multietničke i multikulturalne zajednice u kojoj žive.

Iako su multikulturalne manjine već prepoznale snagu ove škole, kroz istraživanje su učenici istaknuli svoju želju da Pimlico veliča i iskoristi svoju raznovrsnost u svakom vidu svog rada: nastavnom planu i programu, komunikaciji, nastavnom osoblju, priznavanju i podržavanju prvog jezika, pa čak i hrani.

Naknadni komentar na interpretaciju podataka

Izvešće je predstavljeno učenicima radi njihovog odobrenja prije distribucije podataka. Ovdje su komentari nekih učenika nastali kao povratna informacija nakon izlaganja:

„Moramo dodati da svi učimo drugačije. Ne mogu sjediti i čitati dugo vremena. Kada smo učili o planetima na Prirodoslovlju, napravili smo igrokaz i ja se i dalje sjećam što smo tada učili. Kad ponavljam za ispit, izaberem pjesmu za slušanje i sve što učim pjevam s tom pjesmom. Na taj način se mogu sjetiti svega što sam pročitao.“

*Napredan crnoputi dječak,
maturant*



„Dječaci iz Bangladeša trebaju mentora iz Bangladeša, kao što crnoputi dječaci imaju svog mentora.“

*Učenik iz Bangladeša,
11. godina učenja*

4. SLJEDEĆI KORACI

Vjerujemo da su rezultati ovog istraživanja vrlo važni. Projekt je prvenstveno proveden da bismo saznali kako možemo zajedničkim radom podići uspjeh dječaka iz Bangladeša i afričkih dječaka s Kariba u Pimlico. Međutim, vjerujemo da problemi identificirani u Pimlicu imaju širi značaj i da će biti zanimljivi i drugim školama u Westminsteru kao i nacionalnim školama.

Izrada projekta u školi prvi je prioritet. Široka distribucija rezultata među školama je sastavni dio samoga projekta i povratne informacije primljene u svakoj fazi unutrašnje distribucije će nas izvijestiti o sljedećem koraku u razvoju strategije. Učenici koji su bili sudionici istraživanja igrat će važnu ulogu u unutrašnjoj distribuciji. Popodnevene uloge će biti zamijenjene i učenici će prezentirati svoja zapažanja i prijedloge nastavnicima i ostalom osoblju. Nadamo se da ćemo, nudeći učenicima priliku da budu stručnjaci i nastavnici, potaknuti ih da dožive entuzijazam sudjelovanja u ovakvom istraživanju. Očekujemo da će učitelji cijeniti učeničku predanost i dobro obratiti pozornost na njihova mišljenja.

Službenici Lokalne agencije za obrazovanje priznali su da se ova studija „hrve“ s pitanjima od značaja za sve škole pod nadzorom Lokalne agencije za obrazovanje i to čak i izvan Westminstera. Korištena metoda istraživanja uključila je sve članove školske zajednice, uključujući učenike, nastavnike, roditelje, ravnatelje, predstavnike zajednice, vanjske savjetnike i to je učinilo ovaj projekt osobito uzbudljivim. Konferencija će distribuirati rad naširoko po svim školama u Westminsteru i, ako bude dovoljno prostora, i delegatima iz ostalih škola izvan njene nadležnosti. Konferencija će osoblju i učenicima dati priliku podijeliti inovacije, entuzijazam i spoznaje, što je i obilježilo ovaj projekt. Uvjereni smo da će i druge škole moći učiti iz saznanja učenika Pimlica.



5 . DODATAK

Bilješke za voditelje

Predloženi oblik rasprave:

- Želite li osposobiti učenike za uspjeh?
- Što usmjerava njihov uspjeh?
- Što im pomaže u uspjehu?
- Rasprava se ne bi trebala mučiti s prošlošću već usmjeriti na...
...Kamo želimo ići?
...i Kako ćemo tamo stići?
- U koja područjima života pojedinci ostvaruju uspjeh i zašto?
(Može biti nogomet, glazba, vožnja skutera, pomaganje u kući ili bilo što pojedinac osjeća da je naučio i može uspješno primijeniti)
- Zašto su to naučili i zašto su uspješni u tim područjima?
(može biti jer to kontroliraju, ili to netko organizira na poseban način ili zbog motivacije, npr. plaćanja)
- Koliko dobro radiš i možeš li raditi?
- Postavimo okruženje u školi u kojemu je to moguće postići.

Stavovi za pokretanje ili proširenje rasprave:

- Istražiti njihove težnje, kakve rezultate će dobiti, gdje će ići nakon škole
- Pimlico, što bi mogli raditi za deset godina
- U jednom velikom urbanom području afrički učenici s Kariba ulaze u obvezno školovanje kao skupina s najvišim uspjehom, ali odlaze s najmanjom vjerojatnošću da će položiti pet ispita na maturi
- Uspjeh učenika iz Bangladeša i dalje zaostaje za prosjekom bijelaca na nacionalnoj razini
- U 34 područja (42%) niti jedna kategorija učenika crnačkog podrijetla ne postiže rezultate bijeloputih učenika
- Tečnost engleskog jezika utječe na uspjeh nekih manjinskih učenika
- Ponekad učitelji i roditelji očekuju premalo od mlade osobe
- Školski uspjeh će odrediti uspjeh učenika u kasnijem životu – utjecat će na to hoće li učenici ići na fakultet, dobiti posao i doprinositi društvu
- Rješenje o duljini i periodu školovanja u Ujedinjenom Kraljevstvu može utjecati na učinak

- Škole i učitelji žele vidjeti uspjeh svojih učenika učenjem iz vlastitog iskustva.
Koje ciljeve i metode možete predložiti za vlastite radionice vezane uz uspjeh učenika?

Literatura

1. Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, Routledge, London.
2. Cohen, L. and Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*, Routledge, London.
3. Commission for Racial Equality (CRE) (2001). *Statutory Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*.
4. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters*, Clevedon.
5. DFES (2003). *Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence*.
6. Gillborn, D. and H. Mirza (2000). *Educational Inequality: mapping race, class and gender*, OFSTED.
7. Graddol, D., Maybin, J. and Stierer, B. (1994). *Researching Language and Literacy in Social Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
8. OFSTED (1999). *Raising the attainment of Minority Ethnic pupils*.
9. OFSTED (2000). *Press release: Ethnic groups not benefiting equally from rising standards*.
10. OFSTED (2002). *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools*.
11. OFSTED (2003). *Pimlico School Report*.

KVALITETA NIJE SLUČAJNA: ODREDNICE KVALITETE NA PRIMJERU VISOKOŠKOLSKOG INSTITUTA U FINSKOJ

Jukka Alava

Sažetak

U ovom članku istražujemo temelj, razvoj i rast male organizacijske jedinice višeg obrazovanja u Finskoj, a to je Institut za vođenje i upravljanje u obrazovanju pri Sveučilištu Jyväskylä. Kako bismo razumjeli velik interes za sadašnje programe na Institutu, ukratko ćemo predstaviti i povijesni razvoj. U članku također navodimo da se cilj programa za školsko vođenje – kao i obrazovanje nastavnika – radikalno promijenio iz „sredstva i tehnika” u novu paradigmu stvaranja budućnosti. U članku ističemo i da kvaliteta u višem obrazovanju nije slučajna; nije ni laka niti se može brzo postići. Rezultati ovog istraživanja jesu prijedlozi proizašli iz opisivanja stvarnih događaja iz razvoja Instituta te iz teorija primijenjenih u analizi. Ovo su glavna pitanja i kategorije koje predlažemo kao čimbenike kvalitete i uspješnosti višeg programa osposobljavanja za vođenje i upravljanje u obrazovanju (op. prev.: „deset C-a” na engleskom): potrebe korisnika, država, fakultet i sveučilište, kohorta, kultura, predanost, nastavni plan, kontinuitet, suradničko vođenje te kumulativno vođenje. U ovome radu opisujemo povijesni razvoj Instituta te ključne događaje povezujeemo s teorijskim raspravama, obrazlažući prijedloge koje treba slijediti.

Ključne riječi: *suradnja, zajednica, kontinuitet, kultura, kumulativno vođenje*

Uvod

Na početku članka pratimo glavne događaje u razvoju Instituta za vođenje i upravljanje u obrazovanju pri Sveučilištu Jyväskylä u Finskoj, koji je od pružatelja samo jednog programa s naglaskom na pripremu za ravnatelja prerastao u institut koji obuhvaća sve razine programa – od pripreme za ravnatelja do međunarodnoga programa za magisterij, doktorski studij, istraživačkog umrežavanja te snažnog položaja u međunarodnoj suradnji i izvozu obrazovanja. Ovaj razvoj djelomično je opisan u narativnom obliku pod podnaslovom *Praksa*. Teoretski, u ovom radu analiziramo razvoj pitanja kvalitete u odnosu na Institut u raspravama o paradigmi obrazovanja za školsko vođenje (npr. Campbell, Cunningham, Nystrand i Usdan, 1987.; Murphy, 1992., 1993.; Björk i Ginsberg, 1995.), o kohortama (npr. Browne-Ferrigno, Barnett i Muth, 2003.; Barnett, Basom, Yerkes i Norris, 2000.), o zajednicama za učenje (npr. Lawrence, 2002.; Eteläpelto, Littleton, Lahti i Wirtanen, 2006.) te o pitanjima zajedničkog, podijeljenog i učiteljskog vođenja (npr. Duke, 2004., Harris, 2003., Lambert, 2003., Murphy, 2005., Ruiley, McBeath, Silins i Mulford, 2004., 2003., Timperley, 2005.).

Osim toga, analiziramo razvoj Instituta služeći se okvirom strateških komponenti za žive organizacije koje je osmislila Maula (2006.). Deset komponenti u okviru su: 1. *Identitet*, 2. *Percepcija okoline*, 3. *Strategija*, 4. *Znanje (razlike)*, 5. *Granični elementi*, 6. *Interaktivni proces (vanjsko strukturalno i društveno spajanje)*, 7. *Okidači*, 8. *Eksperimentiranje*, 9. *Unutarnji standardi, procesi i komunikacija*, 10. *Informacije i komunikacija*.

Tvrđnje u ovom članku također se temelje na prvome istraživanju o razvoju Instituta za vođenje i upravljanje u obrazovanju na Sveučilištu Jyväskylä (Alava, 2007.), koji je potom doživio daljnji razvoj do 2013. godine. U tom istraživanju naveli smo glavna pitanja i kategorije koje predlažemo kao čimbenike kvalitete i uspješnosti višeg programa osposobljavanja za vođenje i upravljanje u obrazovanju: potrebe korisnika, fakultet i sveučilište, država, kohorta, kultura, predanost, nastavni plan, kontinuitet, suradničko vođenje te kumulativno vođenje. Ovih deset C-a³ prilikom istraživanja označeno

³ 10 C-ova označava deset termina koji na engleskom jeziku počinju sa slovom „c“, a to su: Customer needs, Country, College and university, Cohort, Culture, Commitment, Curriculum, Continuation, Collaborative leadership, and Cumulative leadership.

je slovom C u zgradama. Autor je profesor emeritus i direktor navedenoga Instituta.⁴

U nastavku ćemo najprije raspravljati o procijenjenoj i priznatoj kvaliteti Instituta, a potom opisati povijesni razvoj Instituta te ključne događaje povezati s teorijskim raspravama, obrazlažući prijedloge koje treba slijediti.

Procjena kvalitete

Članak govori o kvaliteti visokoškolskog instituta. Stoga najprije moramo raspraviti o tome što kvaliteta jest i kako smo je ostvarili na ovome Institutu. Između različitih instrumenata i pristupa za procjenu kvalitete primjenjuju se povratne informacije korisnika, izvješća o procjeni kvalitete, samoprocjena uz evaluaciju vođenja sveučilišta, evaluacija vanjskih izvora financiranja te priznanje predsjednice sveučilišta. U prvih 6 – 8 godina rada Instituta obrazovanje za školsko vođenje odnosilo se na oko 80 % rada Instituta. Stoga su povratne informacije korisnika ključne za procjenu kvalitete. Od samoga početka u svim programima primjenjivali smo instrument sveobuhvatnih povratnih informacija korisnika. Usmjerali smo se na kvalitetu nastavnika, primjenjivost tema i predavanja, pedagoške aranžmane i materijale. Sva navedena izvješća uključili smo u izvješća o samoprocjeni unutar Instituta te u programe osiguranja kvalitete unutar sveučilišta. Osim nekoliko iznimki, povratne informacije bile su dobre ili izvanredne (3,5 – 4,5 na ljestvici od 1 – 5). Možemo reći da je prvi pozitivan ugled Instituta izgrađen na izvrsnosti programa i osposobljavanja. To je dovelo do stanja u kojem su svi programi (pripremni početni programi ili napredni programi u području vođenja i upravljanja) bili popunjeni bez pretjerane promidžbe. To treba istaknuti, jer je riječ o programima za koje se plaća značajna naknada, a u Finskoj su, inače, studiji besplatni.

⁴ Rad je napisao bivši direktor Instituta. Stoga je po prirodi vrlo subjektivan. Pozitivna strana činjenice da je pisac direktor, naravno, leži u tome da su mu podaci lako dostupni i da raspolaže iskustvom iz prve ruke jer je sudjelovao u događajima. Postoji značajan rizik od pristranosti, pogotovo stoga što navedeni događaji i rezultati imaju pozitivan razvojni put. Kako bi se povećala vjerodostojnost, prvi rad, odnosno srž rezultata, prošao je interni pregled nekoliko studenata, savjetnika (u ulozi savjetnika bili su bivši studenti, a sada ravnatelji) i studenata doktorskog studija pri Institutu. Time je potvrđena vjerodostojnost navedenih prijedloga, no i dalje postoje određene opasnosti od subjektivnosti, jer svi oni koji su pregledali rad pripadaju mreži Instituta.

Institut je osnovala predsjednica sveučilišta, najprije privremeno, na razdoblje od pet godina. Na kraju tog razdoblja provedena je samoprocjena svih aktivnosti u Institutu. Izvješće je zatim ocijenilo rukovodstvo sveučilišta, a potom je predsjednica sveučilišta odredila novo razdoblje od pet godina. Procjena je izvršena tri puta, a treći put Institut je 1. siječnja 2012. godine odlukom sveučilišnog senata dobio trajni status. Između tih samoprocjena Institut je, u sklopu Pedagoškog fakulteta, sudjelovao u evaluaciji osiguranja kvalitete na razini sveučilišta.

Tijekom tog razdoblja direktor Instituta bio je imenovan na mjesto predsjednika odbora za obrazovanje odraslih na sveučilištu, odgovoran za koordinaciju svih aktivnosti promidžbe za otvoreno sveučilište, nastavak obrazovanja, programe MBA te kratke tečajeve. Godine 2004. Ministarstvo obrazovanja Sveučilištu Jyväskylä dodijelilo je status visokokvalitetne ustanove za obrazovanje odraslih. Status je obnovljen 2006. godine. Ta nagrada rezultat je intenzivnog procesa evaluacije i oštre konkurencije, a odigrala je ulogu prilikom utvrđivanja financiranja sveučilišta za 2007. – 2009. g. na temelju rezultata. Kao posljedicu navedenih evaluacija, predsjednica sveučilišta je tri puta Institutu dodijelila nagradu za kvalitetu u području obrazovanja odraslih. Nagrada je, također, sadržavala i znatan iznos novca namijenjenog daljnjem razvoju Instituta. Dio tih sredstava upotrijebili smo za razvoj programa za pohađanje nastave putem interneta, o kojemu ćemo kasnije kazati više. Godine 2006. sveučilište je Ministarstvu obrazovanja poslalo prijedlog za dodatno financiranje određenih programa magisterija, između ostalog i za magisterij iz vođenja i upravljanja u obrazovanju, osmišljen na Institutu. Inicijative su prošle intenzivnu evaluaciju kvalitete u ministarstvu i program je prihvaćen. Značilo je to da je program dobio važan status: uvršten je u zakonodavstvo službenih programa za magisterij. Osim toga, dobio je inicijalna sredstva za četiri godine. U vezi s tim programom za magisterij, Institut se prijavio i za dodatna sredstva iz fondova EU-a kako bi stvorio mogućnost prijave putem interneta. Sredstva za tu svrhu triput su odobrena.

Značajna količina sredstava za kvalitetu dodijeljena su u obliku stipendija studentima doktorskog studija kako bi im pomogla da sudjeluju u međunarodnim seminarima i kongresima te kako bi na Institut pozivali inozemne predavače. Godine 2005. jedanaest studenata dobilo je stipendiju za putovanje u SAD, a 2006. godine studenti su sudjelovali na kongresima u Norveškoj i Kini.

Kontekst – izgradnja nacije u Finskoj

Teorija i kontekst. Razvoj 1980-ih i 1990-ih godina u Finskoj može se usporediti s razvojem u mnogim drugim državama. Kao što je naveo Joseph Murphy (1993., 8), školski ravnatelji zamoljeni su da restrukturiraju školstvo kako bi pripremili učenike za post-znanstveno ili dijalektičko razdoblje u školskoj upravi. To znači da nam je potrebna drugačija vrsta vođenja i upravljanja od one koju vidamo u mnogim školama i drugačiji model obrazovanja za vođenje i upravljanje od onoga koji nalazimo u većini programa za pripremu. Osim toga, važno je imati na umu kako Campbell, Cunningham, Nystrand i Usdan (1987.) tvrde da obrazovna uprava spada u primijenjeno, a ne akademsko područje. Zato treba biti od vitalne važnosti, ne samo proširivanjem znanja, nego i poboljšavanjem prakse. Kao što su to učinile Sjedinjene Američke Države i Finska je trebala promjenu paradigme pripreme za vođenje i upravljanje obrazovanjem (Björk i Ginsberg, 1995., 21).

Samo nekoliko desetljeća nakon Drugog svjetskog rata Finska je doživjela promjenu iz siromašne poljodjeljske zemlje u konkurentnu državu u globalnoj areni. Izgradnja obrazovnog sustava u toj zemlji odigrala je ključnu ulogu. Ne smijemo zaboraviti da je u Finskoj obrazovanje imalo posebno važnu ulogu. Nakon Drugog svjetskog rata mnogi ključni čimbenici za izgradnju nacije povezivali su se s obrazovanjem (uspostava osnovnoškolskog obrazovanja diljem zemlje, razvoj strukovnog obrazovanja, organiziranje obrazovanja nastavnika na sveučilišnoj razini, širenje mreže sveučilišta, uspostava veleučilišta i tercijarnih organizacija (Alava, 2016.). Budući da je Finska zauzela vrlo pozitivan stav prema obrazovanju, radno mjesto učitelja bilo je jedno od najtraženijih među studentima, a obrazovanje je bilo pozitivno predstavljano u medijima. Zato možemo tvrditi da je Finska, kao država (C – country) imala povoljan kontekst za uspostavljanje obrazovanja za ravnatelja.

Početak – razumijevanje potreba korisnika

Kako se društvo razvijalo, promijenila se uloga školovanja, obrazovna uprava promijenila se od okomitoga sustava u visoko delegiranu upravu, a naravno, uloge i dužnosti školskih ravnatelja dramatično su se promijenile (Alava, Halttunen i Risku, 2012.). Kao što su to učinile mnoge druge zemlje, i Finska je trebala promjenu paradigme pripreme za vođenje i upravljanje obrazovanjem (Björk i Ginsberg, 1995., 21).

Praksa. Tijekom prvog programa u području vođenja i upravljanja 1996. godine pokrenula se široka rasprava između nekoliko dionika na temu potreba korisnika (C – customer needs) – nove uloge školskih ravnatelja. Prema prijedlogu Sveučilišta Jyväskylän, pravilo o pripremi za ravnatelja na sveučilištu u trajanju od 15 tjedana (sada 25 ECTS-a) upisano je u zakon kao mogućnost za ispitivanje obrazovne uprave. Osim toga, nacionalni savjetodavni odbor obrazovanja za školsko vođenje osnovan je pri Pedagoškom fakultetu i predstavlja sve ključne dionike u tom području. Postojala je izražena potreba za novim pristupom pitanju kvalifikacije za ravnatelja, a 1. siječnja 1999. godine predsjednica Sveučilišta Jyväskylän dr. Aino Sallinen utemeljila je Institut za vođenje i upravljanje u obrazovanju kako bi nastavila i ojačala rad započet 1996. godine. Zato se može primijetiti da Institut ima *snažnu percepciju okoline* (2) u okviru koji je osmislila Maula (2006, 83) i da je odredio svoj cilj u budućnosti. Drugo, u skladu s teorijom strateških komponenti, Institut je imao jasne *strateške planove* (3) za budućnost, usklađene sa strategijom obrazovanja odraslih na sveučilištu. Institut je donio prve strateške odluke na samome početku, a prvi sveobuhvatni strateški plan 2002. godine, nakon čega je uslijedila izmijenjena verzija 2006. godine. Strategija Instituta nikad nije predstavljala strategiju rasta, čak i kad je s 2,5 čovjeka 1999. godine došla do 13 ljudi 2013. godine. Najvažnije točke razvoja bile su kvaliteta i unutarnja sinergija. Ovo zadnje je značilo da ljudi na Institutu ne rade prema precizno i usko određenom popisu zadataka, već prema širokom i fleksibilnom, usto sudjelujući u raznim aktivnostima (obrazovanje, istraživanje, članci, međunarodni zadaci itd.). Općenito, uzmemo li u obzir razvoj Finske nakon Drugog svjetskog rata, zemlja je završila posljednju fazu izgradnje. Stoga su se uloge učitelja, obrazovanja učitelja, ravnatelja i programa za obrazovanje ravnatelja sve više mijenjale i okretale prema kreiranju budućnosti. Usto, program Instituta je najvažniji naglasak stavljao na usmjerenost prema budućnosti.

Prijedlog 1.1. Temelj kvalitetnog programa višeg obrazovanja (za školske ravnatelje) jasna je i snažna potreba korisnika.

Prijedlog 1.2. Promjene u društvima glavni su uzrok promjena u obrazovnim ustanovama, kao i u obrazovanju za vođenje i upravljanje školom.

Strateška usklađenost

Praksa. Predsjednica Sveučilišta Jyväskylän oduvijek je podržavala razvoj programa za obrazovanje ravnatelja. Predsjednica je dodijelila dodatna sredstva Institutu kako bi se osigurala međunarodna suradnja, koja je bila jedan od

glavnih strateških ciljeva sveučilišta. Ujedno je bila i ključna osoba u pregovorima za osiguravanje sredstava za međunarodne programe, koji su pokrenuti 2007. godine. Godine 2006. Ministarstvo obrazovanja odobrilo je trogodišnje financiranje sveučilišta i Instituta kako bi se napravio program za međunarodni magistarski studij i međunarodni doktorski studij. Izrada programa za pohađanje nastave na Institutu putem interneta potpuno je bila u skladu sa strategijom sveučilišta, a to je povećanje izvoza obrazovanja. Direktor Instituta u vezi s tim nekoliko je puta posjetio Kinu, Čile i Južnoafričku Republiku kako bi uspostavio novi oblik povezanosti između tih zemalja. Jedna od važnih posljedica posjeta Kini bilo je osnivanje Centra za obrazovanje i suradnju s učiteljima iz Šangaja pri Sveučilištu Jyväskylä 2015. godine.

Teorija strateške komponente žive organizacije koju je predstavila Maula (2006.; 83) u prvom elementu navodi da organizaciji treba *identitet (1)*, što znači da organizacija – koju shvaćamo kao sustav – zadržava integritet svoje „strukture” i može se razlikovati od pozadine drugih jedinica. Institut za vođenje i upravljanje u obrazovanju, osnovan na opisan način, u Finskoj je iznimno prepoznat među svim ostalim ustanovama koje omogućuju obrazovanje za vođenje i upravljanje školom. Priznanje Ministarstva obrazovanja, rukovodstva sveučilišta i izvora vanjskog financiranja (socijalnih fondova EU) možemo smatrati glavnim *okidačem (7)*, kao što je objašnjeno u teoriji strateških komponenti (Maula, 2006., 83). Institut je ujedno pokrenuo i razvojni projekt usmjeren na izgradnju virtualne aplikacije, programa MEd, koja se temelji na programu magisterija. Ove *eksperimente (8)* možemo promatrati, što se navodi u teoriji strateških komponenti, kao glavne elemente u kreiranju novog znanja putem iskustava učenja međunarodnih partnera.

Prijedlog 2.1. Što je društvena klima za obrazovanje u zemlji povoljnija, veća je vjerojatnost za dobre obrazovne rezultate.

Prijedlog 2.2. Što bolje obrazovne rezultate zemlja dobiva, veća je vjerojatnost da će program privući inozemne nastavnike.

Uloga sveučilišta

Praksa. Kad je 1999. godine Institut osnovan, u Finskoj je bilo 20 sveučilišta i 29 veleučilišta. Popriličan broj za zemlju s nešto više od pet milijuna ljudi. (Godine 2014. postoji 15 sveučilišta jer su se neka spojila.) Dakle, želite li osnovati Institut, izbor je velik. Sveučilište Jyväskylä bilo je očigledan izbor. Na

tom sveučilištu krajem 19. stoljeća osnovana je prva učiteljska akademija u Finskoj, tu je jedini državni istraživački Institut za obrazovanje s državnim tajništvom za obrazovnu procjenu, više od polovine svih studenata dobiju neku vrstu učiteljske kvalifikacije i nalazi se u gradu u kojem je osnovana prva srednja škola u Finskoj. Naravno, uz opsežan izbor obrazovanja, bio je to dobar izbor za osnivanje Instituta za vođenje i upravljanje u obrazovanju u Finskoj.

Na tom sveučilištu možete pronaći profesore i stručnjake iz svih područja obrazovanja, od obrazovanja djece s posebnim potrebama, psihologije i upravljanja do obrazovanja za predškolski odgoj i obrazovanja nastavnika i školskih savjetnika. Kad god je potrebno, imamo stručnjake koji mogu sudjelovati u programima na Institutu. Osim toga, pri ruci su nam rezultati nedavnih istraživanja o obrazovanju i izvješća o evaluaciji. To je sveučilište provelo i PISA istraživanje u Finskoj pa ima uvid u sve podatke i rezultate istraživanja.

U današnje vrijeme sveučilišta su ujedno i organizacije kojima se upravlja. Dekani i predsjednici sveučilišta imaju prave ovlasti za odlučivanje o pitanjima koja utječu na razvoj sveučilišta. Predsjednica Sveučilišta Jyväskylän oduvijek je podržavala razvoj programa za obrazovanje ravnatelja i 1999. godine upotrijebila je svoje ovlasti kako bi osnovala Institut za vođenje i upravljanje u obrazovanju u Finskoj. Otad je jednom godišnje dolazila na simpozij koji je organizirao Institut ili je posjetila jedan od njegovih programa. Ujedno je bila i ključna osoba u pregovorima za osiguravanje sredstava za međunarodne programe, koji su pokrenuti 2007. godine, a 2012. Institutu je dodijelila stalan status.

Prijedlog 3.1. Što su odjel, nastavni kadar i sveučilište sveobuhvatniji u području obrazovanja te u obrazovnoj upravi i rukovođenju, to će i programi za vođenje i upravljanje u obrazovanju biti sveobuhvatniji.

Prijedlog 3.2. Što su strategije Instituta usklađenije sa strategijama sveučilišta, veća je vjerojatnost da će mu se osigurati dostatna sredstva.

Od studenata do nastavnika

Teorija. Kohorte možemo predstaviti kao sve prisutniji model u sastavljanju programa za vođenje i upravljanje u obrazovanju. U pregledu nekoliko istraživanja Browne-Ferrigno, Barnett i Muth (2003., 3-8) zaključili su da kohorte okupljene oko istih ciljeva donose brojne prednosti. Na primjer, struktura kohorti ima potencijal za jačanje integracije nastavnog plana, timskog učenja i raspoređivanja kolegija. Također, njihovi članovi mogu bolje učiti, a to uklju-

čuje njihove akademske sposobnosti i sposobnosti razmišljanja, međuljudske odnose, profesionalno umrežavanje i ustrajnost u završetku programa.

Prema Barnettu, Basomu, Yerkesu i Norrisu (2000.), kohorte pružaju podršku i njeguju osjećaj zajedništva među studentima i profesorima, koji pozitivno utječe na akademski uspjeh, predanost, ustrajnost i refleksivno mišljenje, koji mogu utjecati na to kako će akteri primijeniti vođenje u školskom okruženju. Usto, McCarthy (1999., 51) tvrdi da su kohorte sredstvo za stvaranje i razvoj zajednica ljudi koji uče. Skupina studenata sa zajedničkim ciljevima ne tvori automatski zajednicu. Kao što tvrdi Lawrence (2002., 86-88), zajednice se stvaraju postupno, s namjerom. Članovi zajednice moraju se međusobno upoznati i razviti poštovanje za snage, slabosti, sličnosti i različitosti onog drugog. Bentley, Zhao, Reames i Reed (2004., 40) tvrde da se filozofija kohorti umnogome razlikuje od tradicionalne fakultetske nastave. Uloga pojedinog člana unutar kohorte ne određuje se prema tome je li netko student, nastavnik, trener, mentor itd. Umjesto toga, svaki član igra te uloge i još mnoge druge. Kad je predanost velika i cijeni se doprinos svih članova, zajednice mogu sudjelovati u kreiranju znanja, donositi djelotvorne odluke te utjecati na promjene. Eteläpelto, Littleton, Lahti i Wirtanen (2006.) u svome istraživanju o tome kako su studenti doživjeli sudjelovanje u zajednici za intenzivno dugoročno učenje utvrdili su da je glavna karakteristika okruženja intenzivnog učenja u grupi vršnjaka bio osjećaj sigurnosti.

Istraživanja pokazuju da kohorte osiguravaju kontinuitet i podršku za studente koji su uključeni u dugoročna terenska iskustva i da se sve više primjenjuju u obrazovnim programima (Björk, 2003.). Kontinuitet je ključni faktor, ne samo u pripremama za vođenje i upravljanje, nego i u razvoju obrazovnih organizacija. U svojoj longitudinalnoj studiji slučaja Okruga Jessamine, Björk (2000.) je zaključio da vođenje usmjereno prema stvaranju i održavanju zajednica učenika karakteriziraju i konstantnost i promjena.

Praksa. Programi na Institutu temelje se na jasnim i određenim potrebama korisnika. Neki nastavnici žele postati ravnatelji škola i pohađaju program pripreme na finskom jeziku, a viši ravnatelji pohađaju opsežan teoretski program pod nazivom „Napredni program u području vođenja i upravljanja”, kreiran na sveučilištu i temeljen na istraživanju. Većina studenata doktorskog studija ne usmjerava se prema istraživanju u akademskoj zajednici, već se vraća u svoje škole. Ondje postaju snažni vođe koji uvode promjene u obrazovni sektor. U svakom slučaju, studenti imaju jasan cilj i potrebu za uključivanje u programe.

Nadalje, za program pripreme za ravnatelja, kao i za napredni program u području vođenja i upravljanja za ravnatelje, koji nosi 35 ECTS-a, postoji školarina. Studenti je moraju platiti da bi pohađali programe. To je u suprotnosti s većinom programa višeg obrazovanja u Finskoj, za koje se školarina ne plaća. Razlog leži u tome što ovi programi nisu izravno povezani ni s jednim programom za stjecanje diplome, pa se smatraju nastavkom školovanja uz novčanu naknadu. Svi programi koji završavaju diplomom besplatni su. Dakle, studenti koji pohađaju ove programe zapravo su klijenti koji plaćaju, što Institutu donosi dodatnu obvezu.

Svi ranije spomenuti programi započinju u određeno vrijeme godine, a nastavni plan vrlo je detaljno organiziran. Pedagoško rješenje programa temelji se na pedagogiji za odrasle, nastavi s pomoću više metoda, koja uključuje seminare na kampusu, individualni rad i služenje platformama za e-učenje. Ista kohorta studenata stalno je zajedno, od jedne i pol do dvije godine. Kohorta koja je pohađala prvi program doktorskog studija zajedno je provela gotovo osam godina, a danas deset članova te kohorte ima doktorsku titulu. Svakoga ljeta bivši studenti drže seminar na kampusu. Seminar privlači velik broj studenata. To znači da studenti unutar programa tvore kohorte koje se razvijaju usporedno s odvijanjem programa te ostaju u kontaktu po završetku programa.

U svim naprednim programima u području vođenja i upravljanja 50 – 60 % upisanih studenata već je pohađalo program pripreme na Institutu. Stoga se mnogi međusobno poznaju pa se nove kohorte vrlo lako formiraju. Pedagoško rješenje u programu uključivalo je i podučavanje te intenzivan rad u malim skupinama, što je dodatno osnažilo osjećaj solidarnosti među grupama i unutar cijele kohorte.

Prvi program doktorskog studija započeo je u jesen 2002. godine s 12 studenata. Sedmero je prethodno pohađalo napredni program u području vođenja i upravljanja, a četvero je pohađalo prvi program pripreme. Studenti u obje doktorske kohorte bili su ravnatelji škola sa značajnim iskustvom. Neki studenti doktorskog studija od početka su bili uključeni u rad Instituta, pa su stoga bili vrlo važni za stvaranje kulture u Institutu. Istodobno su od studenata postali važni honorarni suradnici Instituta, s više različitih uloga u održavanju nastave i podučavanju. Usporedno sa stvaranjem načina rada i kulture, razvili su zajednički skup vrijednosti, kulturu i zajedničko shvaćanje obrazovanja za školsko vođenje. Jasno, trebalo je proći nekoliko godina, ali ne i desetljeća, da bi Institut izgradio način rada i stekao kvalitetu o kojoj smo govorili. Kvaliteta ni u kom smislu nije došla slučajno.

Možemo prepoznati mnoge pozitivne razvojne faze u Institutu, ali nije uvijek bilo lako. Jednu od najkritičnijih faza možda bismo mogli smjestiti u razdoblje 1999. – 2000. Prvi napredni program u području vođenja i upravljanja bio je pokrenut kao odgovor na zahtjeve studenata, s namjerom sastavljanja novog programa koji bi slijedio nakon programa pripreme. Prvi direktor Instituta otišao je u mirovinu, a nažalost, tadašnji nastavni kadar na fakultetu nije mogao osigurati potrebno teorijsko znanje. Pilot-programu prijetila je kriza. Dekan fakulteta preuzeo je odgovornost i zaposlio novog direktora – pisca ovog članka. Nakon nekoliko razgovora sa studentima predstavljen je novi nastavni plan i kriza je riješena. Jedinstvenost kohorte nikad nije bila jača. Osjetili su da stvaraju nešto novo na području osposobljavanja za vođenje i upravljanje u obrazovanju u Finskoj.

Godine 2003. u program pripreme uveden je sustav praktikuma i suradničkih škola, s ravnateljima na mjestu mentora. Svaki student pet puta godišnje trebao je posjetiti suradničku školu, a nakon toga sa savjetnikom razgovarati o određenoj temi koju je izabrao za taj posjet. Većina savjetnika bili su studenti u programu doktorskog studija. Godine 2004. Institut je imao 15 savjetnika i 100 suradničkih škola; nastavni kadar sastojao se samo od troje ljudi, direktora, koordinatora programa i tajnika odjela. Sustav mentora i podučavanja nastavio se tijekom godina. Do današnjeg dana 50 je ljudi radilo na mjestu savjetnika, a približno 100 na mjestu mentora.

Osim toga, program doktorskog studija na Institutu provodi se na način koji se razlikuje od tradicionalnog finskog odjela. Konstrukcija se temeljila na kohortama – iz 2002. i 2004. godine – koje su se šest godina redovito sastajale od osam do deset puta godišnje. Uz prezentaciju redovnih studenata, svaki put dodavalo se i teorijsko učenje. Na svakom seminaru predstavio bi se izbor članaka važnih za obrazovnu upravu, teoriju vođenja ili teoriju organizacije. O člancima bi se raspravljalo i povezivalo ih se s pitanjima iz prakse. Teme su sezale izvan redovnih tema kolegija koje su studenti slušali, pa su značajno pridonosile širenju njihova znanja. Budući da nekoliko studenata radi na važnim položajima predavača i savjetnika na programima Instituta, redovito su raspravljali o obrazovanju za školsko vođenje kako bi poboljšali kvalitetu honorarnih nastavnika.

Naravno, u programu su sudjelovali i profesori i predavači s drugih fakulteta na sveučilištu, no najvažniji su bili „ljudi s Instituta”. Uz rastuću mrežu ljudi koji su najprije studirali u programima, a zatim radili u različitim ulogama sa-

vjetnika, mentora i predavača, nastala je iznenađujuće snažna organizacijska kultura. Do 2013. godine gotovo 1000 ljudi pohađalo je program pripreme, 200 je pohađalo napredni program, 24 je pohađalo doktorski program, a 150 ih je bilo u međunarodnom magistarskom programu.

Specifičnost kulture i vrijednosti u mrežama Instituta jest predanost. Možemo je vidjeti u spremnosti ljudi da sudjeluju u različitim zadacima u Institutu, iako svi obavljaju stalni posao ravnatelja i školskih rukovoditelja diljem zemlje. Kad god smo im se obratili i zamolili da predsjedaju simpozijem ili održe predavanje o iskustvima za vrijeme svog školovanja, došli su – bez iznimke. Riječ je o odanosti i povjerenju. U timu je dosegnut važan element, a to je „psihološka sigurnost”. Ona uključuje, ali i nadilazi, međuljudsko povjerenje; opisuje timsku klimu koju krase povjerenje i uzajamno poštovanje, okruženje u kojem ljudi osjećaju da mogu biti ono što jesu (Holbeche, 2006). Ljudi nisu sudjelovali zbog skromne naknade koju su primali od sveučilišta. Sudjelovali su zbog predanosti, želje da se uključe u sustav i da stvaraju ravnatelje koji će uvesti promjene u obrazovni sustav Finske. Mnogi ljudi naglašavali su i proces osobnoga rasta, koji su mogli zahvaliti sudionicima i predanosti (C - commitment). Možemo reći da među svim kohortama vlada snažan osjećaj zajednice. Institut se pokazao kao mjesto za zajednicu ljudi koji uče. Kohorte i svi ostali uključeni u mrežu stvorili su kulturu predanosti, koja je zatim bila glavni razlog za nastavak. Kontinuitet je bio glavni čimbenik u izgradnji dosljednosti, ujednačenosti i visoke kvalitete).

U svom radu u zajednicama, doktorske kohorte i skupina savjetnika prelazile su granice Instituta. Budući da imaju stalna radna mjesta u svojim školama diljem zemlje, svaki dan slušaju rasprave u školama i u svojim zajednicama, pa tako ispunjavaju *granični element (5)* teorije strateških komponenti (Maula, 2006.). Način rada na doktorskim seminarima također je donekle neobičan.

Uz uobičajeno prezentiranje svoga rada, studenti dokorskog studija čitali su brojne istraživačke članke, razgovarali o svom utjecaju na praksu vođenja škole, a bili su i glavni pokretači rasprava o obrazovanju za školsko vođenje i njegovu razvoju. Takvu raspravu možemo opisati kao stvaranje, stjecanje i transformaciju *znanja (4)* u teoriji strateških komponenti, koji nam pružaju novu platformu ne samo za akademske rasprave, nego i za razvoj cjelokupnog obrazovnog sektora u zemlji. Na Institutu ne postoji grupa za menadžment, ali gotovo svakog tjedna studenti dokorskog studija, savjetnici ili kohorte okupljaju se i dogovaraju buduće planove. Svi oni donose važne strateške odlu-

ke za Institut i možemo reći da je svaki sastanak na Institutu ravan sastanku vrhovnog menadžmenta. Višestrana uloga studenata doktorskog studija kao savjetnika i predavača također je važan element za podizanje njihove motivacije i sposobnosti da nauče više. Jedan od lokalnih ravnatelja, koji je sudjelovao u prvom programu za pripremu ravnatelja, danas samostalno vodi cijelu proceduru praktikuma i savjetuje sve ostale savjetnike u njihovu radu. Njihov honorarni rad u programu predstavlja napredak u karijeri, koji nije uobičajen za školske ravnatelje. Ovakve procedure odnose se isključivo na Institut te čine njegove *interne standarde, procese i komunikaciju* (9).

Istraživanja i najbolja praksa pokazuju da kohorte osiguravaju kontinuitet i podršku za studente koji su uključeni u dugoročna terenska iskustva i da se sve više primjenjuju u programima obrazovne uprave (Björk, 2003.). Kontinuitet je ključni faktor, ne samo u pripremama za vođenje i upravljanje, nego i u razvoju obrazovnih organizacija. Kao što Senge (1999., 2000.) primjećuje, obrasci utjecaja ravnatelja škola u obrazovnoj organizaciji dinamični su i višedimenzionalni. Međutim, da bi se promjena održala, moraju biti uporni odnosno konstantni tijekom duljeg razdoblja. U svojoj longitudinalnoj studiji slučaja Okruga Jessamine, Björk (2000.) je zaključio da vođenje usmjereno prema stvaranju i održavanju zajednica učenika karakteriziraju i konstantnost i promjena.

Prijedlog 4.1. Provedba obrazovanja za školsko vođenje u kohortama pozitivno će utjecati na akademski uspjeh.

Prijedlog 4.2. Upotreba kohorti kao načina poučavanja i bivših studenata kao nastavnog kadra stvorit će zajedničku kulturu predavanja i učenja.

Prijedlog 4.3. Uključivanje svih honorarnih nastavnika, predavača i savjetnika u kreiranje nastavnog plana povećat će predanost programu.

Prijedlog 4.4. Sudjelovanje savjetnika i predavača u doktorskome programu za vođenje i upravljanje u obrazovanju povećava kvalitetu nastavnog kadra i ishoda učenja studenata koji pohađaju programe.

Prijedlog 4.5 Kontinuitet i zajedničke vrijednosti u pozitivnoj su sprezi sa stvaranjem zajednice ljudi koji uče, a čine je nastavnici, predavači i savjetnici koji rade u programu.

Poučavanje i učenje

Teorija. Bilo je mnogo rasprave oko integriranja akademskih i praktičnih pitanja u programe za obrazovnu upravu. Prestine (1992.) tvrdi da bi sveučilišta trebala primijeniti nastavne strategije u čijem je središtu student i koje su usmjerene na povećanu relevantnost programa kako bi se dokinulo „izolirano, pasivno i sterilno stjecanje znanja”. Björk (2003.) tvrdi da će smještanje stjecanja stručnog znanja u radni kontekst zahtijevati temeljnu izmjenu strukture programa za stručnu pripremu, organizacije studenata te slijeda učenja, kao i metoda poučavanja nastavnika i mentora. Proučavajući različita istraživanja o praksama učenja odraslih, Björk (2003.) navodi da bi, u cilju stjecanja maksimalnog prijenosa znanja, programi osim uobičajene teorije, prakse i demonstracijskih načina predavanja i učenja trebali sadržavati opsežne povratne informacije i mentorske elemente.

Praksa. Nastavni plan programa za pripremu ravnatelja prilično je praktičan i usmjeren na rad. Nastavni plan naprednog programa u području vođenja i upravljanja je drugačiji. Napredniji je, sadrži više teorije te uključuje međunarodnu literaturu i istraživanja kao studijski materijal. Sudionici u naprednom programu u području vođenja i upravljanja iskusni su stručnjaci u tom području. Objedinjavanje teorije s praksom pokazalo se vrlo korisnim. Tako nastavni pristup nije bio uobičajeno akademsko predavanje, već kombinacija teorije i prakse, upotreba načela učenja odraslih te primjena više metoda. Nastavni programi modula planirani su tako da po završetku programa studenti imaju pravo upisati doktorski program, a polovica zarađenih bodova priznaje se u programu doktorskog studija (od 2006. godine priznaje se 100 % bodova).

Pokretačka sila u planiranju nastavnog plana bilo je učenje – a ne poučavanje. U skladu s tom paradigmom sve predavače i savjetnike potičemo da ne ulijevaju svoje znanje u glave studenata, već da im budu vodiči pri razmišljanju. Paradigma izvire iz činjenice da su sudionici u naprednom programu u području vođenja i upravljanja iskusni stručnjaci u tom području. Objedinjavanje teorije s praksom pokazalo se vrlo korisnim. Tako nastavni pristup nije bio uobičajeno akademsko predavanje, već kombinacija teorije i prakse, upotreba načela učenja odraslih te primjena više metoda.

Kao što je prije spomenuto, 2003. godine u program za pripremu uveden je sustav terenskog praktikuma. Uključivao je posjete suradničkim školama i razgovore sa savjetnikom o određenoj temi odabranoj za taj posjet. Većina savjetnika bili su studenti u programu doktorskog studija, koji su također radili i

kao predavači u programu. Praktikum studentima pruža sjajnu priliku za uvid u praksu vođenja škole iz prve ruke, u svakodnevnom životu, kao i mogućnost za razgovor o viđenim događajima s iskusnim savjetnikom. Budući da studenti doktorskog studija imaju značajnu ulogu u programu kao savjetnici i predavači, oni omogućuju i *interaktivni proces sa snažnim vanjskim društvenim spajanjem*) (6), kako se navodi u teoriji. Kako je velika mreža ljudi uključena u rad Instituta, velik je i broj rasprava iznutra i izvana.

Prijedlog 5.1. Primjena načela učenja odraslih u kojima se teorija, praksa i demonstracija integriraju s povratnim informacijama i savjetovanjem, učenjem i povećanjem prijenosa znanja.

Prijedlog 5.2. Uvođenje sustava suradničkih škola, mentorstva i terenskog praktikum povećava poznavanje prakse vođenja škole.

Prijedlog 5.3. Studenati doktorskog studija rade kao honorarni nastavnici, što operacionalizira ideju programa „akademskog” vođenja.

Uloga vođenja

Teorija. Sve veći broj istraživanja i publikacija pokazuje važnost preispitivanja vođenja i upravljanja od strane jedne osobe u korist zajedništva i podijeljenog vođenja. Murphy (2005.) je ponudio dobar zaključak rasprava u obrazovnim organizacijama. Na temelju velikog broja pregleda studija iz područja vođenja i upravljanja u obrazovanju tvrdi kako danas znamo da je za visoku sposobnost vođenja potrebno potpuno sudjelovanje nastavnika u vođenju. Također, tvrdi da sadašnji naponi za redefiniranje vođenja i upravljanja potječu iz ideje dijeljenja, u spoznaji da vođenje prožima organizaciju, a ne leži u pojedinih osobama ili na službenim položajima vlasti. U tom smislu, jezgra zajedničkog vođenja i upravljanja nalazi se u organizacijskoj kvaliteti; po prirodi je interaktivna i ima relacijski oblik. Takva vrsta vođenja i upravljanja nije uobličena u pojedine uloge, već izvire iz odnosa koji postoji među pripadajućim ulogama (Murphy, 2005., 15-16). Isto mišljenje dijele Riley i Macbeth (2003., 181), koji navode da je zajedničko vođenje paradigma vođenja i upravljanja suvremenom školom – tu ulogu ne može obavljati jedan odvažan pojedinac. Oni tvrde da su dobri školski ravnatelji oni ljudi koji znaju u najvećoj mogućoj mjeri osnažiti različite sposobnosti vođenja kod drugih, što im omogućuje vođenje i upravljanje unutar svojih područja stručnosti. Oni, kao i Duke (2004., 187), tvrde kako je malo vjerojatno da će se ambiciozni ciljevi u obrazovanju

ostvariti ako vođenje i upravljanje ne izvire iz različitih razina u organizaciji. Pojam zajedničkog i podijeljenog vođenja i upravljanja usko je povezan sa sposobnošću vodstva nastavnika, koja se, prema Harrisu (2003., 316), odnosi na vodstvo od strane nastavnika, bez obzira na njegov položaj ili imenovanje.

Praksa. Radno mjesto direktora na Institutu ima značajne ovlasti nad dnevnim aktivnostima i planovima za budućnost. Upravna struktura Instituta izgleda ovako: u prvih 4 – 5 godina postojao je službeni nadzorni tim kojim je predsjedao dekan fakulteta te pregovaračko tijelo koje su tvorili dionici. Poslije je uloga odjela ojačana, pa nije bilo potrebe za nadzornim odborima. Osim toga, direktor odgovara izravno predsjednici sveučilišta, jer je Institut osnovan prema odluci predsjednice.

Kao što možemo vidjeti iz spomenutog, možemo tvrditi da Institut za vođenje i upravljanje u obrazovanju zapravo uopće nije organizacija, već kultura. Funkcionira potpuno drugačije od uobičajenog odjela na sveučilištu. Plan djelovanja i planovi za budućnost sastavljaju se na raznim sastancima, a ne samo u službenoj nadzornoj skupini; na sastancima sa savjetnicima, na seminarima za studente doktorskog studija, u timu za planiranje simpozija, itd. Na taj način uključuje se većina aktivnih ljudi – ne samo zato da održe predavanje ili rade kao savjetnici – oni su uključeni i u proces planiranja svih aktivnosti Instituta. Mogli bismo reći da je svaki sastanak na Institutu ravan sastanku menadžmenta. Taj novi pristup očigledno je bio motivirajući čimbenik za ljude koji rade na Institutu. To je ujedno i najvažniji čimbenik u izgradnji kulture suradnje na Institutu, kao što je opisano ranije (C). Primjenjujući opisane sustave, ljudi i kohorte na Institutu uspostavili su *Sustave informacija i komunikacije* (10) opisane u Maulinu okviru (Maula, 2006.).

Proučimo li vođenje i upravljanje na Institutu, isprva bismo mogli tvrditi da je ono široko podijeljeno među ključnim ljudima koji rade na Institutu – ali oni nisu nastavni kadar sveučilišta. Zato pojam podijeljenog vođenja i upravljanja možda nije odgovarajući. Temperley (2005., 410) tvrdi da podijeljeno vođenje i upravljanje podrazumijeva propusne granice između vođa i sljedbenika, pri čemu su sljedbenici važan sastavni dio aktivnosti vođenja, kao što je slučaj u Institutu. Ovdje je ipak riječ o posebnom predmetu istraživanja, jer se bavi honorarnim nastavnicima, koji u svojoj struci rade na mjestu ravnatelja i posjeduju značajan talent i umijeće vođenja i upravljanja. Lambert (2003., 424) navodi da koncept vođenja i upravljanja u obliku široko inkluzivne kulture, kao u ovom slučaju, izaziva drugačije reakcije: vidim sebe kao sudionika u ovom procesu učenja s kolegama. S godinama pojam vođenja i upravljanja u

Institutu raste, kumulira se. Dvoje istraživača i jedan direktor programa bili su ravnatelji, a zatim su doktorirali u doktorskom programu Instituta. Objedinimo li spomenute rasprave o kulturi suradnje i zajedničkoj odgovornosti, kao i o kvalitetama vođenja i upravljanja koje posjeduju angažirani suradnici, uz stalni porast suradničke mreže, zaključujemo da je kumulativno vođenje (C - cumulative leadership) srž fenomena vođenja i upravljanja u Institutu.

Prijedlog 6.1. U visoko umreženoj organizaciji kultura je mnogo utjecajnije od strukture.

Prijedlog 6.2 Suradničko vođenje povećava motivaciju, predanost i inovativnost.

Prijedlog 6.3. Suradničko vođenje u pozitivnoj je sprezi sa stvaranjem zajednice ljudi koji uče, a čine je nastavnici, predavači i savjetnici koji rade u programu.

Prijedlog 6.4. U slučaju da se zajednica ljudi koji uče proširi osobama s izraženom sposobnošću vođenja, pojam vođenja i upravljanja raste i kumulira se.

Zaključak

Istraživanje pokazuje da put prema kvaliteti nije slučajan niti se može brzo postići. U istraživanju smo istaknuli da postoji nekoliko važnih čimbenika koji promiču kvalitetu. Većina čimbenika odnosi se na prirodu organizacije – kulturu, suradnju i razvoj zajednice ljudi koji uče. Jedan od najvažnijih čimbenika bio je i kontinuitet u vizijama i vrijednostima Instituta, a sve su stvorene uz snažan angažman dionika i studenata. Važan čimbenik u kontinuitetu bio je razvoj studenata od sudionika u prvom programu za pripremu ravnatelja do honorarne suradnje s Institutom i stjecanja doktorata u doktorskom programu za vođenje i upravljanje u obrazovanju. Također, Institut je ispunio svih deset točaka u Maulinu (2006.) okviru živih organizacija, pa možemo tvrditi da kvalitetne organizacije za više obrazovanje djeluju kao žive organizacije.

Iako vidimo da je kvaliteta Instituta visoka, ne postoji jamstvo dugoročnosti kvalitete. Pred Institutom i sveučilištem stoje mnogi izazovi u bliskoj budućnosti. Od sveučilišta se stalno zahtijeva produktivnost, koja u mnogim slučajevima u pitanje dovodi kvalitetu. Od sveučilišta se sve više traži da razvija i utječe na društvo. Iako je obrazovanje u tome ključni faktor, usmjerenost na srednjoškolsko obrazovanje možda nije dovoljno. Osim toga, domaća i inoze-

mna konkurencija sve je snažnija. Želi li održati razinu kvalitete, Institut mora proširiti svoj spektar djelovanja na cijelo obrazovno područje, primjerice, na posao upravitelja. Drugi čimbenik bio bi daljnje jačanje međunarodnih kontakata i suradnje.

Ovo istraživanje, kao i ranija istraživanja (Alava, 2007.) pokazalo je da postoji deset C-a koji su predstavljali ključne točke kvalitete u slučaju Instituta: potrebe korisnika, fakultet i sveučilište, država, kohorta, kultura, predanost, nastavni plan, kontinuitet, suradničko vođenje te kumulativno vođenje. Iako je ovo studija slučaja i rezultati se odnose samo na ovu organizaciju, možemo tvrditi da su rezultati važni za sve akademske jedinice i odjele. Naravno, treba ih detaljno analizirati, jer se odnose isključivo na jednu organizaciju i jedan kontekst. Mogu poslužiti kao korisne smjernice u bilo kojoj obrazovnoj organizaciji, poput škola. Neki su izravno povezani s modelom širokog pedagoškog vođenja, koje su istraživali Alava, Halttunen i Risku (2012). U svojoj meta-studiji 30 doktorskih disertacija u Finskoj na temu vođenja i upravljanja u obrazovanju otkrili su da pedagoško vođenje treba shvatiti u širem smislu nego prije. Tvrde da se sastoji od četiri procesa i tri kvalitete vođenja. Proces, koje svaki ravnatelj škole treba primjenjivati, jesu procesi izrade nastavnog plana, razvoja školske kulture, izrade strategije i preciziranja školske misije u skladu s potrebama korisnika. Tri kvalitete čine suradničko vođenje, uvođenje promjena i upravljanje njima te vođenje u vrijednostima.

Literatura

1. Alava, J. (2007). Quality is not accidental; a case of cumulative leadership. *UNIQUAL, Xiamen conference proceedings*. Xiamen, China.
2. Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Changing School Management Status Review - May 2012*. Helsinki, Finland: Finnish National Board of Education. *Finnish National Board of Education Reports, 2102:3*. Retrieved from http://www.oph.fi/download/146781_Changing_school_management.pdf
Open access
3. Alava, J. (2016). An international perspective on management-leadership towards education change: case Finland. In Van Deventer, I. Ed. *Educator's Guide to School Management Skills*. Pretoria, Soth-Africa. Van Schaick.

4. Barnett, B.G. & Basom, M.R. & Yearkes, D.M. & Norris, C.J. (2000) Cohorts in educational leadership programs: Benefits, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*. 36, pp. 255-282.
5. Bentley, T., Zhao, F., Reames, E.H. & Reed, C. (2004). Frames we live by: Metaphors for the cohort. *The Professional Educator*. 15 (2), pp. 39-44.
6. Browne-Ferrigno, T. & Barnett, B. & Muth, R. (2003). Cohort program effectiveness: A call for a national research agenda. *NCPEA 2003 Yearbook*. National Council Professors of Education Administration.
7. Björk, L. (2000). The transformative role of school superintendents: Creating a community of learners. Case studies on the superintendency. Lancaster, Pa. Technomic Publishing.
8. Björk, L. (2003). Research on Learning: Implications for Leadership and Professional Preparation. Paper Presented at The First Symposium of Educational Leadership 2003. Institute of Educational Leadership.
9. Bjork, L. & Ginsberg, R. (1995). Principles of Reform and Reforming Principal Training.: A Theoretical Perspective. *Educational Administration Quarterly*. 31(1), pp. 11-37.
10. Campbell, R.F., Cunningham, L. L., Nystrand, R. O., and Usdan, M. D. (1987). A history of thought and practice in educational administration. New York: Teachers College Press.
11. Duke, D. (2004). The Challenges of Educational Change. New York: Pearson.
12. Eteläpelto, A. & Littleton, K. & Lahti, J. & Wirtanen, S. (2005). *International Journal of Educational Research*. 43, pp. 183-207.
13. Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Herecy, Fantasy or Possibility. *School Leadership & Management*. 23(3), pp. 313-324.
14. Holbeche, (2006). Understanding Change: Theory, Implementation and Success. Rotledge.
15. Lambert, L. (2003). Leadership Defined: an Evocative Context for Teacher Leadership. *School Leadership & Management*. 23(4), pp. 421-430.
16. Lawrence, R.L. (2002). A small circle of friends: cohort groups as learning communities. *New Directions for Adult and Continuig Education*. 95, pp. 83-92.
17. McCarthy, M.M. (1999). The evolution of educational leadership preparation program. In Murphu, J & Forsyth, P.B. (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, pp. 119-139. San Francisco. Jossey-Bass.

18. Murphy, J. (1992). *The Landscape of Leadership Preparation. Reframing the Education of School Administrators*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
19. Murphy, J. ed. (1993). *Preparing Tomorrows' School Leaders: Alternative designs*. University Park, PA: UCEA Inc.
20. Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
21. Riley, K. & MacBeath. (2003). *Effective Leadres and Effective Schools*. In Bennett, N. & Crawford, M. & Cartwright, M. (Eds.) *Effective Educational Leadership*. Open University Press. London: Paul Chapman Publishing.
22. Schleicher, A. (2004). *A presentation of the PISA- model*. University of Jyväskylä.
23. Temperley, H.S. (2005). *Distributed Leadership: Developing Theory from Practice*. *Journal of Curriculum Studies*. 37(4), pp. 395-420.
24. Westerheijden, D.F. (1999). *Where are the quantum jumps in quality assurance*. *Higher Education*. 38, pp. 233-254.

Autorska prava / Copyright

VOĐENJE USMJERENO NA UČENJE ILI PEDAGOŠKO VOĐENJE? ALTERNATIVNI PRISTUP VOĐENJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM OKRUŽENJIMA

*LEARNING-CENTRED LEADERSHIP OR
PEDAGOGICAL LEADERSHIP? AN ALTERNATIVE
APPROACH TO LEADERSHIP IN EDUCATION
CONTEXTS*

Trevor Male, Ioanna Palaologou

© 2012, reprinted by permission of Taylor and Francis LTD, www.tandfonline.com (originally published in International Journal of Leadership in Education, Vol. 15, No. 1 (2012), pp. 107-118.)

PROFESIONALNE NORME I USMJERAVANJE PEDAGOŠKOG VOĐENJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA

*PROFESSIONAL NORMS
GUIDING SCHOOL PRINCIPALS'
PEDAGOGICAL LEADERSHIP*

Ulf Leo

© 2015, reprinted by permission from Emerald Group Publishing Limited, originally published in International Journal of Educational Management, Vol. 29, No. 4 (2015), pp. 461-476.

STUDIJA VALJANOSTI STILOVA VOĐENJA UNUTAR TEORIJSKOG OKVIRA HOLISTIČKOG VOĐENJA

*A VALIDATION STUDY OF THE LEADERSHIP
STYLES OF A HOLISTIC LEADERSHIP
THEORETICAL FRAMEWORK*

Stefan Brauckmann i Petros Pashiardis

© 2011, reprinted by permission from Emerald Group Publishing Limited, originally published in International Journal of Educational Management, Vol. 25, No. 1 (2011), pp. 11-32.

KRITIČKO PROMIŠLJANJE AUTENTIČNOG VOĐENJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA ŠKOLSKIH RAVNATELJA S GLEDIŠTA ETIČKIH VRLINA

*CRITICAL REFLECTION ON AUTHENTIC
LEADERSHIP AND SCHOOL LEADER
DEVELOPMENT FROM A VIRTUE ETHICAL
PERSPECTIVE*

Michael Wilson

© 2014, reprinted by permission of Taylor and Francis LTD, www.tandfonline.com (originally published in Educational Review, Vol. 66, No. 4 (2014), pp. 482-496.)

Ostali radovi objavljeni uz pismeno odobrenje autora.

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru