

Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju

Petra Rozman

*Direktorica Ljudske univerze Škofja Loka,
predavateljica v Šoli za ravnatelje
petra.rozman@guest.arnes.si*

Decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, povečanje avtonomije in opolnomočenje šol so zahteve današnjega izobraževalnega okolja v Sloveniji. Šole se bodo morale bolj sistematično ukvarjati s kakovostjo svojega dela, razviti pravo sodelovalno kulturo in se posvetiti vsem tistim procesom, ki so značilni za učečo se skupnost. Za uspešno avtonomno delo pa so pomembni jasni, soglasni sprejeti dogovori o skupnih ciljih in načelih, ki jim bo šola sledila (Bečaj 2008, 16).

Avtonomne odločitve šole bodo morale temeljiti na dobrem poznavanju vsakokratnih specifičnih okoliščin in njihovih analizah. To z drugimi besedami pomeni, da bodo učitelji in vodstva šol morali najprej dobro poznati svojo prakso, da bodo torej morali sami biti njeni raziskovalci in razvijalci. Za to pa bodo potrebovali tudi ustrezne raziskovalne pristope.

Šola za ravnatelje v prakso vodenja v vzgoji in izobraževanju že od leta 2005 uvaja akcijsko raziskovanje, zato je tema tega prispevka premislek o ustreznosti takega pristopa v današnjem izobraževalnem okolju v Sloveniji.

Posebnosti vodenja v vzgoji in izobraževanju

Temeljna naloga vodij v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje čim boljših razmer za učenje: učenje učencev, učenje učiteljev in šole kot učeče se skupnosti. Ob tem temeljnem poslanstvu pa teoretiki opozarjajo, da ima vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije tudi svoje posebnosti.

Vodja v vzgoji in izobraževanju se pri svojem delu srečuje z različnimi »interesnimi skupinami«, učenci, učitelji, starši, lokalno skupnostjo, nacionalno šolsko politiko, in njihovimi različnimi interesi. Ribbins in Gunter (2002) zato poudarjata, da je *področje delovanja vodje v izobraževanju* dosti širše, kot to velja za vodenje na drugih področjih, saj *sega iz organizacije*, praviloma vključuje tudi starše in širšo skupnost.

Sergiovanni (1996) trdi, da šole niso organizacije kot vse druge, temveč *moralne skupnosti*. Od drugih organizacij jih lahko ločimo glede na njihov pomen in pomembno drugačne vrednote, zato jih je mogoče *voditi samo s pomočjo moralne avtoritete*. Moralna avtoriteta vodje se razvije na podlagi iskanja soglasij z vsemi člani šolske skupnosti: učitelji, učenci, starši itd. Vodje, učitelji, starši in učenci morajo sprejemati odgovornost za svoja dejanja in čutiti obveznost in zavezanost, da počnejo prave stvari. Ni dovolj, da vodja šole ravna zgolj v skladu s svojimi prepričanji, v skladu s svojo vizijo razvoja šole, upoštevati mora socialno korist, skupne potrebe in spodbujati vse udeležence k višjim moralnim ciljem.

Fullan in Hargreaves (2000) zato ravnateljem svetujeta, naj poslušajo, se pogovarjajo o tem, kaj učitelji delajo, kaj cenijo, s čim so zadovoljni in s čim ne, na kaj so ponosni in kaj jih skrbi. Predlagata *sodelovalno vodenje*, ki je tesno povezano z dostopnostjo do virov. Vodenje je pogojeno prav s količino virov, ki jih ima vodja na voljo, z vsemi, ki so pripravljeni sodelovati. Pri tem je treba vključiti tudi šolsko okolje in se odzivati nanj.

Da so izobraževalne ustanove zelo *kompleksne skupnosti*, ugotavljajo tudi drugi teoretiki vodenja (Lingard in dr. 2003), zato je tudi problem odgovornosti zelo kompleksen. Različni vertikalni in hierarhični koncepti tu niso učinkoviti. Potrebno je *razvijanje »horizontalne odgovornosti«* učencev, staršev, pa tudi lokalne skupnosti. Naloga vodij je, da poiščejo vse razpoložljive dostope do znanja, ljudi in materialov ter jih z največjo ustvarjalnostjo kar najbolj pravično uporabijo za to, da bi dosegli visoko kakovost poučevanja in učenja vseh učiteljev in učencev.

Različni raziskovalci uspešnega vodenja šol (Harris in dr. 2003) ugotavljajo, da za vodenje šol ni preprostih receptov, da pa morajo biti uspešni vodje v izobraževanju sposobni *deliti odgovornost*, graditi pozitivne odnose in omogočati učiteljem, staršem in učencem dejavno vlogo pri izboljševanju dela šol.

Postavlja se vprašanje, kakšno raziskovanje je v teh posebnih razmerah vodenja v vzgoji in izobraževanju primerno.

Kakšno naj bo raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju?

Guba (1996) na vprašanje, kakšno bi po njegovem mnenju moralo biti raziskovanje v izobraževanju, odgovarja:

1. Decentralizirano. Nesmiselna so prizadevanja za iskanje »splošnih resnic«, rešitev, zakonov za tako kompleksne situ-

acije, kot je izobraževanje. Problem je vedno v podrobnostih in brez dobrega poznavanja konteksta ni mogoče reševati konkretnih problemov. Problemi pa so vedno konkretni, zato mora biti tudi raziskovanje vezano na kontekst.

2. Brez zakonitosti, ki bi ga omejevale. Metodološki kriteriji tradicionalnega raziskovanja, kot sta npr. objektivnost in generalizacija, so za raziskovanje socialnih situacij, kakršna je izobraževanje, manj pomembni. Tu ugotavljamo, kako posameznik dojema stvarnost, zato nam kriteriji objektivnosti in posploševanja niso ravno v pomoč.
3. Sodelovalno. Ne bi smelo biti funkcionalnega ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja. Le tisti, katerih kulturo, prepričanja, prakso itd. raziskujemo, so pravi strokovnjaki in upoštevati je treba njihovo perspektivo. Primerna se zdi uporaba izraza »udeleženci«, saj vsi vplivajo na potek raziskave in njene rezultate.

Poglejmo, ali so navedene značilnosti po trinajstih letih od objave še aktualne in, kar je še pomembneje, ali ustrezajo današnjemu izobraževalnemu okolju v Sloveniji.

J. Erčulj (2008, 4) poroča, da je na konferenci »Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti«, ki je potekala v okviru slovenskega predsedovanja Evropski uniji, uvodničar opozoril, da bodo mladi kos ključnim izzivom prihodnosti le, če bo šola spodbujala podjetniški duh ter razvijala sposobnosti in spretnosti za digitalno, globalno družbo. Podobne smernice najdemo tudi v delovnem dokumentu z naslovom Šole za 21. stoletje (Komisija evropskih skupnosti 2007), v katerem je izobraževalno okolje opredeljeno s hitrim tehnološkim razvojem in naraščajočo internacionalizacijo. Šola naj bi zato razvijala predvsem socialne, komunikacijske, kulturne in podjetniške kompetence. Sporočilo ene od delavnic na omenjeni konferenci pa je bilo tudi, *da bodo rešitve za to nepredvidljivo, negotovo in zahtevno področje morale nastajati v lokalnih okoljih*. To velja tako za izobraževalne sisteme kot za posamezne organizacije znotraj njih.

Vse hitrejše spremembe pa ne vplivajo le na izobraževalne sisteme in organizacije znotraj njih, temveč tudi na postavljanje njihovih ciljev.

Bečaj (2008, 9) poudarja, da smo ob zadnjih temeljnih kurikularnih spremembah npr. zapisali, da bi radi imeli bolj dejavne učence, ki zaupajo vase in so sposobni samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja. To so lastnosti, ki jih

zahteva današnji čas, saj so spremembe na vseh področjih življenja tako hitre, da ne vemo prav dobro, kakšno znanje in kakšne spretnosti bodo današnji učenci potrebovali na svoji poklicni poti.

Razvijanje kritičnosti, iznajdljivosti in samostojnosti ni mogoče v kakršnikoli razmerah. *Tak način poučevanja zahteva ustrezno avtonomijo in decentraliziran šolski sistem, zahteva avtonomne in prilagodljive šole*, saj učitelji učencem zahtevanih razmer ne morejo zagotoviti, če jih niso deležni tudi sami.

Bečaj (2008, 16) meni, da so navedeni cilji, ki smo si jih zastavili, očitno pravi in prav tako pot, ki vodi do njihove uresničitve. Toda izkušnje iz preteklosti nas opozarjajo, da je spreminjanje šolskega sistema zelo zahtevno in težavno. Aktualna decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, potreba po povečani avtonomiji in opolnomočenju šol pomenijo spremembo, ki zahteva temeljit paradigmatski zasuk, in prav to utegne biti pri njihovem uveljavljanju največja težava. Miselnost se bo po njegovem mnenju samodejno spreminjala z razpravljanjem šolskega kolektiva o ciljih, vrednotah, ki jim je treba slediti. Poiskati bodo morali ustrezne načine dela, iskati soglasja za posamezne projekte in korake, razpravljati o doseženih rezultatih in morebitnih posledicah sprejetih ukrepov.

Meni, da potrebne spremembe zahtevajo predvsem spremembo kulture in obstoječe miselnosti. Naloga učiteljev ne bo le kakovostno poučevanje, pač pa tudi sodelovanje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovostnega delovanja šole. To pa seveda zahteva razvijanje sodelovalne kulture in timskega dela.

Na podlagi navedenih značilnosti vzgojno-izobraževalnega okolja pri nas lahko sklenemo, da so zahteve, naj bo raziskovanje v izobraževanju decentralizirano, sodelovalno in brez metodoloških omejitev tradicionalnega raziskovanja, kot jih navaja Guba (1996), še danes in tudi pri nas zelo aktualne.

Centralizirano predpisovanje ciljev je preživelo, oddaljena šolska politika nima odgovorov na vprašanje, kako kar najboljše razvijati navedene potencialne posameznega učenca v njegovem specifičnem okolju. Zato bodo morali šolski kolektivi tudi raziskovati. Soočiti se bodo morali z realno situacijo in možnostmi svojega delovanja. Opredeliti bodo morali svoja izhodišča, ki bodo morala temeljiti na ustrezno zbranih podatkih, in vse to v vsakodnevnih razmerah praktikov raziskovalcev. Potrebovali bodo ustrezne raziskovalne pristope.

Eden od pristopov, ki po našem prepričanju ustreza tem zahtevam, je akcijsko raziskovanje, ki ga Šola za ravnatelje uvaja v ra-

ziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij že od leta 2005. Zato v nadaljevanju najprej povzemamo njegove metodološke značilnosti.

Metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje je bilo že od samih začetkov deležno ostre kritike zagovornikov metodologije, ki jo imenujemo tradicionalna, empirično-analitična ali kvantitativna. Očitali so mu predvsem neznanstvenost. S svojim konceptom in naravo raziskovanja naj ne bi zadostilo osnovnim metodološkim zahtevam: pri akcijskem raziskovanju ni neodvisnosti subjekta in objekta raziskovanja, ne potrjujejo se vnaprej postavljene hipoteze, gre za preučevanje posameznih primerov, kar onemogoča posploševanje, v njegovem okviru ni mogoče zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti in veljavnosti (Mažgon 2001, 38). Vendar je na koncu šestdesetih in v začetku sedemdesetih let prišlo do bistvenega premika v spoznavno-teoretskih pogledih na celotno družboslovje. Metodološko omejeva, ki je značilnost empirično-analitične znanosti, pomeni za družboslovne in humanistične znanosti nedopustno redukcijo predmeta, kajti tu gre za spoznavanje smiselnih kontekstov in ne za splošno veljavna in objektivna znanstvena spoznanja (prav tam). Namen interpretativnega raziskovanja je razumeti pomen pojavov, dejavnosti, dogodkov, in sicer iz perspektive udeležencev preučevanega pojava. Tem zahtevam skuša zadostiti akcijsko raziskovanje.

Akcijsko raziskovanje izhaja iz *kvalitativne paradigme raziskovanja*, vendar to po mnenju teoretikov (Stringer 1996; Kemmis in Wilkinson 1998; Marentič Požarnik 1991; Elliott 1991; McNiff, Lomax in Whitehead 1996) ne predstavlja omejitev glede uporabe metod in tehnik za zbiranje podatkov. Po Elliottovem (1991) prepričanju mora metodologija, ki jo uporablja akcijsko raziskovanje, voditi k uresničitvi ciljev raziskave, zato je ni mogoče omejiti zgolj na kvalitativni pristop. Če kvantitativne metode ustrezajo namenu in ciljem raziskave, jih je nesmiselno zavračati.

Stringer (1996) ugotavlja, da akcijsko raziskovanje *išče pomen v okviru socialnega in kulturnega konteksta*. Problemi vsakdanje prakse se nikoli ne pojavijo ločeno od njenega konteksta. Metode in tehnike zbiranja podatkov morajo upoštevati zgodovino, kulturo, čustveni svet in celotno interakcijo prakse, kljub temu pa lahko uporabimo tudi tehnike kvantitativnega raziskovanja, če bomo z njimi pridobili koristne informacije.

Kemmis in Wilkinsonova (1998, 33) menita, da mora akcijsko raziskovanje prakse temeljiti na razumevanju *povezav med objektivnim in subjektivnim, individualnim in družbenim, preteklim in sedanjim*. Te celote pa ni mogoče raziskati le s kvalitativnimi ali le s kvantitativnimi tehnikami zbiranja podatkov, enostranski pristop bi lahko vodil do enostranskega pogleda na realnost prakse, zato se zavzemata za kombinacijo različnih raziskovalnih pristopov v akcijskem raziskovanju.

McNiff, Lomax in Whitehead (1996) poudarjajo, da v akcijskem raziskovanju *ni predpisanih poti, standardov*, kako ga izvajati. Ključni sta ustvarjalnost in inovativnost akcijskega raziskovalca, da bo v konkretni situaciji deloval razmeram in okoliščinam primerno.

Zelo podobno tudi Marentič Požarnikova (1991, 58) meni, da ne moremo govoriti o metodah in tehnikah, ki bi bile povsem specifične za akcijsko raziskovanje, izpostavlja pa nekatera načela in poudarke, ki se značilno kažejo pri načrtovanju, izbiri in uporabi tehnik v akcijskem raziskovanju:

1. V akcijskem raziskovanju skušamo povezati objektivno in subjektivno perspektivo udeležencev, zato je značilna izbira tehnik, ki to omogočajo. Dosledno se skušajo zblížati različne perspektive udeležencev, v nasprotju s tradicionalnim raziskovanjem, ki si prizadeva za zbiranje čimbolj objektivnih podatkov.
2. V akcijskem raziskovanju lahko med potekom raziskave pride do sprememb v načrtovanih instrumentih, če je to v skladu z novimi podatki, drugače kot pri tradicionalnem raziskovanju, pri katerem so raziskovalni instrumenti določeni in sestavljeni vnaprej ter po možnosti vnaprej sondažno preverjeni.
3. Ključno vprašanje pri izbiri določene tehnike je, ali nam bo z njo uspelo čimbolj vsestransko, problemu primerno, spremljati uvajanje akcijskih korakov. Drugače je pri tradicionalnem raziskovanju, pri katerem je večina tehnik usmerjenih v zbiranje kvalitativnih podatkov, ki omogočajo uporabo statističnih postopkov preverjanja hipotez.

Omejevanje glede izbire tehnik se navedenim teoretikom ne zdi smiselno, saj nam prav kombiniranje različnih tehnik, virov podatkov, metod in teorij omogoča popolnejše preučevanje izbranega pojava. Čeprav navadno prevladujejo tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile v okviru kvalitativnega raziskovanja, saj omo-

gočajo bolj poglobljen vpogled in individualno izražanje mnenj o preučevanem problemu (npr. nestandardiziran intervju, dnevnik, avdio posnetki), uporabljamo tudi tehnike, ki so značilne za kvantitativno raziskovanje (vprašalniki, ocenjevalne lestvice).

McNiff, Lomax in Whitehead (1996, 16–7) pa so metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja opredelili takole:

1. *Predanost izboljšanju pedagoške prakse.* Spremembe se vedno uvajajo v skladu s profesionalnimi vrednotami, zato jih je treba vedno znova preverjati. Osrednja vrednota, ki jo sprejema večina akcijskih raziskovalcev, je spoštovanje vrednot in stališč vseh udeležencev.
2. *Raziskovalna vprašanja posebne vrste.* Raziskovalna vprašanja naj bi se začejala z besedami »Kako lahko jaz izboljšam ...?« Pomembno je torej postavljati raziskovalna vprašanja v prvi osebi ednine, kajti po prepričanju avtorjev (prav tam, 16) določena raziskovalna vprašanja in hipoteze vodijo v določene vrste raziskav, in številna od njih niso primerna za akcijsko raziskovanje.
3. *Umestitev sebe v središče raziskovanja.* Vsak raziskovalec mora prevzeti odgovornost za svoja dejanja, stati za svojimi trditvami in raziskovalnimi utemeljitvami.
4. *Kontrola nad uvajanjem sprememb.* Akcijski raziskovalec mora sistematično nadzirati svoje postopke in motive, biti kritičen do svojih ugotovitev in interpretacij ter odprt za drugačne poglede. Obenem naj ravna v skladu s svojimi vrednotami in naj ne pozabi na osnovni namen svoje akcije: izboljšati svojo prakso, biti sistematičen, omogočiti kritičen vpogled itd.
5. *Sistematično zbiranje podatkov.* Pomemben rezultat akcijske raziskave je drugačno razumevanje svoje profesionalne prakse. Sistematično zbiranje podatkov je pomembno zato, da lahko akcijski raziskovalec natančno dokaže, kako je potekal uvid, kako je potekalo učenje. Težavno pri zbiranju podatkov je, da ni mogoče vedno natančno predvideti, kateri podatki bodo pomembni v naslednjih fazah raziskave. Kljub temu jih moramo zbirati v skladu z določenim načrtom.
6. *Zagotavljanje avtentičnih opisov postopkov.* Pogosta napaka akcijskih raziskovalcev je, da mešajo svoje interpretacije in poglede z opisi zbranih podatkov. S tem zmanjšujejo avtentičnost svojih poročil. Zato je treba poročila na podlagi dejstev pregledno ločiti od osebnih refleksij in opažanj ter izmišlje-

nih (*factionalised*) navedb, katerih namen je varovanje identitete.

7. *Interpretacija postopkov.* Celoten postopek akcije je najbolje najprej podrobno opisati, šele nato interpretirati. Kolikor je le mogoče, se moramo izogniti pristranskim sklepom glede lastnega delovanja. S tem namenom je dobro pridobiti druge ljudi, ki naj preverijo naše interpretacije.
8. *Predstavitve celotne akcijske raziskave.* Celoten potek akcijske raziskave je pogosto zelo kompleksen in težko predstavljaljiv. Avtorji zato predstavijo nekaj izvirnih primerov. Nekateri raziskovalci to storijo v obliki zgodbe, risbe itd.
9. *Veljavnost rezultatov akcijske raziskave.* Veljavnost, kot jo razume tradicionalno raziskovanje, temelji na prepričanju, da je to, kar je spoznavno, tudi objektivno dostopno. Ta tradicionalna logika pa je za akcijsko raziskovanje neprimerna. Pri akcijskem raziskovanju je osebna izkušnja, ki si jo deli več ljudi, že dober temelj za dokazovanje veljavnosti.
10. *Objavljanje.* Pri tem niso mišljene zgolj objave v revijah, na konferencah, temveč sporočanje ugotovitev v najširšem pomenu besede. Deliti jih moramo z drugimi ljudmi, še zlasti s kolegi. Tako bomo raziskavo umestili v socialni kontekst, in pokazalo se bo, ali je del resničnega sveta. To je najboljša pot do njene veljavnosti.

Če torej povzamemo, so tisto, po čemer se akcijsko raziskovanje razlikuje od drugih oblik raziskovanja, njegovi metodološki principi in ne metode. Gre za raziskovanje praktikov, ki je seveda decentralizirano in temelji na dobrem poznavanju konteksta ter rešuje konkretne probleme. V ospredju je ugotavljanje stvarnosti, kot jo dojema posameznik, in ne kriteriji posploševanja in objektivnosti. Gre za sodelovalno raziskovanje, brez funkcionalnega ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja.

Modeli vodenja v vzgoji in izobraževanju in njihova združljivost z akcijskim raziskovanjem

Vodenje v vzgoji in izobraževanju seveda ni in ne bo nikoli enovito, temveč bodo v rabi različni modeli. Ob uvajanju akcijskega raziskovanja pri vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij se postavlja tudi vprašanje, koliko je teorija akcijskega raziskovanja združljiva z različnimi modeli vodenja in še posebej vodenja v izobraževanju. Ali obstajajo nekatere podobnosti in/ali skupne predpostavke?

PREGLEDNICA 1 Različni pogledi na vodenje

Tradicionalni	Sodobni
Vodenje je v rokah posameznikov.	Vodenje je lastnost socialnih sistemov.
Vodenje temelji na hierarhiji in je vezano na položaj.	Vodenje se lahko pojavi kjerkoli.
O vodenju govorimo, ko vodja vpliva na zaposlene.	Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja.
Vodenje je drugačno in pomembnejše od managementa.	Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno.
Vodje so različni.	Vsakdo je lahko vodja.
Vodje odločilno vplivajo na organizacijsko uspešnost.	Vodenje je eden od številnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost.
Učinkovito vodenje lahko posplošimo.	Kontekst vodenja je odločilen.

Povzeto po Simkins 2005, 12.

PREGLEDNICA 2 Primerjava pogledov sodobnih teorij vodenja in teorije akcijskega raziskovanja

Sodobne teorije vodenja	Teorija akcijskega raziskovanja
Vodenje je lastnost socialnih sistemov.	Akcijsko raziskovanje je metoda preučevanja kompleksnih socialnih situacij.
Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja.	Akcijsko raziskovanje vključuje vse, ki jih preučevani problem zadeva.
Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno.	Pri akcijskem raziskovanju imamo vedno pred očmi celotno raziskovalno polje.
Vsakdo je lahko vodja.	Vsakdo je lahko raziskovalec lastne prakse.
Kontekst vodenja je odločilen.	Akcijsko raziskovanje vedno izhaja iz konteksta, iz konkretne situacije.

Bush na primer ugotavlja (2003, 113–130), da modeli vodenja, ki posvečajo veliko pozornost posamezniku, njegovemu dožemanju in razumevanju organizacije, dogodkov in situacij, ponujajo dobro osnovo za kvalitativno raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. »Subjektivni modeli« vodenja organizacijo razumejo kot socialno konstrukcijo, ki nastane z interakcijo vseh njenih članov. Tak pristop ustreza interpretativnim oziroma kvalitativnim raziskovalnim metodam, ki v središče prav tako postavljajo individualno percepcijo.

Za potrebe primerjave lahko različne modele vodenja, poenostavljeno, na podlagi njihovih različnih pogledov, razdelimo v dve veliki skupini, in sicer na tradicionalne in sodobne modele (preglednica 1).

Ta shematični pregled različnih pogledov na vodenje nam pokaže, da so sodobne teorije vodenja mnogo bližje teoriji akcijskega raziskovanja (preglednica 2).

Za podrobnejšo primerjavo smo med številnimi sodobnimi te-

orijami vodenja v vzgoji in izobraževanju izbrali distribuirano vodenje, eno od sodobnih teorij vodenja, ki jo teoretiki v zadnjih letih priporočajo kot primeren odgovor na izzive vodenja v vzgoji in izobraževanju.

Pri prebiranju teorije lahko naletimo na težave, ko želimo razmejiti distribuirano vodenje od npr. sodelovalnega (*colaborative*), vodenja s poverjanjem (*shared*), situacijskega (*situational*) vodenja. Lahko pa rečemo, da je zanj, kot za številne sodobne teorije vodenja, značilna skupinska oblika vodenja, gre torej za vodenje, ki ni vezano le na enega nosilca. Spillane (2006, 4) ga je opredelil s tremi ključnimi principi:

1. ključnega pomena je praksa vodenja,
2. vodenje je posledica interakcije med vodjem, zaposlenimi in njihovo situacijo,
3. situacija določa prakso vodenja in je posledica prakse vodenja; gre za dvosmerni vpliv.

Navedeni principi distribuiranega vodenja nam bodo služili kot podlaga za primerjavo morebitne skladnosti principov tega načina vodenja s principi akcijskega raziskovanja.

Spillane (prav tam) meni, da je za razumevanje vodenja v izobraževanju praksa dosti pomembnejša od preučevanja pravil, struktur, funkcij. Preučevanje vodij tukaj torej zamenja preučevanje prakse, analize vodenja in njegovo raziskovanje se mora usmeriti v aktualno prakso.

Tako razmišljanje izrazito podpira akcijsko raziskovanje kot metodo raziskovanja prakse. Številni teoretiki (Elliott 1991; Stringer 1996; 2004) vidijo prevladujoči motiv akcijskega raziskovanja prav v preučevanju prakse, v boljšem razumevanju njenega konteksta in prizadevanju za njeno izboljšanje.

Teorija distribuiranega vodenja razume vodenje kot interakcijo. Praksa vodenja je posledica medsebojnega vplivanja vodje, zaposlenih in njihove situacije, saj ne gre, kot npr. pri nekaterih tradicionalnih teorijah vodenja, za nabor lastnosti, dejanj vodje ali za monopol vodenja. Ta teorija razume vodenje kot kolektivno delovanje, ki v vodstvene dejavnosti vključuje mnogo posameznikov (Spillane 2006).

Tudi tu prihaja do ujemanja s principi akcijskega raziskovanja, ki načrtno raziskuje odnose med posameznikom in družbo, pomaga posameznikom razumeti, kakšna je njihova individualna vloga v družbi in kakšni so odnosi z drugimi člani skupnosti (Kemmis in Wilkinson 1998). Njegov pristop temelji na kolektivnem, so-

delovalnem, samokritičnem raziskovanju praktikov (Carr in Kemmis 1986).

Vodenje je rezultat dvosmernega vpliva: situacija sooblikuje prakso vodenja in se v tej situaciji hkrati oblikuje sama (prav tam). Praksa pa je tudi eden od temeljev za teorije akcijskega raziskovanja in njeni teoretiki opozarjajo na nujnost dovolj širokega razumevanja tega termina. Prakso oblikujejo posamezniki v interakciji z drugimi ljudmi, praksa torej vsebuje individualni in družbeni vidik, subjektivno in objektivno. Oba vidika pa sta potrebna za razumevanje, kako praksa v resnici poteka (Kemmis in Wilkinson 1998, 28–34).

Sklenemo torej lahko, da so pogledi nekaterih teorij vodenja zelo usklajeni s pogledi akcijskega raziskovanja. Praviloma bomo take teorije lažje našli med sodobnimi teorijami, vsekakor pa to lahko trdimo za distribuirano vodenje.

Ugotovili smo torej ujemanje principov distribuiranega vodenja in akcijskega raziskovanja na teoretični ravni, kako pa naša praksa?

Današnje vzgojno-izobraževalno okolje v Sloveniji potrebuje avtonomne učitelje in ravnatelje, ki jih je za to treba opolnomočiti. Po mnenju Erčuljeve (2008) sta pri tem ključna dva dejavnika: profesionalni razvoj učiteljev in vodenje, ki daje učiteljem dovolj strokovne moči. »Način vodenja torej odločilno vpliva na to, ali bodo učitelji svoje znanje lahko tudi uporabili, kar pomeni, da bodo v resnici opolnomočeni.« (Str. 7.) Izkušnje v Mrežah učečih se šol so pokazale, da je način vodenja, ki zadosti tej zahtevi, distribuirano vodenje. »Osnovna podmena distribuiranega vodenja je vključevanje več ljudi v vodenje oziroma razpršitev moči med več oseb. Gre za skupinsko delovanje, ki poteka v odnosih med vodji, zaposlenimi in situacijo. Pri distribuiranem vodenju moramo priznati in ceniti strokovnost različnim ljudem, ki tako sodelujejo pri strokovnih odločitvah.« (Str. 7.)

Praksa v vzgoji in izobraževanju pri nas torej kaže, da je distribuirano vodenje eden od dejavnikov, ki omogočajo opolnomočenje učiteljev. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je distribuirano vodenje ustrezen odgovor na zahteve aktualnega izobraževalnega okolja v Sloveniji in da je akcijsko raziskovanje raziskovalna metoda, ki je združljiva z njim.

Akcijsko raziskovanje vodenja, ki »izkoristi vse bogastvo praktičnih pristopov in omogoči komunikacijo med različnimi pogledi, stališči, razumevanji prakse« (Kemmis 2006), ki »vedno izhaja iz konkretnih problemov in se nanaša na praktična vprašanja« (Krek

in Vogrinc 2007) in ki nenazadnje zahteva tudi temeljit paradigmatični zasuk v smeri kvalitativnega raziskovanja, ko »praktik s pomočjo kritične refleksije širi svoje znanje in zavedanje o lastnem delovanju« (Kemmis in Wilkinson 1998), se zdi ustrezna metoda, ki podpira aktualne zahteve po večji avtonomiji šol, decentralizaciji in opolnomočenju.

Literatura

- Bečaj, J. 2008. Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 9–18.
- Bush, T. 2003. *Theories of educational leadership and management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carr, W., in S. Kemmis. 1986. *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University Press.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Erčulj, J. 2008. Opolnomočenje za današnje izobraževalno okolje. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 4–8.
- Komisija evropskih skupnosti. 2007. Šole za 21. stoletje. Delovni dokument služb komisije, SEC(2007)1009.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Guba, E. 1996. Foreword. V *Action research: a handbook for practitioners*, ur. E. T. Stinger, ix–xiii. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. D., in Y. S. Lincoln. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? V *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*, ur. E. D. Fetterman, 89–115. New York: Praeger.
- Harris, A., C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves in C. Chapman. 2003. *Effective leadership for school improvement*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Kemmis, S., in M. Wilkinson. 1998. Participatory action research and the study of practice. V *Action research in practice*, ur. B. Atweh, S. Kemmis in P. Weeks, 21–36. London: Routledge.
- Krek, J., in J. Vogrinc. 2007. Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, A. Scherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger, 23–57. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lingard, B., D. Hayes, M. Mills in P. Christie. 2003. *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Marentič Požarnik, B. 1991. Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. V *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*, ur. M. Cerar, 49–64. Radovljica: Didakta.
- Mažgon, J. 2000. Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu

- empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- McNiff, J., P. Lomax in J. Whitehead. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- Ribbins, P., in H. Gunter. 2002. Mapping leadership studies in education. *Educational Management, Administration and Leadership* 30 (4): 359–385.
- Sergiovanni, T. J. 2000. *Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Simkins, T. 2005. Leadership in education: ‘what works’ or ‘what makes sense’? *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (1): 9–26.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringer, E. T. 1996. *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 2004. *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.