

## Michael Schratz in Wilfried Schley

# Vodje kot nosilci sprememb v razvoju sistema: avstrijska Akademija za vodenje

**Povzetek :** Leta 2004 je avstrijsko ministrstvo za šolstvo kot iniciativo za krepitev inovacijskih zmožnosti izobraževalnega vodenja na vseh ravneh šolskega sistema ustanovilo Leadership Academy, tj. Akademijo za vodenje. Profesionalni razvoj poteka skozi generacije udeležencev. Vsaka generacija je sestavljena iz 250 do 300 udeležencev znotraj šolskega sistema, ki prihajajo iz vseh zveznih dežel (Bundesländer) in različnih vrst šol pa tudi z ministrstva, regionalnih izobraževalnih organov (npr. inšpektorata) ter visokošolskih ustanov za izobraževanje učiteljev. To od samega začetka zagotavlja, da je sistemski vpliv na spremembe in preoblikovanje sploh mogoč ter da je v skupni učni proces vključen celoten sistem. Akademija za vodenje je oblikovana v skladu z načeli učeče se organizacije in tesno sodeluje z odgovornimi odločevalci na ministrstvu. Deluje kot projektna organizacija in predstavljajo jo generacije, ki po zaključku svojega šolanja po vsej državi sestavljajo mrežo nosilcev sprememb. Udeleženci morajo uspešno zaključiti program vodenja, ki je sestavljen iz štirih forumov. V sklopu vsakega izmed njih se vsi udeleženci posamezne generacije srečajo v Kongresnem centru Alpbach sredi avstrijskih Alp. V obdobju med posameznimi forumi je poudarek na individualnem šolskem projektnem delu in intenzivni izmenjavi znotraj strokovnih učečih se skupnosti, na zadnjem forumu pa udeleženci šolanje na akademiji tudi zaključijo.

**Ključne besede:** profesionalni razvoj, šolski vodje, razvoj sistema, vodenje za učenje, učeča se organizacija, mrežna kultura.

UDK: 37.091.113

Znanstveni prispevek

*Dr. Michael Schratz, University of Innsbruck, School of Education, Department of Teacher Education and School Research, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Avstrija; e-naslov: Michael.Schratz@uibk.ac.at*

*Dr. Wilfried Schley, IOS – Institut für Organisationsentwicklung & Systemische Beratung, Geibelstr. 46 B, In den Maihak Höfen, 22303 Hamburg, Nemčija; e-naslov: Wilfried.Schley@ios-schley.de*

## Uvod

Avstrija se sooča z izzivi, povezanimi z globalno gospodarsko konkurenco, tehnološkimi spremembami in demografskimi gibanji, do katerih prihaja tudi v številnih drugih državah po Evropi in svetu. Za uspešno spopadanje s temi izzivi sprejema fleksibilnejše, inovativnejše oblike političnega odločanja, pri čemer daje prednost decentralizaciji na lokalni ravni in tržni izbiri. Poleg tega je avstrijska vlada zavezana razvoju fleksibilnejšega, odzivnejšega šolskega sistema, ki bo pripomogel k boljšim rezultatom za vse učence. Ta zaveza nakazuje – in hkrati zahteva – spremembe v ustaljenem načinu delovanja v šolah, deželni in državni upravi pa tudi v širši kulturi. Avstrijska družbena in politična tradicija ter organiziranost njene vlade in šolskega sistema pa niso vedno najustreznejše prilagojene temu, da bi takšne spremembe podpirale. Vplivno centralno, hierarhično in posvetovalno tradicijo je treba spremeniti tako, da ohranja povezanost s preteklostjo in se hkrati prilagaja potrebam prihodnosti.

Oblikovalci politik, izobraževalni sistem na splošno in šolski vodje sami – na vseh ravneh – se morajo čutiti odgovorne za razvoj učinkovitejšega vodenja, ki poteka v večjem obsegu in je razširjen med večji delež izobraževalnih iniciativ, potrebnih za uspešno spopadanje s trenutno aktualnim izzivom. Ukrepi v smislu sistemske inovativnosti kličejo po novem razumevanju profesionalizacije vodij na vseh ravneh šolskega sistema. Potrebujemo »dejavne sistemske mislece« (Fullan 2005), ki so tako horizontalno kot tudi vertikalno v interakciji z večjimi deli sistema, da bi tako dosegli korenitejše reforme. Njihova kolektivna razsodnost razmišljanja in delovanja oblikuje prihodnje korake v okviru nacionalne šolske reforme.

Namen članka je podati vpogled v teoretične temelje Akademije za vodenje in predstaviti njeno strukturo ter procese znotraj nje same kot mrežne organizacije. Najprej je predstavljeno politično ozadje, in sicer z namenom lažjega razumevanja konteksta programa, ki je organiziran v obliki velikih skupin, da bi tako povezali različne ravni izobraževalnega sistema. Glavne teme, ki so rdeča nit tega programa, so: povezovanje delovanja s strukturo, razvijanje načina razmišljanja, ki je odprto za inovativnost, in sprotno učenje iz izkušenj, ki jih prinaša prihodnost. T. i. coaching skupine in učna partnerstva so predstavljeni kot katalizatorji pro-

cesov sprememb s pomočjo razmišljanja o delovanju in ukrepanju. Predstavljena sta tudi model, ki pomaga pri povezovanju vodenja z učenjem, in matrika, pri kateri je energija prikazana kot ključni element med prenosom naučenega na delovna mesta udeležencev.

## Avstrijsko politično ozadje

Po dolgi zgodovini države kot Avstro-Ogrske<sup>1</sup>, ki je bila monarhija, je Avstrija imela le kratko obdobje demokratičnega oblikovanja politike v okviru tako imenovane »druge republike« po drugi svetovni vojni. Država se je razvila v zvezno državo, sestavljeno iz zveznih dežel z različnimi identitetami in hkrati z zelo močno kulturo centraliziranega razmišljanja. Odvisno od našega zornega kota bi jo lahko v tem smislu opisali kot najbolj centralizirano zvezno državo ali najbolj zvezno centralizirano državo<sup>2</sup>.

Ta konstelacija politične kulture vodi v položaj, v katerem je glavne programe težko udejanjiti brez znatnega vmešavanja zveznih segmentov sistema. To se je še posebno zaostriilo leta 1962, ko je bila sprejeta parlamentarna odločitev, da se šolski zakoni obravnavajo kot ustavni zakoni, za sprejetje katerih je potrebna dvo-tretjinska večina. Ta ukrep manjšinskim vladam preprečuje nenadne spremembe, hkrati pa tudi ščiti interese političnih strank in posameznih zveznih dežel.

Kot posledica tega je sedanji sistem izredno birokratski, zelo urejen v vseh podrobnostih, hierarhično organiziran in le v manjši meri usmerjen v rezultate. Število akterjev je preveliko, obstajajo številne vzporedne strukture in premalo je skladnosti, ko gre za opravilno usmerjenost in prevzemanje odgovornosti. Za sistem je značilen močan vpliv struktur socialnega partnerstva, pristranske politike, sindikata (učiteljev) in predstavnikov učiteljev, medtem ko imajo starši, učenci, raziskave, raziskovalci in drugi (manj formalno organizirani) akterji le relativno malo priložnosti izraziti svoje mnenje (Schmid idr. 2007).

V takšnem političnem kontekstu je zelo težko uvajati usklajene pristope k razvoju šolskega sistema. Posledice, ki jih ima to za upravljanje šol, in pobude za reforme vodenja pa so, da eklektični državni posegi povzročajo težave, ko nepovezane strategije preprosto nalagajo eno na drugo, kar vodi do občutka zmedenosti in negotovosti, in to ne le med akterji v šolah, ampak tudi na različnih ravneh znotraj šolskega sistema (regionalni, območni, lokalni). To pa vodi k ne preveč spodbudnemu učinku razdrobljenosti, ustvarja vodstvene dileme in ravnatelje vleče v različne smeri, da so razpeti med *sollen* (dolžnostjo) in *wollen* (željo) (Schratz 2003, str. 409–410).

Čeprav je zaradi počasnega gibanja v smeri večje decentralizacije in deregulacije prišlo do premika k obsežnejšim izobraževalnim inovacijam (Schratz in Hartmann 2009), je za upravljanje in vodenje na ravni lokalnih šol značilna enolična hierarhična struktura z enim ravnateljem in različnim številom učiteljev. Zaradi močnega poudarka na eni sami osebi vodenje ni porazdeljeno med večje

<sup>1</sup> Cesarica Marija Terezija je obvezno obiskovanje pouka uvedla že leta 1774.

<sup>2</sup> Več podrobnosti glede avstrijske politične kulture najdete pri Schratzu (2012).

število ljudi. Poleg tega pa se ravnatelji soočajo z omejeno avtonomijo (v zvezi s financami, učnim načrtom, kadrovskimi zadevami), kar jim otežuje nalogo, da bi svoje zaposlene opolnomočili za skupinsko ukrepanje.

Po nekaj političnih posredovanjih za šolske reforme (Zukunftskommission 2003; ExpertInnenkommission 2008) se zdaj zdi, da doživljamo tisto, glede česar je nemški sociolog Niklas Luhmann z vidika systemske teorije spraševal, »ali je izobraževalni sistem sposoben ustvarjati nove preišljene ideje iz svojih lastnih virov ali pa se mora pri tem zanašati na neprijetne dogodke in strukturno spajanje znotraj svojega družbenega okolja – ne nazadnje tudi z namenom, da bi lahko samega sebe izkusil kot nekaj drugačnega« (Luhmann 2002, str. 196). V Avstriji je do takšnega neprijetnega dogodka prišlo na primer v zvezi z mednarodnimi raziskavami znanja na splošno in še posebno v zvezi z raziskavo PISA, ko se je bolj ali manj izkazalo, da sedanji šolski sistem ni dosegel tistega, kar je bilo predvideno. Salcher (2008, str. 195) meni, da so razprave v zvezi z raziskavo PISA stvari sicer pognale v tek, vendar v napačno smer: »Uradni odzivi na slabe rezultate raziskave PISA 2003 v Avstriji in Nemčiji so spominjali na zelo nadarjenega študenta, ki mu je več let vse skupaj nekako uspevalo, nato pa so bili njegovi slabi dosežki nenadoma izpostavljeni po nekem pomembnem izpitu. Med temi odzivi je bilo zaslediti sramotenje in obtoževanje, močno ogorčenje, globoko obžalovanje, pa tudi obljube o vlaganju večjega truda in boljših rezultatih v prihodnje. Odgovorni politiki so prevzeli vlogo razjarjenih staršev, ki so se jezni obrnili na izpitno komisijo in vlagali pritožbe, v katerih je bil med drugim govor o popolnoma neprimernih izpitnih nalogah, ki so jih morali reševati njihovi otroci, pa tudi o napakah pri popravljanju nalog.« (Prav tam)

Če si поблиže pogledamo šolske reforme na mednarodni ravni, najdemo bolj malo dokazov o tem, da je smer sprememb uravnotežena. Raziskovalci vedno znova opozarjajo na ugotovitve, ki kažejo, da običajne šolske reforme vrat učilnic sploh ne dosežejo (npr. Levin 2008; Marzano 2004; Payne 2008; Schrag 1988). Zdi se, da je glavni razlog za manjkajočo vzdržljivost reformnih iniciativ slabo delovanje politične kulture, ki razvija reformne modele in jih skuša izvajati s pomočjo ustaljenih strategij, namesto da bi se bolj posvetil krepitvi zmogljivosti. Neuspeh reformnih pobud je pogosto pripisan dejstvu, da sledijo tradicionalnemu modelu upravljanja ali vodenja, ki je zasnovan na ukazovanju in nadzorovanju (Harris 2010).

## **Vodje izobraževanja kot nosilci sprememb**

Od začetka 90. let prejšnjega stoletja je v Avstriji predpogoj za stalno mesto ravnateljev šol opravljen program usposabljanja za upravljanje šol v prvih letih po imenovanju (glejte Fischer in Schratz 1993, str. 204–208; Schratz in Petzold 2007, str. 26). To je program usposabljanja, ki poteka na samem delovnem mestu in novim ravnateljem pomaga, da se od vloge nekdanjih učiteljev preusmerijo na mesto, ki obsega vodenje šole, in jih seznanja z osnovami nove vloge. Ker so ti programi usposabljanja organizirani za ravnatelje določene regije (po navadi je to

na deželni ravni) in osredotočeni na posamezne nove ravnatelje, ki vodijo (novo) šolo, ne morejo prispevati k skladnemu razvoju celotnega sistema.

Na nacionalni ravni so vodje šol pomemben člen sinhronizacije procesov, ki potekajo od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor (Fullan 2005), in ključni akterji pri spodbujanju kakovostnih procesov v šolah (Firestone in Riehl 2006; Hall in Hord 1987). Pont idr. (2008, str. 19) omenjajo tudi odločilno vlogo vodstva šole pri šolskih reformah: povezuje namreč izobraževalno politiko in prakso. Če želimo pogloblitve reformne iniciative dosledno vključiti v življenje šol in razredov (Stoll idr. 2002), je treba razviti nov pristop h krepitevi sposobnosti za strokovno vodenje šol kot predpogoj za spremembe na ravni celotnega sistema.

Zaradi tega je avstrijsko ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo leta 2004 začelo iskati inovativen koncept profesionalizacije 6.000 vodij šol in drugih vodstvenih delavcev na vodilnih položajih znotraj avstrijskega šolskega sistema. Da bi se naučili kaj koristnega iz preteklih reformnih pobud v Avstriji in ugotovitev raziskav s področja inovativnosti in sprememb, je bila potreba po novem pristopu zasnovana s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Kako je mogoče poenostaviti zapleteno strukturo odločanja in uskladiti različne zahteve centralnih in zveznih interesov?
- Kako je mogoče usklajevati komunikacijo in delovanje tako politike kot tudi prakse med različnimi ravni sistema?
- Kako je mogoče oblikovati kontekst učenja, katerega cilj je vplivati na vzorec, po katerem strokovnjaki poskušajo spreminjati svoje organizacije?
- Kako je sistemu mogoče dati zagon z bolj individualnim in organizacijskim opolnomočenjem?
- Kako je lahko vodenje tesneje povezano z učenjem v smislu ustvarjanja boljših pogojev za učno uspešnost?
- Kako lahko profesionalni razvoj pripomore k spremembam kulture na ravni celotnega sistema in kako je lahko povezan z zmožnostjo izboljšanja akterjev na različnih horizontalnih in vertikalnih ravneh?

Odgovori na zgornja vprašanja bodo podani s predstavitvijo filozofije, ki je osnova za Akademijo za vodenje, vsako izmed njih pa poudarja inovativen značaj njene zasnove.

## **Delo z velikimi skupinskimi oblikami, ki predstavljajo celoten sistem**

Pred kratkim je bilo uvedenih več metod, s katerimi so celotni sistemi vključeni v razvojne procese, na primer Future Search Conference, Real Time Strategic Chance (RTSC), Open Space Technology, Appreciative Inquiry (AI) in World Café. Cilj vseh je v sistemski razvoj vključiti čim večje število ljudi, ki tako v celoti postanejo del procesa sprememb (Holman idr. 2008). Glede na razvoj dogodkov v

zadnjem času je Akademija za vodenje organizirana v kohortah, ki so sestavljene iz največ 300 udeležencev iz celotnega izobraževalnega sistema, in tako izkorišča raznoliko strokovno znanje izobraževalnih vodij in identificiranje s skupnim ciljem uvajanja sistemskih novosti.

Vsaka *kohorta* je sestavljena iz 250 do 300 udeležencev iz vseh zveznih dežel in različnih vrst šol, ministrstva, regionalnih šolskih organov (vključno z inšpektoratom) in ustanov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev. To že od samega začetka zagotavlja, da je mogoč sistemski vpliv na spremembe in preoblikovanje in da je v skupni proces učenja vključen celoten sistem. Vloga akademije je skladna z načeli učeče se organizacije in tesno sodeluje z odgovornimi nosilci odločanja na ministrstvu. Poleg tega skupna prizadevanja velikega števila predstavnikov iz različnih sektorjev izobraževalnega sistema ustvarjajo koristno energijo, ki je potrebna za navdihujočo in vseobsežno vizijo kot osnovo za korenite spremembe (Bruch in Vogel 2005). Kot program izrednega izobraževanja je Akademija za vodenje sestavljena iz štirih forumov, ki potekajo v enem letu, v katerem se vsi udeleženci znotraj posamezne kohorte srečajo za tri dni.

Program se začne s prvim forumom, ki je zasnovan tako, da udeleženci spoznajo filozofijo, organizacijo, strukturo in osnovne procese akademije. Seznanijo se s postavljanjem ciljev in izbiranjem lastnih strokovnih projektov, ki so bistveni za njihov individualni razvoj. Veliko pozornosti je namenjene ustvarjanju zaupanja znotraj mreže pa tudi oblikovanju *učnih partnerstev* in *kolegijskih coaching skupin* ter izpopolnjevanju možnih tem, povezanih z inovacijami.

V obdobju med posameznimi forumi se *učni partnerji* in *coaching skupine* srečujejo na regionalni ali lokalni ravni. Razmišljajo o reakcijah interesnih skupin na svoji šoli, izobraževalnih organov in inšpekcijskih sistemov ali ustanov za izobraževanje učiteljev, vse skupaj v povezavi s svojimi individualnimi razvojnimi projekti. Procesi so sestavljeni iz ciklusov pričakovanja, delovanja in razmišljanja. Načelo lastništva in odgovornosti je tu združeno s ciljem in rezultati, to pa zahteva spoštovanje, odprtost in prilagodljivost vseh sodelujočih.

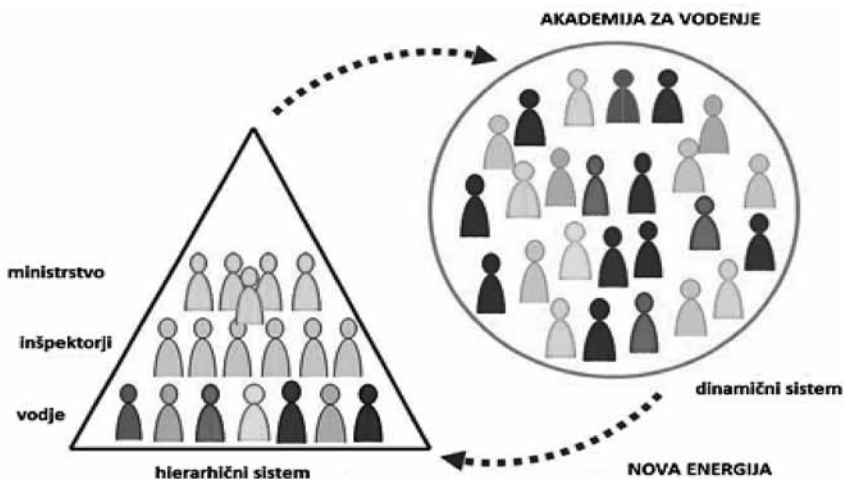
V sklopu drugega foruma udeleženci opredelijo, razvijajo in predstavijo individualne razvojne projekte, pri čemer uporabljajo metode in orodja za vodenje projektov. Na tej stopnji programa je naloga kolegijskih coaching skupin skupni razmislek o posameznih razvojnih procesih, pri čemer se izpodbijajo ustaljeni vzorci razmišljanja in zastarele rešitve. V okviru tretjega foruma udeleženci preučijo medsebojne izkušnje, ki so jih pridobili med izvajanjem razvojnih projektov. To je nekakšen ustvarjalni prostor, kjer se izrazijo skepticizem, nasprotovanje, konflikti in napetosti, ravno tako pa tudi strinjanje, motivacija in entuziazem. Kot podpora samostojnemu učenju in krepitvi sposobnosti so udeležencem na voljo različne delavnice na temo komunikacije, motivacije, reševanja konfliktov in odločanja. Celovit pristop k učenju pa zaokrožajo likovne delavnice, ples ali učenje večšin, ki so potrebni za preživetje v divjini.

V okviru zadnjega foruma (izdaja potrdil o uspešno opravljenem programu) udeleženci predstavijo svoje strokovne učne procese in rezultate – najprej znotraj svoje kolegijske coaching skupine, nato pa se skupaj odločijo, kateri projekt iz skupine bo predstavljen tudi drugim v zaključni fazi vzporednih srečanj. Za uspešno

certificiranje mora vsak udeleženec akademije v oceno predložiti listovnik na temo procesa svojega osebnega in profesionalnega razvoja.

### Povezovanje vseh ravni sistema (horizontalno in vertikalno)

Šolski sistemi so navadno organizirani kot hierarhične strukture političnega sistema z ministrstvom na vrhu in šolami na dnu. Ker pa reforme šolstva ne potekajo v skladu z »natančno določenim postopkom doseganja rezultatov« (Hargreaves in Shirley 2009, str. 110), Akademija za vodenje izbere izobraževalne vodje z vseh ravni hierarhije (šole, lokalna uprava, inšpektorat, ministrstvo, ustanove za izobraževanje učiteljev) in jih umesti v stimulatívno okolje zunaj (hierarhičnega) sistema – akademija poteka v kampusu Konferenčnega centra Alpbach, kjer sicer gostijo tudi *Evropski forum Alpbach*, ki podobno kot *Svetovni gospodarski forum* v Davosu na enem mestu zbere politike in nosilce odločanja z vseh področij, ki tako skupaj razpravljajo o novih idejah in rešitvah za svetovne probleme (gl. sliko 1).



Slika 1: Povezovanje horizontalnih in vertikalnih ravni sistema

Hargreaves in Shirley (2009) menita, da najtežji del sprememb na področju izobraževanja ni to, kako spremembe sploh začeti, ampak to, kako doseči trajne spremembe in jih razširiti, kar pa zahteva koherentnost narave dejavnosti, ki povezujejo strategijo in prakso. »Izziv v povezavi s koherentnostjo ni to, kako vse prekopirati ali prilagoditi tako, da se zdi enako v vseh šolah [...] Izziv je predvsem, kako različne ljudi združiti tako, da bodo spretno in učinkovito delali za skupno stvar, ki jih napolni z energijo in premakne v isto smer, hkrati pa vpliva na učenje, uspešnost in rezultate.« (Prav tam, str. 94–95) Predlagata naslednje štiri katalizatorje, ki ustvarjajo takšno koherentnost: trajnostno vodenje, združevalne mreže, dolžnost pred odgovornostjo ter razlikovanje in raznolikost. Združevanje ključnih akterjev z vseh ravni znotraj sistema na enem mestu je poskus, da bi namenili več pozor-

nosti tem štirim katalizatorjem, in sicer s ciljem večje koherentnosti pri razvoju sistemov. Z dinamičnimi delovnimi oblikami v različnih okoljih (velike skupine, majhne skupine, coaching skupine, kritično prijateljstvo, regionalne mreže) se ustvarja nova energija za procese sprememb, ki se jo lahko nato usmeri nazaj v tradicionalne oblike delovnih mest, kar pripomore k splošni koherentnosti.

## **Oblikovanje mrežne kulture**

Akademija za vodenje je mrežna organizacija in ni zgrajena kot fizično okolje. Fullan (2005, str. 11) meni, da za to, »da bi zgladili navidezno nepremagljive dileme, ki so sestavni del trajnostnih reform, potrebujemo popolnoma nov način razmišljanja: od zgoraj navzdol v primerjavi z od spodaj navzgor, odgovornost na lokalni in centralni ravni, utemeljena navodila in poučno strokovno presojo ter stalne izboljšave.« Zbliževanje vodij iz vseh segmentov sistema pripomore k vključevanju prav vseh v medsebojni razvojni proces, kar vodi do novih načinov razmišljanja in delovanja. Akademija vlaga v izboljšanje zmogljivosti kot načina krepitve sistemskega vodenja, s tem ko reformno politiko usmerja proč od zgolj procesa, ki poteka od zgoraj navzdol v smeri mrežnega razvoja. Mrežni koordinatorji v vseh avstrijskih zveznih deželah delujejo kot regionalni podporni sistem in tako zagotavljajo mreženje na regionalni ravni.

Namen mrežnega značaja akademije je ustvariti novo miselnost vodenja, ki temelji na zaupanju in avtentičnosti, in ne na moči, ki jo s sabo prinaša položaj. Njen končni cilj je trajnostno izboljšanje predpogojev in procesov učenja mladih v vseh izobraževalnih ustanovah. Mreženje je namenjeno krepitvi zmogljivosti, strokovni usposobljenosti in opolnomočenju vodij v avstrijskem izobraževalnem sistemu. Vodje so motivirani za strateško opravljanje zapletenih razvojnih nalog, kar dosežejo z določanjem prednostnih nalog, osredotočanjem na rešitve, individualnimi razvojnimi projekti in ustvarjanjem organizacijskih profilov. Udeleženci se naučijo, kako izzive prenesti v inovativne razvojne procese in kako zaposlene v njihovem delovnem okolju prepričati in opolnomočiti za doseganje vrhunskih rezultatov.

Mreža akademije ustvarja tako intelektualno kot tudi praktično usmerjenost znotraj nove paradigme osebnega in institucionalnega izboljšanja sposobnosti vodenja na vseh ravneh šolskega sistema. Mreženje kliče po novem, drugačnem razumevanju teorije in prakse, takšnem, ki izobraževalni sistem preoblikuje tako, da kakovost vodenja vzame za izhodišče sistemskih inovacij. Ustvarja kontekst učenja, katerega cilj je vplivati na vzorce in navade strokovnjakov na vodilnih položajih ter izboljšati njihove sposobnosti za razvoj in preoblikovanje lastnih organizacij.

## **Povezovanje delovanja s strukturo**

V številnih državah je premoč vodstva šole povezana s cilji vlade, da bi izboljšali izobraževalne standarde in posodobili izobraževalni sistem, in tako je »primat vodstva del širšega načrta preoblikovanja vseh javnih storitev, kjer so vodje orodje, s pomočjo

katerega se lahko izvajajo reforme politik in realizirajo spremembe« (Forrester in Gunter 2008, str. 67). To vrsto »funkcionalnega organizacijskega vodenja« razumemo kot upravljalni pristop neoliberalnega oblikovanja politike, in ne kot vodenje, ki je povezano z vizionarskim, motivacijskim, inspirativnim in inovativnim značajem. Zaradi razhajanja med realnostjo in idealom pa se pojmovanja vodenja v zadnjih letih vedno bolj opredeljujejo s predstavami osebnega vodenja. Posledica tega je razmejevanje lastnosti, ki veljajo za posamezne vodje, in strategije za vplivanje na vedenje njihovih sodelavcev. »Koncept vodenja predstavlja (normativen) sistem priporočil za ukrepanje menedžerjev tako glede njihove osebne odgovornosti kot tudi glede njihovih osebnih vodstvenih nalog. Koncepti vodenja eksplicitno ali implicitno temeljijo na eni ali več teorijah vodenja.« (Staehele 1999, str. 839)

Za naše delo v okviru Akademije za vodenje se je za koristnega izkazal Hinterhuberjev (2003) teoretični model, ki *upravljanju* in *vodenju* pripisuje različno naravnost, način razmišljanja in delovanje ter ju prikaže po vzoru vzhodnjaškega koncepta jin-jang (gl. sliko 2).



Slika 2: Medsebojna povezanost upravljanja in vodenja (Hinterhuber 2003, str. 20)

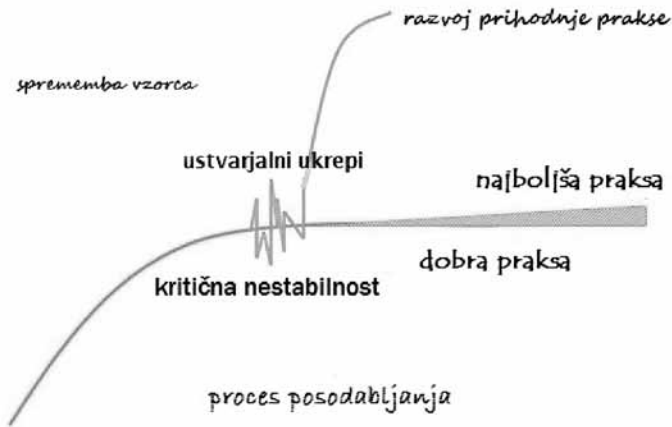
V skladu z metaforo jin-janga ni jasne ločnice med upravljanjem in vodenjem, pa vendar se njune lastnosti razlikujejo. Ne obstaja »ali – ali«, ampak »kot tudi«. Upravljanje ima v sebi elemente vodenja in obratno, obenem pa je bolj stanje vodenja, ki si pomaga z normami, vodenje pa je bolj (moralna) naravnost, ki izrablja vplivanje. Vedenje (upravljanje) brez moralne naravnosti je ravno tako problematično kot vodenje, ki ne deluje v skladu z (danimi) normami. Kompetenost pri upravljanju je lažje doseči kot sposobnosti vodenja – ne nazadnje zato,

ker v vodenje nikoli ni vpletena ena sama oseba, ampak je to družbena aktivnost, ki naj bi drugim omogočila uspešno soočanje z lastnimi izzivi in ustrezno ukrepanje. Tu gre za šolske vodje, ki so v stiku s številnimi različnimi deležniki (ne le v šoli, ampak tudi v širši družbi: skupnostjo, politiki, javnostjo itd.) in so tudi tisti, ki zaznavajo njihove različne (in včasih nasprotujoče si) interese. Vodenje je učinkovito le toliko, kolikor so si vodje pripravljene naložiti in se truditi, da bi dosegli svoje moralne (in politične) namene, ki pa morajo biti utemeljeni znotraj političnega okvira, v katerem delujejo njihovi izobraževalni sistemi, saj breme normativnih pritiskov neenako vpliva na različne izobraževalne kontekste (Portin idr. 2005).

Kulturno zakoreninjene težnje »ne temeljijo na zakonih fizike, ampak na človekovih navadah, čeprav so te velikopotezne. Ti ustaljeni načini razmišljanja in delovanja sčasoma postanejo trden del odrejenih družbenih struktur, vendar pa je mogoče ustvariti tudi alternativne družbene strukture« (Scharmer 2007, str. xiii). Anthony Giddens v svoji teoriji strukturacije (1984) »govori o dualnosti strukture, v kateri družbene strukture niso fiksni sklopi pravil in virov, temveč značilnosti družbenih sistemov, ki jih je v določenem trenutku delovanja treba poustvariti, rekonstruirati. Do takšne rekonstrukcije lahko pride šele, ko človek deluje na takšen ali drugačen način, močan vpliv na tej točki pa imata reflektivnost in znanje.« (Frost 2006, str. 4) Giddensova teorija delovanja torej nakazuje, da se družbene (ali organizacijske) strukture da spremeniti z delovanjem posameznikov. S svojim odločnim pristopom in sodelovanjem velike skupine Akademija za vodenje spodbuja delovanje kot gonilno silo vodenja na področju učenja.

## **Oblikovanje načina razmišljanja, ki spodbuja inovativnost**

V marsikaterem pogledu sta znanje in odličnost, ki temeljita na preteklih izkušnjah, izgubila veljavo kot kazalnik uspeha v prihodnosti. Kar smo se o upravljanju in procesih naučili v preteklosti in je delovalo doslej, nam ne pokaže nujno tudi rešitve za različne trenutne težave, še manj pa za težave v prihodnosti. Izobraževalni sistemi so se na pritiske zelo pogosto odzvali v prizadevanju, da bodo izboljšali uspešnost znotraj trenutnega okvira funkcionalnosti. Ta »več istega« pa pogosto vodi le do skromnega izboljšanja, saj tipična krivulja učenja seže čez zgornjo mejo. Stari vzorci naletijo na omejitve možnih rešitev. Včasih pride do posebnih dogovorov (npr. s spodbudami) za doseg statusa najboljše prakse, ki pa jih je zaradi njihovega posebnega statusa težko izvajati (npr. modelne šole). Hentig (1993) zato meni, da ne zadostuje zgolj obnova ali izboljšanje šol, ampak je potreben ponoven tehten razmislek glede šol, in zahteva nov način razmišljanja o tem, kako si šole sploh predstavljamo. V okviru raziskav so potekale teoretične in metodološke razprave znotraj procesa ponovnega oblikovanja »klasičnega pristopa« do po večini spreminjajočih se vzorcev šolanja, zlasti poučevanja in učenja (glejte npr. Vosniadou 2008). Ta proces ponovnega oblikovanja vidimo kot premik vzorca od *najboljše do prihodnje* prakse (gl. sliko 3).



Slika 3: Sprememba vzorca z uporabo ustvarjalnih ukrepov

Da se novi vzorci sploh pojavijo, so potrebni kritični dogodki in posegi, da bi s tem omogočili možnost za *prihodnje prakse* (Kruse 2004). Vendar pa opuščanje ustaljenih poti sprva povzroča negotovost in nestabilnost: stari miselni vzorci ne delujejo več, novi pa še niso dovolj stabilni. Izkušnja je podobna fazi inkubacije pri nastanku nečesa novega, ki se združi s starim ali pa ga celo postavi pod vprašaj. Ustvarjanje načina razmišljanja, ki je usmerjeno v trajnostne spremembe, je ključni koncept, ki poteka v vseh fazah akademije.

### Sprotno učenje iz izkušenj, ki jih prinaša prihodnost

K oblikovanju načina razmišljanja, ki je usmerjeno v spremembe, se ne da prisiliti ali ga uzakoniti, ampak gre pri tem za človekovo prirojeno sposobnost ustvarjanja novega znanja. V nasprotnem primeru, trdi Scharmer (2007, str. 119), nalagamo vzorce iz preteklosti, kar nam preprečuje, da bi ustvarili novo prihodnost. V svojem delu *Teorija U. Vodenje iz porajajoče se prihodnosti* razvije sistemsko teorijo vodenja, ki se osredotoča na tako imenovani »presencing« – to je izraz, ki ga je skoval iz besed »presence« (navzočnost, prisotnost v trenutku) in »sensing« (zaznavanje, občutenje). Meni, da je bistvo vodenja sposobnost, da tukaj in zdaj začutimo, zaznamo tiste prihodnje možnosti, ki so najopaznejše in poglobitvene, namesto da bi »nalagali vzorce iz preteklosti«.

Da bi aktivirali ta nujno potrebni potencial vodje, so potrebni trije predpogoji: *odprti um, odprto srce in odprta volja*. Odpiranje uma temelji na naši intelektualni sposobnosti, ki nam omogoča, da stvari vidimo »s svežimi očmi«, kar kliče po novem pogledu na prakso vodenja. Odpiranje srca se nanaša na našo sposobnost, da dostopamo do svoje čustvene inteligence, za kar je potrebna zmožnost vživeti se v občutljivo naravo določenega področja. Odpiranje volje pa »se nanaša na našo sposobnost, da znamo priti do svoje pristne odločnosti in jaza ... Tu je bistvenega

pomena to, da stvari pustimo za sabo in hkrati privabljamo nove.« (Prav tam, str. 41) Presencing je trenutek, ko se povežemo z izvorom.

Scharmer (prav tam) te tri stopnje odprtosti opisuje kot nove inteligence, ki jih mora vsak vodja negovati in razvijati kot natančne instrumente, ki mu pomagajo pri oblikovanju najboljše možne prihodnosti. Trdi, da je vodenje »v svojem bistvu sposobnost za premik notranjega prostora, iz katerega delujemo,« in »vodij, ki razumejo, kako je mogoče zgraditi sposobnost njihovega lastnega sistema, da deluje drugače, in se osvoboditi zunanjega odločanja« (prav tam, str. 373). Pravi tudi, da to sčasoma pripelje do »premika od zaznavanja zunanjih vzročnih zvez do zaznavanja nečesa skupnega, ki nastaja od znotraj« (prav tam).

Uporaba *Teorije U* kot »družbene tehnologije« v sklopu akademije pomaga pri izpodbijanju tradicionalnih stališč, ki jih imajo udeleženci glede vodenja. To jih popelje na zelo intimno popotovanje osebnega in strokovnega učenja o posameznikovem razumevanju sveta in organizacij ter oblike učenja tako na ravni posameznika kot tudi na sistemski ravni izpostavlja kot prepleten in bistven dialog. Uporaba *Teorije U* v njihovi vsakdanji praksi udeležencem omogoča, da gredo po poti do »ekosistema inovativnosti«, v katerem s »soustvarjanjem in sorazvijanjem« družbene realnosti postanejo mogoče korenite spremembe. To naj bi odprlo široko področje tako za individualno kot tudi za skupno učenje in razumevanje ter pripomoglo k premostitvi »razkoraka med materijo in umom« in s tem k »dostopu do globlje sodelovanja v procesu ustvarjanja družbene realnosti« (prav tam, str. 374).

## Ustvarjanje dejavnih sistemskih mislecev

Povezovanje politike s prakso z uporabo mreženja zahteva nove vrste vlog znotraj izobraževalnega sistema. Fullan (2005) vidi njihovo vlogo kot vlogo *dejavnih sistemskih mislecev*. To so »vodje na vseh ravneh sistema, ki proaktivno in logično upoštevajo večje segmente sistema in se z njimi sporazumevajo, medtem ko izvajajo korenitejše reforme in pomagajo drugim voditeljem, ki se ukvarjajo z istimi vprašanji. So sicer teoretiki, obenem pa tudi izvajalci, katerih teorije v praksi zaživijo vsak dan. Njihove ideje so vpletene v vsakdanje interakcije, ki prinašajo spremembe.« (Prav tam, str. 11)

Zbiranje predstavnikov iz vseh segmentov sistema na enem mestu je predpogoj za ustvarjanje dejavnih sistemskih mislecev. V sklopu Akademije za vodenje za trening dejanskega systemskega razmišljanja uporabljamo socialno tehnologijo *kolegijskega skupinskega coachinga* (KSC). Vsaka ekipa KSC je sestavljena iz heterogenih skupin s šestimi udeleženci, ki delajo znotraj zelo stroge strukture. To namesto problemsko naravnane pristopa spodbuja pristop, usmerjen v rešitve. Na vsakem srečanju KSC enega izmed udeležencev kot akterja vodijo od »problemskega prostora«, v katerem se je znašel, v smer »prostora z rešitvijo«. Ciljna naravnost, ustvarjalnost in iznajdljivost so temelji in dejavniki filozofije KSC.

Sodelovanje pri KSC omogoča natančno oceno ključnih zadev, vključno z vprašanji glede razvoja, vodenja in upravljanja določene organizacije, in ponuja konkretne možnosti za rešitve in njihovo izvedbo. Pomaga pri izkoriščanju inte-

lektualnega, ustvarjalnega in čustvenega potenciala ekipe; spodbuja podjetniško in ciljno naravnano razmišljanje in delovanje ter spodbuja utiranje novih poti in razvoj novih strategij. Na nazadnje pa KSC odraža tudi sam proces in analizira vzorce ter ravni energije med interakcijo v okviru coachinga. Poleg tega omogoča branje med vrsticami. Do prave eksplozije energije pogosto pride po obdobju prizadevanja in iskanja ključnih vprašanj in po preboju od tega, ko smo »videli le tisto, kar je pred nami«, do tega, da »vidimo celoto« (Scharmer 2007). Dejstvo je tudi, da izboljšuje zanesljivost rezultatov (Scharmer 2007).

KSC se uporablja za vsakega udeleženca v sklopu vsakega foruma in tudi doma v obdobju med posameznimi forumi kot stalen proces učenja in razvijanja kolegov in kolegic s pomočjo kolegov oziroma kolegic. Z vadbo postaja sestavni del kulture določene organizacije in pomembna strategija za izoblikovanje učeče se organizacije. Spoštuje in odraža kompleksnost dela, zlasti njegovo vodenje in upravljanje.

## Razmišljanje in povezovanje s kritičnim prijateljstvom

Najmanjša entiteta v sklopu Akademije za vodenje temelji na *učnem partnerstvu*. To je izhodišče za dva udeleženca, ki se uskladita znotraj zaupnega vzajemnega coaching partnerstva. Medsebojno se podpirata pri raziskovalnih vprašanjih, si pomagata opredeliti projektne mejnike in drug drugega vodita skozi svoje lastne učne procese. Vsak KSC je sestavljen iz treh *učnih partnerstev*, ki sestavljajo učne skupine šestih posameznikov, ti pa se posvetujejo drug z drugim in si pomagajo v okviru kolegijske skupine. V sklopu svojih individualnih učnih partnerstev posamezni pari delujejo kot tako imenovani »kritični prijatelji«.

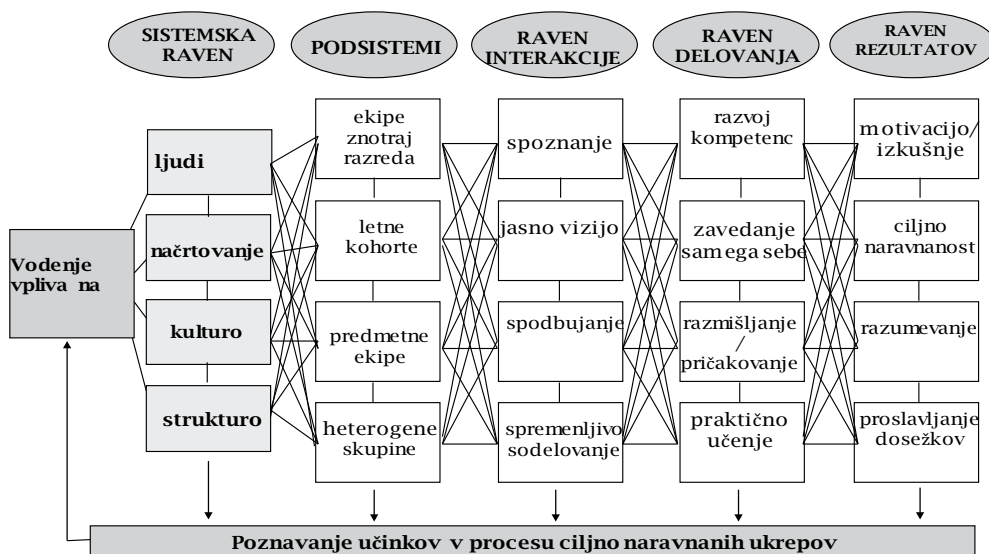
Costa in drugi (1993) menijo, da je kritični prijatelj »zaupanja vredna oseba, ki postavlja provokativna vprašanja, prispeva podatke, na katere je treba pogledati še iz katerega drugega zornega kota, in kot prijatelj da kritično oceno dela. Kritični prijatelj si vzame čas, da v celoti dojame kontekst predstavljenega dela in rezultatov, za katere si prizadeva posameznik ali skupina. Obenem stoji za uspehom, do katerega se s tem delom pride.« (Prav tam, str. 22)

Zagovorništvo uspeha je pomembna prednost za delo kritičnega prijatelja. Ukvarja se z rezultatom posameznih coaching faz, v katere je bil vključen njegov partner, in pomaga pri strateškem načrtovanju dogajanja po vrnitvi domov, tj. po končanem forumu. Po eni strani spremlja napredek svojega partnerja glede osebnega in profesionalnega razvoja, in to predvsem s tem, da prispeva svoj zunanji pogled na stvar, po drugi strani pa se učni partnerji medsebojno podpirajo pri udejanjanju svojih novih z vodenjem povezanih spoznanj v praksi. To lahko poteka v obliki medsebojnih obiskov na partnerjevem delovnem mestu, vključno z obdobjem opazovanja in hkratnega učenja, ali pa preprosto s srečanji ter izmenjavo izkušenj in kritičnega razmišljanja o njih.

## Povezovanje vodenja z učenjem

»Vodenje in učenje sta drug za drugega nepogrešljiva.« To je citat iz govora, ki ga je John F. Kennedy pripravil za svoj javni nastop v Dallasu ravno na dan atentata. Medtem pa se vodenje in učenje kot par, ki spada skupaj, zdaj omenjata tudi v kontekstu izobraževanja. Vendar pa je pot od vizije predsednika Kennedyja do prenosa šolskega vodenja v učilnice še dolga. V zadnjem času je bilo veliko truda namenjenega temu, da bi vodenje bolj približali učenju (Frost in Swaffield 2004; MacBeath in Moos 2004). Na mednarodni ravni je *vodenje za učenje* postalo koncept, ki se osredotoča na učinkovit odnos med vodenjem in učnimi procesi učencev v razredu (MacBeath in Cheng 2008).

Če šolo kot organizacijo primerjamo z organizmom (Pechtl 2001), lahko rečemo, da je »srčni utrip vodstva odnos, ne pa oseba ali proces« (Sergiovanni 2005, str. 53). In če si učečo se šolo predstavljamo kot živi organizem, ta srčni utrip zahteva zadostno resonanco znotraj šole, da se lahko vzpostavi odnos med ljudmi na različnih ravneh; vidni postanejo načrtovanje, kultura in struktura znotraj sistema. Da bi Schley in Schratz (2004) ta koncept v praksi udejanjila v okviru akademije, sta razvila diagram, ki ponazarja sosledje učinkov znotraj njihovega vodstvenega dela. Diagram predstavlja miselni splet pomembnih odnosov, ki kažejo pot od vodenja do učenja in nazaj. To sosledje učinkov (gl. sliko 4) ponazarja, kako vodenje vpliva na ljudi, načrtovanje, kulturo ter strukturo in kako z interakcijo sproža delovanje in ustvarja rezultate, povezane s cilji šole.

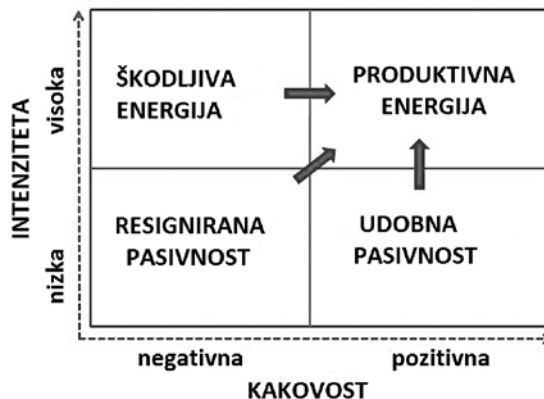


Slika 4: Sosledje učinkov od vodenja do učenja (Schley in Schratz 2004, str. 4)

## Z uporabo energije do visoke sposobnosti vodenja

Kulture določene organizacije ni preprosto spremeniti. Energijo uporabljamo kot vzvod za spodbujanje sprememb, ker je lažje vplivati na energijo sistema kot pa spremeniti kulturo. V svojem delu »Moč polne angažiranosti« Loehr in Schwarz (2003) trdita, da »so ključ do polne angažiranosti in trajne visoke učinkovitosti rituali, ki vključujejo pozitivno energijo, ne pa čas, ki ga temu namenimo« (prav tam, str. 16). Uporaba pozitivne energije znotraj velikih skupin je pomembna značilnost akademije. Ustvarja pozitivno sodelovalno kulturo za polno angažiranost. Energija organizacij je moč, ki le-tem pomaga, da se premikajo v določeno smer. Intenzivnost te energije kaže, do kolikšne mere se da uporabiti čustveni, miselni in vedenjski potencial za doseg ciljev organizacije. Je kazalnik vitalnosti, intenzivnosti in hitrosti inovacijskih procesov. Bruch in Vogel (2005) predstavljata energijsko matriko, ki pomaga pri ocenjevanju organizacijske energije glede na intenzivnost in kakovost inovacijskih procesov.

Matrika na sliki 5 prikazuje štiri kvadrate organizacijske energije v polju napetosti med nizko/visoko intenzivnostjo in negativnimi/pozitivnimi s kakovostjo povezanimi značilnostmi. Pri svojem delu opažamo, da v šolah z nizko energijo in negativno stopnjo kakovosti pogosto pride do resignirane brezbriznosti. Če je stopnja kakovosti šole pozitivna, počivajo v svojem območju udobja in ne vidijo potrebe po spremembah.



Slika 5: Energijska matrika (Bruch in Vogel 2005, str. 42)

Obstajajo tudi šole z visoko stopnjo energije in hkrati negativnimi s kakovostjo povezanimi značilnostmi, kar ima škodljiv učinek. Odločnega, energičnega delovanja pri njih sicer ne manjka, vendar ga ne uporabljajo produktivno, z mislijo na prihodnost. Vodenje za učenje želi doseči zgornji desni kvadrant z visoko stopnjo energije in pozitivnimi s kakovostjo povezanimi značilnostmi, kjer je ustvarjalen in produktiven zagon, potreben za razvojne procese. Povedano drugače, pri tem gre za preobrazbo iz tako imenovanih »šol, ki obžalujejo,« v »šole, ki dihajo«.

11 generacij diplomantov Akademije za vodenje (več kot 2.500 od 6.000 pedagoških vodij) se je prelevilo v dejavne sistemske mislece (Fullan 2005), ki

so začeli kolektivno čutiti, oblikovati in ustvarjati novo prihodnost (Scharmer 2007) za avstrijske šole, kar je že kritična masa, ki vodenje uporablja kot dejavnik moči za sistemski razvoj. Da bi bili pri tem tudi uspešni, je koncept »delovanja« oblikoval most, ki povezuje politiko s prakso in vodenje z učenjem. Pogosto pa je bilo slišati kritike, da ukvarjanje s »programsko opremo« sistema (delovanjem) naj ne bi spreminjalo njegove »strojne opreme« (strukture), zato smo svoje delo oblikovali na podlagi Giddensove (1984) teorije strukturacije, s katero poskuša preseči dualizem strukture in dejavnosti ter zagovarja »dualnost strukture«: družbena struktura je hkrati sredstvo za družbeno delovanje in njegov rezultat.

## Sklep

Vprašanja v zvezi z inovativnostjo in spremembami pogosto dojemamo kot zgolj organizacijska in tehnološka, pri čemer se kompleksnost spreminja v serijo (trans)akcij od politike k praksi. Ukvarjanje s kompleksnostjo pa ne pomeni, da pri tem ustvarjamo kompleksnejše strukture načrtovanja, delovanja, nadziranja in razvoja sistemov. Prehod na organsko razumevanje rasti je povezan z odprtostjo in zaupanjem, ki najbolj pripomoreta k zmanjševanju kompleksnosti sistemov: odkritost tudi druge spodbuja k odkritosti. Med našim ukvarjanjem s tremi zgoraj opisanimi iniciativami na ravni celotnega sistema je Scharmerjeva trilogija, ki jo sestavljajo odprti um, odprto srce in odprta volja, postala del profesionalne kulture (Scharmer 2007). Pri tem smo bili v vlogi akterjev in opazovalcev sprememb v načinu razmišljanja ter kulture in smo tako premostili tradicionalni prepad med politiko in prakso. Med sodelovanjem s številnimi deležniki na vseh ravneh sistema smo si pridobili veliko praktičnega znanja, odprle pa so se nam tudi nove dimenzije ukvarjanja z razvojem celotnega sistema.

Če se na tej točki ozremo na prehojeno pot, vidimo predvsem štiri jasne gonilne sile, ki so bile vzvod za uspešen razvoj sistema: strateške koncepte vodenja, glavne strategije sprememb, izgradnjo infrastrukture in trajnostno vodenje s sodelovanjem. Vse skupaj še vedno ostaja vznemirljiva izkušnja, v okviru katere še naprej nadgrajujemo kolektivno znanje in ključnim osebam pomagamo, da se znajo bolje spopadati z nastajajočo kompleksnostjo. Namesto da bi se reševanja težav lotili z dodajanjem le še enega sloja pravil ali infrastrukture, potrebujemo proces sorazvoja, ki ljudem omogoča, da dojemajo in delujejo iz nastajajoče celote.

## Literatura in viri

- Bruch, H. in Vogel, B. (2005). *Organisationale Energie: Wie Sie das Potenzial Ihres Unternehmens ausschöpfen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Costa, A. L. in Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51, št. 2, str. 49–51.
- ExpertInnenkommission (2008). *Zukunft der Schule*. Wien: BMUKK.
- Firestone, W. A. in Riehl, C. (ur.). (2005). *Critical issues in educational leadership series. A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.

- Fischer, W. A. in Schratz, M. (1999). *Schule leiten und gestalten: Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Forrester, G. in Gunter, H. M. (2009). School leaders: Meeting the challenge of change. V: C. Chapman in H. Gunter (ur.). *Radical reforms. Perspectives on an era of educational change*. London, New York: Routledge, str. 67–79.
- Frost, D. (2006). The Concept of 'Agency' in Leadership for Learning. *Leading & Managing*, 12, št. 2, str. 19–28.
- Frost, D. in Swaffield, S. (2004). *The Leadership for Learning (Carpe Vitam) project: an eclectic and emerging methodology*. ICSEI: 17<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement. Rotterdam, 6. – 9. januar 2004.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, G. E. in Hord, S. M. (ur.). (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. in Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harris, A. (2010). Learning to Improve: Transforming Schools and System. ICSEI: 23<sup>rd</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement. Kuala Lumpur, 5. – 8. januar 2010.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München: Hanser.
- Hinterhuber, H. H. (2003). *Leadership: Strategisches Denken systematisch Schulen von Sokrates bis Jack Welch*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allg. Buch im FAZ-Inst.
- Holman, P., Devane, T. in Cady, S. (ur.). (2008). *The change handbook: The definitive resource on today's best methods for engaging whole systems*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kruse, P. (2004). *Next practice - erfolgreiches Management von Instabilität: Veränderung durch Vernetzung*. Offenbach: GABAL-Verlag.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Loehr, J. E. in Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: Free Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MacBeath, J. in Moos, L. (2004) *Leadership for Learning*. ICSEI: 17<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement. Rotterdam, 6. – 9. januar 2004.
- MacBeath, J. in Cheng, Y.-C. (ur.). (2008). *Leadership for Learning: International Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marzano, R. J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Owen, J. (2009). *How to lead: What you actually need to do to manage, lead and succeed*. New York: Pearson Prentice Hall.

- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Pechtl, W. (ur.). (2001). *Zwischen Organismus und Organisation: Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte*. St. Pölten, Wien, Linz: Landesverlag.
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (2008). *School Leadership Development: Policy and Practice. Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Portin, B. idr. (2005). *International Politics and Local School Development: Emerging Themes from a Seven-Nation Study*. Montreal: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Salcher, A. (2008). *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Salzburg: Ecowin Verlag.
- Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges: the social technology of presencing*. Cambridge: Society for Organizational Learning.
- Schley, W. in Schratz, M. (2004). Ergebnisorientierte Führungsverantwortung als Antwort auf PISA. *Lernende Schule*, 7, št. 28, str. 1–4.
- Schmid, K., Hafner, H. in Pirolt, R. (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen: Vergleichende Analyse der Reformprozesse Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern. IBW-Forschungsbericht*. Wien: IBW.
- Schrag, F. (1988). *Thinking in school and society. Philosophy of education research library*. New York: Routledge.
- Schratz, M. (2003). From Administering to Leading a School: challenges in German-speaking countries. *Cambridge Journal of Education*, 33, št. 3, str. 395–416.
- Schratz, M. (2012) Austria's Balancing Act: Walking the Tightrope between Federalism and Centralization. V: L. Seashore idr. (ur.). *Educational Policy in an International Context. Political Culture and Its Effects*. Houndmills, London: Palgrave Macmillan, str. 95–104.
- Schratz, M. in Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. V: W. Specht (ur.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Graz: Leykam, str. 323–340.
- Schratz, M. in Petzold, K. (2007). *Improving School Leadership: Country Background Report Austria*. Innsbruck/Wien: OECD.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Staehele, W. H. (1999). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Vahlen, Franz.
- Stoll, L., Bolam, R. in Collarbone, P. (2002). Leading for Change: Building capacity for learning. V: K. A. Leithwood in P. Hallinger (ur.). *Kluwer international handbooks of education: Vol. 8. Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic, str. 41–73.
- Vosniadou, S. (ur.). (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Zukunftskommission (2003). *Zukunft Schule. Das Reformkonzept der Zukunftskommission - Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: bm:bwk.