

Poglabljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza

Philip A. Woods

Univerza v Hertfordshiru, Velika Britanija

Glenys J. Woods

Univerza v Hertfordshiru, Velika Britanija

Demokratično vodenje (DV) je model, ki je zelo primeren za vodenje izobraževalnih ustanov. Kljub temu je potrebno njegov pomen in potencial natančno in kritično preučiti. Ta članek se osredotoča na način, kako demokratično vodenje, ki izvira iz ideje holistične demokracije, zagotavlja ogrodje za širjenje in poglobljanje poskusov distribucije vodenja. Naše izkušnje pri uporabi in preizkušanju ogrodja kažejo na interes za premik proti praksam vodenja, ki so bolj holistične ter vključujejo več ljudi. Kažejo pa tudi na vrednost poglobljenih prihodnjih raziskav v različnih kontekstih, ki bodo preizkusile model in razširile naše razumevanje načinov, na katere kreativno upravljanje ogrodja lahko izboljša tako vodenje kot učenje.

Ključne besede: razvoj vodenja, spiritualnost, državljanstvo, holistična demokracija, demokratično vodenje

Uvod

Demokratično vodenje (DV) je model, ki je zelo primeren za vodenje izobraževalnih ustanov. Kljub temu je potrebno njegov pomen in potencial natančno in kritično preučiti. V tem članku ločimo med definicijo DV kot analitičnega koncepta (analitično DV) in definicijo DV kot normativne ideje, ki zagovarja tezo, da ima širjenje priložnosti za vodenje znotraj organizacij številne prednosti in ga velja uveljaviti (aplikativno DV). Članek pravi, da je potrebno DV (tako analitično kot aplikativno) poglobiti in oblikovati razumevanje vodenja, ki v celoti podpira cilje razvoja človeka in socialne pravičnosti. Osredotoča se tudi na način, kako demokratično vodenje, ki izvira iz ideje holistične demokracije, zagotavlja ogrodje za širjenje in poglobljanje poskusov porazdelitve vodstva. Holistična demokracija je model demokratične prakse, ki vključuje sodelovanje (inkluzivno vključevanje v dialog in sprejemanje odločitev ter priložnosti za izvajanje kreativnosti in iniciative) in pomen (rast celotnega človeštva v obliki intelektualnega, spiritualnega, etič-

nega, čustvenega, estetskega in fizičnega razvoja) (Woods 2011).

Presoja vodenja v izobraževanju z gledišča holistično demokratičnih idealov je posebej pomembna tam, kjer izobraževanje želi prispevati k razvoju celotne osebnosti in promovirati demokratično državljanstvo – kot v Sloveniji, kjer osnovno šolstvo »promovira dobro koordiniran kognitivni, čustveni, spiritualni in socialni razvoj« in »sposobnost življenja v demokratični družbi«, in 4-letni program gimnazije vključuje zagotavljanje »holističnega pristopa k izobraževanju« (UNESCO 2011, 11–15).

Cilji članka so:

- povzeti teme, ki so se pojavile s pregledom raziskav o DV;
- poudariti pomen kritičnega razmišljanja o DV s presojo v luči vprašanj namena, moči in ideje jaza;
- pojasniti, kako holistična demokracija kot podstat demokratičnega vodenja predstavlja konceptualni odziv na ta vprašanja;
- pokazati, kako se ideja holistične demokracije preko reflektivnega instrumenta (zgoščeno ogrodje »stopnje demokracije«) uporablja za pomoč vodjem v izobraževanju in drugim pri odločanju o obsegu poglobljanja in širjenja DV;
- poročati in razpravljati o uporabi ogrodja skupin uporabnikov, ki vključujejo slovenske ravnatelje.

Distribuirano vodenje

Ideja distribuiranega vodenja (angl. Distributed Leadership) in povezane ideje razslojitve organizacijskih struktur in zmanjševanja hierarhije s ciljem oblikovanja organizacij, ki so bolj inovativne in podjetniške, je v zadnjem desetletju močno pridobila na vplivu (Gronn 2002a; 2009, Raelin 2011; Woods 2013a; Woods idr. 2004). Izvor razumevanja vodenja kot distribuiranega pa je, kot pojasnjuje Gronn (2002b), veliko starejši. Gibb (1968) je na primer zagovarjal razumevanje vodenja kot interakcijskega pojava, ki je rezultat skupinske dinamike in ne nujno dejanje osebe ali oseb, ki so nosilci vodstvene ali voditeljske avtoritete. Gibb demokratično vodenje obravnava kot le enega izmed stilov vodenja, ki jih lahko izbere vodja (Gibb 1968, 259–265), zato DV samo po sebi ni nujno demokratično.

V zadnjih letih je bilo DV intenzivno raziskovano v izobraževanju in drugih sektorjih. Koncept je razumljen na različne načine (Bolden 2011), a kljub temu lahko identificiramo ključne ideje, na katerih so osnovani različni pristopi k videnju vodenja kot distri-

buiranega pojava (Woods idr. 2004). Ideja, ki je v središču DV kot analitičnega koncepta (analitično DV), pravi, da je vodenje razvijajoča se lastnost organizacije ali skupine. Skupna tema, ki povezuje različna razumevanja DV, je ideja, da se vodenje razvija iz kompleksnih in trajnih interakcij znotraj organizacij in skupin. V tem smislu je podobno drugim organizacijskim značilnostim, ki se pojavljajo v smislu, kot ga razumeva teorija kompleksnosti (Stacey 2007). S tem je povezano tudi spoznanje, da vodenje presega tradicionalne meje (npr. med vlogami, organizacijskimi oddelki in med strokovnimi in nestrokovnimi deležniki v organizaciji). Trajne interakcije, iz katerih izhaja vodenje, vključujejo različne ljudi na različnih položajih (npr. višji in nižji ter strokovni in nestrokovni položaji), katerih dejanja na različne načine vplivajo drug na drugega, ter interakcije med ljudmi in institucionalno strukturo, ideje kulture in norme ter organizacijske artefakte (kot so postopki, pravila in procesi odgovornosti) organizacije ali skupine.

Sedaj se obračamo k aplikativnemu DV, ki je osnovano na rezultatih analitičnega koncepta, a hkrati tudi zagovarja načine, na katere bi vodenje moralo potekati. Naslednja osnovna ideja številnih pristopov k razumevanju vodenja kot distribuiranega pojava (Woods idr. 2004) nas pričenja voditi v to normativno področje. Ideja pravi, da bo vodenje organizacije učinkovitejše, če tisti z največ znanja ali največjim potencialom (za katerokoli določeno nalogo ali cilj) izvajajo pobudo ali vpliv in s tem prispevajo k vodenju. Argument pravi, da organizacija pridobi, če vodenje prevzame širša skupina ljudi, ki presega nosilce avtoritete za vodenje. Med primere lahko štejemo učitelje, ki individualno ali v sodelovanju prevzemajo pobude za razvoj in ohranjanje izboljševanja šol (Frost 2012), vključno z učitelji začetniki, ki prav tako lahko učinkovito prevzemajo vodenje in razvojne vloge znotraj šol (Woods in Woods 2012).

Aplikativno DV definiramo kot zagovarjanje ali razvoj naslednjega:

- kulture, ki
 1. vodenje razume kot koncept, ki se razvija iz trajnih tokov interakcij znotraj organizacije in njene hierarhije, ne le dejanj posameznega vodje ali majhne elite;
 2. spoštuje in ceni prispevke k vodenju iz celote organizacije in njene hierarhije;
 3. se zaveda, da se takšno razumevanje vodenja lahko uporabi za izboljšanje učinkovitosti organizacije;
 ki jo spremlja

- institucionalna struktura, ki
 1. širi priložnosti za vodenje preko meja formalnih vodstvenih vlog, s čimer omogoča vpliv različnih virov znanja in perspektiv na delo organizacije, razvoj in inovativne spremembe;
 2. spodbuja prilagodljive in sodelovalne delovne odnose, ki presegajo tradicionalne meje in hierarhijo;
 3. spodbuja oblikovanje manj formalnih hierarhij.

Aplikativno DV je običajno tista ideja o DV, ki spodbuja interes članov skupnosti praks in skupnosti, ki oblikujejo politike, in je spodbudila veliko raziskav.

V povezavi z raziskavami DV se velja zavedati dveh dejavnikov. Prvič, raziskave, ki so relevantne za razumevanje DV, se ne osredotočajo vedno le na koncept DV, saj številne raziskave vodenja implicitno, če ne eksplicitno prevzemajo distribuirano perspektivo vodenja (Timperley in Robertson 2011, 6). Drugič, paziti velja na dokaze o kakršnihkoli vplivih DV na učenje, saj so povezave kompleksne, raziskave o DV pa zelo raznolike in izhajajo iz različnih položajev in paradigem (Hartley 2010). S tem v mislih lahko sprejmemo, da zbrani podatki iz raziskav kažejo na pozitivne povezave distribuiranih oblik vodenja z učenjem – tako profesionalnim učenjem/razvojem učiteljev kot učenjem učencev. Raziskave predvsem kažejo, da:

- je za razumevanje vodenja ključno, da spoznamo »širok nabor ljudi, ki predstavljajo formalno ali neformalno vodenje v šolah« in izven, ter »mrežo interakcij, ki jo oblikujejo ti viri« (Louis idr. 2010, 13);
- je distribucija vodenja skupaj s povezanimi dejavniki, kot je kultura sodelovanja med učitelji, pomemben del učinkovitega vodenja (Day idr. 2009, 186);
- vodenje s strani učiteljev in sodelovanje v raziskavah promovirata strokovni razvoj in novo znanje, ki prinašata prednosti učenju učiteljev in učencev (Cameron idr. 2011; Frost 2008; Holden 2008);
- vodenje s strani učencev in aktivno sodelovanje sta povezana z razširjenim in poglobljenim učenjem (Frost in Roberts 2011);
- v šolah, ki uveljavljajo demokratične principe – kot sta skupna usmeritev (razvita skozi sodelovanje) in sodelovalni pristop k vodenju – obstaja večja verjetnost spodbujanja stro-

Močna koordinacija in načrtovanje	Koordinacija in načrtovanje vlog, pričakovanj in načinov sodelovanja sta pomembna, o čemer Leithwood idr. (2006, 61) govorijo kot »načrtovana poravnava« oziroma »trdno uokvirjanje« v povezavi z demokratičnim vodenjem (Woods 2005, 87).
Kultura povezanosti	Organizacijska oziroma skupinska kultura mora izražati skupne cilje in vrednote (Louis idr. 2010; Slavin 2010; Woods in Woods 2008) ter zaupanje (Kensler 2008; Day idr. 2009, 189).
Osredotočenost na učenje učencev	»Fokus demokratičnega vodenja na osrednje delo organizacije oblikuje močne povezave med vodenjem in učenjem« (Timperley in Robertson 2011, 6). Pri drugi obliki manj hierarhičnih in bolj tekočih odnosov – učečih se skupnostih – je njihov <i>raison d'être</i> odvisen od zmožnosti »izostritve fokusa na izboljševanje ali transformacijo vzajemno dogovorjenih področij učenja učencev« (Stoll 2011, 108; glej tudi Robinson 2006; Robinson idr. 2008).
Krepitev zmožnosti	Priložnosti za oblikovanje zmogljivosti, skupinske kulture in primernih struktur so pomembne (Woods 2005), vključno z usposabljanjem za vodenje učencev (Frost in MacBeath 2010); »pred učinkovito distribucijo vodenja je potrebno razviti ljudi« (Day idr. 2009, 142).

SLIKA 1 Dejavniki, povezani s pozitivnimi učinki distribuiranega vodenja

kovnega izobraževanja in izpopolnjevanja med učitelji (Kensler 2008).

Pojavnost distribucije vodenja v praksi ima lahko različne oblike. Zato opazamo različne konfiguracije DV in hibridne oblike vodenja, ki vključujejo večjo ali manjšo hierarhijo in direktivno vodenje (Day idr. 2009; Gronn 2009). Poleg tega prednosti distribuiranega (ali demokratičnega) vodenja niso samoumevne. Razvoj aplikativnega DV ne ustvarja nujno pozitivnih učinkov; učinki so lahko tudi nevtralni ali negativni (Leithwood in Mascall 2008; Louis idr. 2010, 21). Do sedaj izvedene raziskave kažejo, da so pozitivni učinki aplikativnega DV na učenje povezani s koordinacijo in načrtovanjem, kohezivno kulturo, osredotočenostjo na učenje učencev in krepitvijo zmožnosti (slika 1).

Za nadaljnje razumevanja aplikativnega DV se moramo zavedati pritiskov in omejitev, ki jim je takšen način razumevanja in izvajanja vodenja izpostavljen. Nekatere od njih predstavljamo skozi tri osnovna vprašanja: zakaj se aplikativno DV uporablja (namen); ali lahko predpostavimo, da aplikativno DV oblikuje bolj enakovredne odnose (moč); in na kakšnem razumevanju posameznika je osnovano (jaz).

V smislu namena je aplikativno DV ujeta v rast kulture performativnega vodenja – tj. politične in organizacijske klime, ki je podrejena instrumentalni racionalnosti, v kateri se spodbuja podjetniška kultura in se napredek in dosežki neutrudno primerjajo s

finančnimi in drugimi izračunljivimi cilji (Woods 2011; 2013a). V študiji DV v eni od šol v ZDA sta na primer Maxcy in Nguyen (2006, 182) pokazala, kako je obvezen državni sistem ocenjevanja učencev deloval kot orodje za vodenje, ki je močno omejilo vodenje v šoli, kljub temu da je potekala »pomembna prerazporeditev vodenja«. Kultura performativnega vodenja daje prednost vrednotam tekmovanja, menedžerskim prioritetam in ekonomski vlogi izobraževanja v oblikovanju ljudi, ki ustrezajo potrebam trga. DV se v takšnem okolju pogosto uporablja za doseganje izobraževalnih ciljev, ki jih državne politike omejujejo, ko šolanje usmerjajo »proti standardiziranim praksam in rezultatom, ki jih je preprosto pre-sojati« (Hartley 2010, 282).

Drugo vprašanje zadeva moč. Dokazi kažejo, da v poslovnem svetu podjetja zmanjšujejo strmino svojih hierarhij. Toda, to lahko (paradoksalno) vodi v večji nadzor in sprejemanje odločitev na vrhu, saj je v »izenačenih podjetjih [kažejo] več nadzora in sprejemanja odločitev na vrhu«, saj so direktorji »bližje poslovanju« in bolj povezani z notranjimi operacijami in interakcijami (Wulf 2012, 2). Prav tako je tudi v šolah lahko DV sredstvo za uveljavljanje političnih idej in doseganje prioritet vodstva (kot sta v svoji raziskavi pokazala zgoraj omenjena Maxcy in Nguyen (2006) ter okrepitev nepravilnih neskladij in kulturnih privilegijev. Vodenje s strani učiteljev (oblika DV) se lahko razvije tako, da nadaljuje določena razmerja moči in kulturne predpostavke – npr. favoriziranje moških »arhetipov« znanja, avtoritete in discipline in napram učencem prevzame nadzorni pristop namesto sodelovalnega (Scribner in Bradley-Levine 2010).

Težava s konceptom DV (tako analitičnim kot aplikativnim) je v tem, da sam po sebi ne vključuje izprašujočega se pristopa k moči, osnovanega na želji po širjenju socialne pravičnosti. Zato se lahko uporablja kot tehnika za spodbujanje učencev in učiteljev k intenzivnejšemu delu in večji inovativnosti ter hkratnemu nekritičnemu sprejemanju organizacijskih namenov in vrednot tistih na položajih z višjo avtoriteto. V takšnih okoliščinah je aplikativno DV le način za izvajanje »mehke avtoritete« (Clegg, Courpasson in Phillips 2006, 395).

Tretje vprašanje je koncept jaza, tj. ideje o lastnostih in potencialu v ljudeh in njihovem osebnotnem razvoju. Z razširitvijo kulture performativnega vodenja se aplikativno DV navadno osredotoča na omejeno dojemanje osebe, po katerem je osnovni cilj človeške rasti razvoj intelekta, psiholoških virov (kot je čustvena zrelost) in spretnosti za doseganje ciljev in uspeh v tekmovalnih

gospodarstvih (z drugimi besedami razvoj performativnega jaza). To je v neskladju z ideali, ki izobraževanje vidijo kot dobro samo po sebi in usmerjeno v celostni razvoj demokratičnih državljanov (Woods 2013b).

Tu je tudi globlja predpostavka, ki jo analitično in aplikativno dv deli s številnimi drugimi idejami v moderni družbi. Ta predpostavka je tisto, kar Charles Taylor (2007, 539) imenuje imanentni okvir, tj. dominantna moderna predpostavka, da »vse mišljenje, občutja in namen, vse funkcije, ki jih načeloma pripisujemo agentom, morajo biti« v mislih in notranjosti človeka. Po tem mišljenju imajo ljudje notranje psihološke lastnosti (med katere spadajo kognitivne, čustvene in estetske sposobnosti) poleg svoje vloge družbenih agentov. Razumljeni so predvsem kot psihosocialna bitja znotraj omejitve imanentnega okvirja. Posledično interakcijski procesi in zasnova človeka, ki so osnova za analitično dv – kot je na primer pojasnil Gibb (1968) – pogosto na ta način obveljajo kot psihološki in socialni.

Toda obstaja dober razlog za zagovarjanje teze, da bi za osnovo razumevanja vodenja potrebovali veliko bolj celostno podobo osebe. Raziskave so na primer pokazale, da imajo ljudje sposobnost povezanosti, ki daje globok občutek identitete, pomena in namena, ki presega individualni jaz in ljudi vodi k transcendentnim vrednotam in aspiracijam, ki jih ni mogoče zreducirati na preproste socialne konstrukte. Eno od imen za to sposobnost je »relacijska zavest«, ki psihologijo popelje preko meja imanentnega okvirja. Relacijska zavest je razširjena čutna zaznava, ki zmanjša »psihološko distanco« med posameznikom in preostalo realnostjo (drugi ljudje, jaz, narava in domena, ki jo nekateri imenujejo božanska) (Hay in Nye 2006, 18, 113–114). To razširjeno zaznavanje lahko imenujemo tudi spiritualno. Številne raziskave so pokazale, da sta zmožnost spiritualnega zavedanja in relacijske zavesti lastnosti človeka, ter da o spiritualnih izkušnjah poročajo ljudje iz celotne družbe, tako tisti, ki verujejo, kot tisti, ki ne, tudi ravnatelji (Hardy 1991; Hay 1987; 2001, Hay in Hunt 2000; Woods 2007). Spiritualno zavedanje torej ne izvira iz verskih prepričanj ali pripadnosti. Gre za izkušnjo oziroma občutenje, ki je osnova za najgloblje etične in altruistične občutke. Takšno zavedanje sega od mističnih izkušenj ali občutka enosti z naravo do tihih občutkov notranjega znanja, ki dajejo občutek trajne resničnosti ali višje sile znotraj in zunaj sebe, in vključuje zmožnost za nekaj, kar imenujemo »moralna intuicija«, »notranji glas«, »moralno čustvo« in tako naprej, kar predstavlja »življenjsko silo etičnega sprejemanja od-

ločitev« (Fryer 2011, 183). Raziskave spiritualnosti in organizacij so odkrile tudi, da ljudje pri svojem delu doživljajo zavedanje, ki ga »zaznamuje občutek povezanosti z nečim večjim od sebe, z višjo silo, univerzumom, naravo ali človeštvom« (Kinjerski in Skrypnek 2004, 37) – z drugimi besedami: gre za relacijsko zavest.

Pokazatelje potrebe po prepoznavanju globljih oblik zavedanja in odnosov je mogoče najti tudi v nekaterih študijah distribuiranih in skupnih oblik vodenja. Eden od raziskovalcev je na primer opisal forum za usmerjanje vodenja učencev takole: »spodbuja resnično spoštovanje med učenci in odraslimi [in] videti je, da je sprejet kot prostor za spiritualnost in razmišljanje, na kar med drugim kaže ugašanje sveče po 10 do 15 sekundah tihega razmisleka o skupaj preživetem času« (Frost in MacBeath 2010, 27); študija opolnomočenja vodenja je pokazala potrebo po uvajanju koncepta spiritualnosti za zajemanje vodstvenih vedenj, ki so opisana kot etična, ljubeča, skromna in potrpežljiva ter ki predstavljajo temelje za inkluzivno skupnost (Keyes, Hanley-Maxwell in Capper 1999); v eni od šol je študija pokazala, da vodenje učiteljev oblikuje priložnosti za ženski, nežen in ljubeč pristop do učencev – a podrejen bolj neposrednemu pristopu moških učiteljev (Scribner in Bradley-Levine 2010); reference »ljubečega pristopa« (osebja, sodelovanja ipd.) v študijah vodenja (Day idr. 2009; Louis idr. 2010) lahko razumemo tudi kot pokazatelje vrednosti organskih odnosov, ki vzbujajo občutja naklonjenosti in občutljivosti bolj kot tehnično podporo.

Holistična demokracija osnova za demokratično vodenje

Ta vprašanja namena, moči in koncepta jaza kažejo na pomen utemeljitve vodenja na principih sodelovanja in socialne pravičnosti ter poglobljenega razumevanja človeške rasti in vrednot. Model holistične demokracije želi oblikovati takšno sidro z upoštevanjem in natančno opredelitvijo pomena tako sodelovanja kot pomena (osebna rast v polnem pomenu besede). Namenjen je torej podpori razvoja demokratičnega vodenja, definiranega kot vodenje s temelji v holistični demokraciji, ki povečuje zmožnosti za demokratično prakso in izobraževanje celotne osebnosti.

Korenine modela holistične demokracije, ki se je razvijal vrsto let (Woods 2005; 2011; 2013a; Woods in Woods 2012), ležijo v filozofski tradiciji, ki človeškim bitjem pripisuje določene prirojene zmožnosti, ki v kombinaciji ljudem omogočajo napredovanje proti etično dobremu ter sodelovanje in vodenje sebe. Osnovan je

na razvojni ideji demokracije, ki verjame, da imajo ljudje sposobnost odkrivanja in razvijanja »prirojene potencialne odličnosti«, ter da je potrebno oblikovati socialno okolje z ustreznimi pogoji za osebni razvoj (Norton 1996, 62). Demokratično sodelovanje je s tega vidika v osnovi izobraževalni proces in promovira večji izobraževalni namen, osnovan na potencialu ljudi in ne potrebah ekonomskega sistema ali zahtev po izpolnjevanju performativnih ciljev.

Model holistične demokracije prepozna, da obstajajo tako instrumentalni kot notranji vzroki za sodelovanje in deljenje moči (Woods 2005). Bolj demokratično okolje je mogoče ovrednotiti na primer tako, da poveča motivacijo osebja in učencev in vpliva na višje ocene na preizkusih znanja. Najmočnejši argument je, da ima demokratično sodelovanje notranjo vrednost. Pravilno je na primer, da imajo ljudje določen vpliv na odločitve, ki jih zadevajo, da se z njimi ravna s spoštovanjem in se jih ne izloča zaradi predsodkov na podlagi kulturnih in drugih razlik, ter da imajo določeno mero svobode pri izražanju svoje individualnosti. Vizija holistične demokracije je, da kolegialna delitev moči z drugimi (za razliko od izvajanja moči nad drugimi) pomaga spodbujati poln človeški potencial ljudi. Kooperativni pristop k vodenju pomeni, kot pravi Follett (1924, xii, navedeno v Clegg, Courpasson in Phillips 2006, 75), »obogatitev in napredek vseh človeških duš«.

Omogočanje popolnega razvoja vseh zmožnosti človeka in s tem opolnomočenje za opravljanje tistega, »kar posameznik ceni z razlogom« je ključnega pomena za širjenje socialne pravičnosti (Sen 2010, 231). Za pomoč pri doseganju tega cilja je koncept jaza v holistični demokraciji koncept utelešenega jaza – tj. osebe, ki ima holistične zmožnosti (kognitivne, spiritualne, čustvene, fizične, estetske in etične). Izobraževanje vključuje spodbujanje rasti utelešenega jaza. Zato ne zadeva le intelekta, temveč tudi intuitivna občutja, zmožna oblikovanja močnih čustev, ter druge načine spoznanja, ki niso vezani le na intelekt, med njimi tudi zgoraj opisano spiritualno zavedanje in relacijsko zavest, ki ljudem pomagajo najti pomen, usmeritev, moč in ozdravitev (Hay in Nye 2006; Woods 2007).

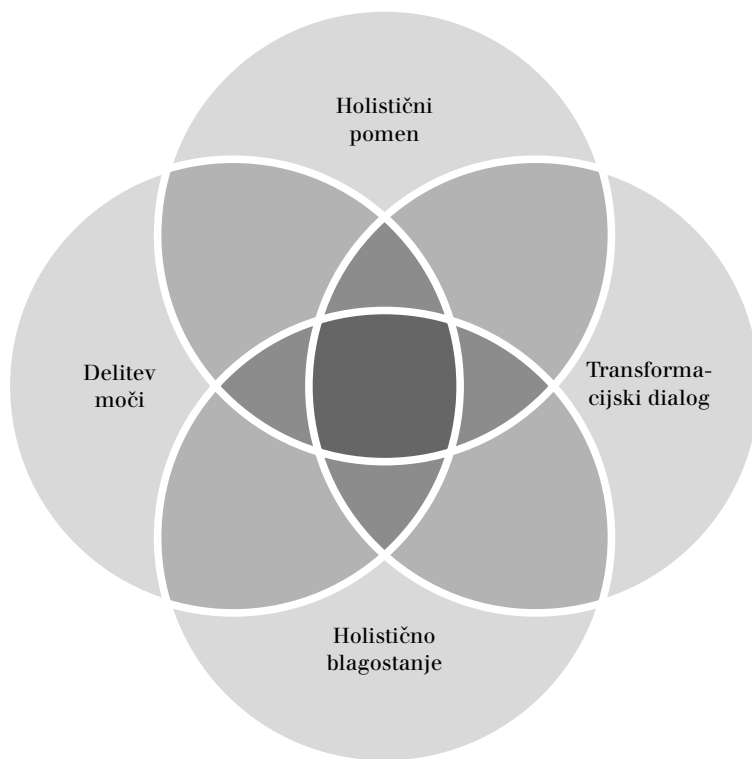
Model holistične demokracije zaznamujeta dve med seboj povezani lastnosti: sodelovanje, ki izboljšuje delitev moči in inkluzivni dialog za spodbujanje medsebojnega razumevanja ter preseganje nesoglasij in različnih interesov; in pomen, ki omogoča celovito osebno rast ljudem, ki želijo razširiti svoje znanje in razumevanje, so povezani spiritualno, družbeno in ekološko, se

učijo skozi skupno ustvarjanje in so sposobni samostojnega mišljenja. Lastnosti sta pojasnjeni natančneje skozi štiri med seboj povezane dimenzije (Woods 2011; Woods in Woods 2012):

- participativne dimenzije:
 1. *delitev moči* (inkluzivno vključevanje in deljena odgovornost za sprejemanje odločitev, oblikovanje priložnosti za skupno vodenje),
 2. *transformacijski dialog* (spoštovanje, svobodno izražanje mnenj, povečevanje medsebojnega razumevanja s preseganjem ozkih individualnih pogledov in interesov, preseganje razlik in sodelovanje celotnih osebnosti z vsemi sposobnostmi in čuti, vključno s spiritualnostjo in spiritualnim zavedanjem);
- dimenzije pomena:
 1. *holistični pomen* (učenje z integracijo vseh človeških zmogljivosti – spiritualnih, intuitivnih in etičnih, kot tudi intelektualnih, čustvenih ipd.; namen vodijo višje vrednote, notranje znanje),
 2. *holistično blagostanje* (občutek opolnomočenosti in zaupanja v svoje sposobnosti kot člana organizacije, z visoko samozavestjo in zmožnostjo lastnega razmišljanja in vključenostjo v okolje, ki daje občutek pripadnosti in spodbuja povezanost – spiritualno in ekološko z naravo).

Najbolj polna in zaokrožena oblika demokracije se pojavi takrat, ko se štiri dimenzije prekrivajo (slika 2).

Poglavje zaključujemo s kratko primerjavo demokratičnega vodenja (s temelji v holistični demokraciji) in dv na osnovi dosežanje razprave. Tako holistična demokracija in analitično dv sta ukoreninjena v idejo pojavnosti, tj. razumevanja sistemov, organizacij in vodenja kot pojavov, ki se pojavljajo iz kompleksnih in trajnih interakcij. Toda način, na katerega je bilo dv (analitično in aplikativno) navadno razumljeno, definira interakcije v psihosocialnem imanentnem okviru razmišljanja, ki vidi svet kot sestavljen iz psiholoških stanj in socialnih odnosov. V demokratičnem vodenju s temelji v holistični demokraciji se interakcijski procesi razumejo kot pojavljajoči se v odprtem okvirju. Razumevanje demokratičnega vodenja, ki ga tu zagovarjamo, torej izhaja iz večje geografije interakcije (Woods in Woods 2010), ki vključuje ne le psihosocialno, temveč tudi zmožnost za relacijsko zavest, ki oblikuje globoka občutja spiritualnega zavedanja, pomena in namena.



SLIKA 2
Dimenzije holistične
demokracije (povzeto
po Woods 2011, 10)

Aplikativno DV, kot se pogosto interpretira v kontekstu modernih politik, se predstavlja kot formalno nevtrarno (kot produkt univerzalno sprejetega objektivnega znanja), a se v praksi pogosto izrablja za doseganje ciljev instrumentalne in marketinške kulture. Zato se pogosto uporablja kot funkcionalen instrument z ozkim fokusom na cilje, testiranje in spretnosti ter vedenje, ki služijo potrebam tekmovalnega gospodarstva in afirmira dominantne strukture moči. (Toda, vodje v izobraževanju in učitelji se ne sprijaznijo nujno s performativnimi pritiski in se na njih pogosto odzovejo ustvarjalno – Woods 2011.)

Na drugi strani pa demokratično vodenje, osnovano na holistični demokraciji, spodbuja vodstvo k eksplicitni normativnosti in zavezanosti substantivnim vrednotam, ki vrednost pripisujejo holistični rasti poosebljenega jaza posameznikov. Koncept demokratičnega vodenja je torej sam po sebi nagnjen k izzivanju struktur moči za potrebe širjenja vključevanja in socialne pravičnosti in ceni sodelovanje, skupno identiteto, različnost in neodvisno mišljenje.

Olajševanje refleksije, dialoga in dejanja

Praktično vprašanje za vodje v izobraževanju je, kako daleč želijo iti v širjenju in poglobljanju DV. Za pomoč vodjem pri odločanju smo razvili ogrodje »stopnje demokracije« (DODF, angl. Degrees of Democracy Framework), ki je lahko v pomoč pri refleksiji, dialogu in dejanjih. Ogradje je bilo razvito na podlagi naših analiz skupin podatkov iz treh različnih tipov šole in našega skupnega in ločenega dela na področju vodenja, demokracije, alternativnega izobraževanja in spiritualnosti (Woods in Woods 2012, 109). Razvili smo dve različici ogrodka, ki ju uporabljamo v času pisanja: polno različico, ki je bila objavljena v Woods in Woods (2012) in zgoščeno različico, ki je predmet tega članka.

Zgoščeno ogrodje (slika 3) je sestavljeno iz štirih premic. Vsaka od strani kaže lastnosti različnega idealno-tipičnega modela. Na desni strani je holistično demokratični model, ki ga zaznamujejo holistični pomen, delitev moči, transformacijski dialog in holistično blagostanje (slika 2). Na levi strani so lastnosti modela performativne hierarhije, ki jo zaznamujejo instrumentalni fokus (pretežno definiranje zmožnosti skozi uspeh na standardiziranih testih), kopičenje moči (koncentracija moči v eni sami avtoriteti na čelu ostre hierarhije), nadzorovana komunikacija (pretežno enosmeren prenos idej, podatkov in navodil) in okolje, ki ljudi spodbuja, da so največ veseli roboti (v katerem so odnosi funkcionalni in se spodbuja zanašanje na avtoriteto).

Premik z leve proti desni pomeni povečevanje distribucije vodenja. Nadaljnje premikanje po premicah proti desni pomeni širjenje in poglobljanje delitve moči v smeri holistične demokracije. Stopnja, do katere jo to mogoče in zaželeno, je v različnih kontekstih in času različna. Zato ne smemo sklepati, da vodenje v vseh okoljih in organizacijah mora ali sme težiti k delovanju v skladu z vsako idealno-tipično lastnostjo (na skrajni desni vsake od premic) holistične demokracije – izravnana hierarhija na primer morda ni smiselna ali zaželjena. V naslednjem poglavju bomo videli, da uporabniki ogrodka v praksi večinoma sporočajo, da želijo izvesti velike premike v smeri holistične demokracije.

DODF se je pričel uporabljati v seminarjih na področju strokovnega razvoja in izobraževanja v letu 2011 s ciljem olajševanja kritične refleksije in približevanja modelu holistične demokracije. Te seminarje je vodil glavni avtor tega članka. DODF smo uporabili v različnih skupinah in različnih državah. Večina udeležencev (približno 80 %) je bila učiteljev ali ravnateljev. Preostali udeleženci

Šole se razlikujejo v stopnji hierarhije in demokracije. V nekaterih je hierarhija zelo stroga, moč pa je skoncentrirana na vrhu. V drugih je vpliv razdeljen in vključuje osebje in učence. Nekatere šole postavljajo rezultate testov in nad vse ostalo, druge na učenje gledajo bolj holistično, na način, ki spodbuja samostojno razmišljanje, celostni razvoj osebnosti in razvoj občutka za pomen in vrednote življenja. Na koncih vsakega premice spodaj so predstavljene lastnosti dveh tipičnih šol. Na levi so predstavljene strogo hierarhične šole, ki definirajo učenje z uspehom v standardiziranem merjenju znanja. Na desni so predstavljene šole, ki imajo lastnosti holistične demokracije. Številne šole delujejo med dvema skrajnima točkama. Kam bi umestili svojo šolo sedaj in kje bi jo želeli videti v prihodnosti? Na vsaki od štirih premic spodaj, prosimo, *obkrožite* točko, ki ustreza trenutnemu stanju, in narišite *trikotnik* okrog točke, kjer bi želeli svojo šolo videti v prihodnosti.

Performativna hierarhija		Holistična demokracija	Opombe
<i>Instrumentalni fokus</i> Učenje je namenjeno le opravljanju testov in doseganju performančnih ciljev.		<i>Holistični pomen</i> Učenje je namenjeno razvoju celotnega potenciala ljudi in pomenu ter vrednotam, pomembnim za življenje, zato se ljudje razvijajo uravnoteženo – intelektualno, spiritualno, intuitivno, emocionalno ipd.	
<i>Kopičenje moči</i> Osebje in učenci niso vključeni v sprejemanje odločitev.		<i>Deljenje moči</i> Vse osebje in učenci si delijo odgovornost za sprejemanje odločitev.	
<i>Nadzorovana komunikacija</i> Komunikacija je enosmerna in le v smislu predajanja navodil; kultura spodbuja transakcijsko motivacijo.		<i>Transformacijski dialog</i> Vsi si delijo mnenja, spoštujejo razlike in se trudijo, da bi presegli delitve z vsemi svojimi sposobnostmi kot celotne osebe.	
<i>»Veseli roboti«</i> Odnosi so funkcionalni, ljudje se zanašajo na avtoriteto in nimajo občutka, da so spoštovani ali obravnavani kot posamezniki.		<i>Holistično blagostanje</i> Vsi se čutijo spoštovani in obravnavani kot posamezniki, razmišljajo samostojno in imajo občutek enotnosti in harmonije.	
Vaša funkcija:			
Tip organizacije:			
Država:			

SLIKA 3 Zgoščene stopnje ogrođa demokracije (povzeto po Woods 2011)

so bili ljudje z izkušnjami iz zgodnjega varstva in izobraževanja ali redkeje ljudje iz drugih sektorjev, npr. zdravstva.

Izvedli smo sistematski pregled načina, kako se ogrođe kot instrument, ki je plod raziskav, uporablja in kakšen je njegov vpliv

na udeležence, ki so z njim delali v okviru višjega izobraževanja in strokovnega razvoja (Woods in Woods 2013). Zagovarjamo mnenje, da lahko med vplive štejemo ne le spremembe v praksi, temveč tudi vplive na zavedanje – tj. »strokovno vizijo« (Gherardi 2013) delavcev, ki oblikuje njihovo prakso.

Pregled smo osnovali na podatkih o uporabi DODF, vključno s povratnimi informacijami, ocenami udeležencev in izpolnjenimi ogroddji, ki smo jih sistematično zbirali od leta 2011 na 9 seminarjih, na katerih je glavni avtor sodeloval pri delu z ogroddjem. Na seminarjih so sodelovali učitelji in magistrski študentje na univerzah v Veliki Britaniji (3 seminarji), skupine doktorskih študentov v Veliki Britaniji in ZDA (2 seminarja), dodiplomski študentje pedagoških smeri v VB (1 seminar), osebje osnovne šole v VB (1 seminar), skupina učiteljev in ravnateljev iz različnih evropskih držav (celodnevni seminar) in ravnatelji na nacionalni konferenci (Nadaljevalni program Šole za ravnatelje, januar 2013) v Sloveniji (za katero je bil zgoščen DODF preveden v slovenščino).

Glede na to, da izsledki pregleda niso rezultat sistematične raziskave, temveč povratnih informacij udeležencev na seminarjih in izpolnjenih DODF, gre za rezultate priložnostne analize povratnih informacij in izdelanih ogroddij. Namen pregleda je bil predvsem identifikacija pojavljajočih se vzorcev in odzivov udeležencev ter vodenje prihodnjih raziskav v razvoj DODF in modela holistične demokracije. V naslednjem poglavju povzemamo izbrane rezultate in predstavljamo vpogled v nekatere od nastajajočih vzorcev in odzivov.

Tipičen seminar se prične z razlago teorije udeležencem, se nadaljuje s časom za študij različice DODF in priložnostmi za skupinsko ali individualno diskusijo in izpolnjevanje ogroddja. Poudarjen je predvsem pomen DODF kot stimulant za dialog in refleksijo in ne le merilnega instrumenta. Spodbujati želimo odprtost – torej odkritosrčne in odprte pristope h kritični refleksiji in kreativnemu delu z ogroddjem. Med načine dela z ogroddjem spada izdelovanje grafov, uporaba fotografij in diskusije, kot tudi ocenjevanje stopnje demokratičnosti po posameznih razsežnostih.

Udeležence prosimo, da na zgoščenem DODF na vsaki od štirih premic označijo štiri dimenzije holistične demokracije:

1. kje se njihova organizacija ali delovno okolje nahaja trenutno in
2. kam želijo, da bi se premaknilo.

Povabimo jih tudi k razpravi o vprašanjih, ki se pojavijo ob iz-

vajanju naloge in komentiranju ogrodja samega. Želeni proces je predvsem poglobljena refleksija in, kjer seminar to omogoča, premislek o tem, kako bi želeno gibanje lahko prenesli v akcijo. Nekateri udeleženci so ob delu z ogroddjem oblikovali akcijske načrte in se nato lotili uvajanja sprememb v svoji praksi (Woods in Woods 2013).

Ocene zgoščenega ogrodja stopenj demokracije

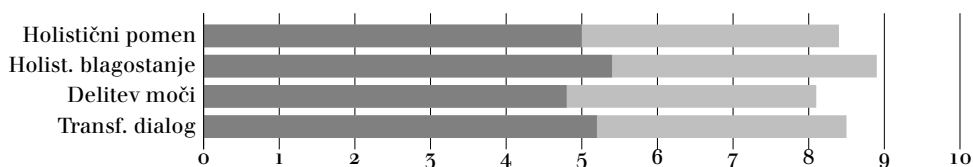
V tem poglavju povzemamo izbrane rezultate pregleda uporabe in učinka uporabe DODF (Woods in Woods 2013). Osredotočamo se na indikacije udeležencev, na štiri premice v zgoščenih DODF, ki kažejo, kje so njihove organizacije oziroma delovna okolja in kje bi jih želeli videti (tj. rangiranja udeležencev, kot jih imenujemo v tem poglavju). Primerjamo tudi rangiranja vseh udeležencev in rangiranja slovenskih udeležencev. Analiza in razprava komentarjev udeležencev in kvalitativni načini dela z ogroddjem in druge povratne informacije so na voljo v Woods in Woods (2013), od koder smo povzeli tudi nekatere izbrane citate, prikazane spodaj.

Skupaj je bilo na 6 od 9 seminarjev izpolnjenih 235 zgoščenih DODF, vključno s 131, ki so jih izpolnili ravnatelji na konferenci v Sloveniji. Številke niso navedene kot raziskovalni podatki iz načrtovanega vzorca strokovnjakov, temveč kot pojasnjevalni vpogled v način uporabe ogrodja na seminarjih za potrebe strokovne in izobraževalne refleksije in kot kazalci potencialnih pojavljajočih se vzorcev, ki kažejo na področja za prihodnje raziskave.

Za potrebe analize so bile točke, ki so jih na premicah izbrali udeleženci, ovrednotene s številko, ki označuje število mest od leve (slika 3). Tako smo na primer šteli krog okrog prvega mesta na levi kot 1, krog okoli drugega kot 2 in tako naprej do zadnjega mesta na desni, ki je bil ovrednoten z 10. Torej, bližje kot je oceni 10, bolj se približuje dimenziji modela holistične demokracije. Ocene smo sešteli in izračunali povprečne vrednosti.

Slika 4 kaže povprečno oceno vseh udeležencev trenutnega stanja njihove šole ali drugega delovnega okolja in vrednosti, za katero želijo, da bi jo dosegala – torej kako blizu sami menijo, da je zelena vrednost za vsako dimenzijo holistične demokracije.

Povprečna vrednost za trenutno situacijo je segala od povprečja 4,8 za delitev moči do 5,4 za holistično blagostanje. Udeleženci so torej ocenili obstoječo stopnjo holistične demokracije na svoji šoli ali drugem delovnem okolju na približno sredino premice, pri čemer so dimenzijo holističnega blagostanja ocenili najbližje ho-



SLIKA 4 Trenutne in ciljne presoje stopnje demokracije: vsi sodelujoči (temno: trenutna vrednost, svetlo: ciljna vrednost; številke, ki zaključujejo vsako od ogrođij, so variirale od 232 do 235)

listično demokratičnemu koncu in dimenzijo delitve moči najdlje stran.

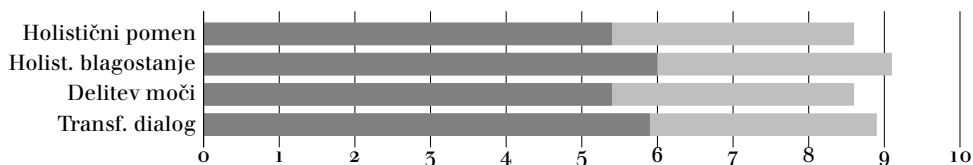
Udeleženci so v povprečju želeli, da bi se njihova šola ali drugo delovno okolje premaknila v »visoko« klasifikacijo v smislu holistične demokracije – tj. k oceni 8 ali več. Enako velja za povprečje udeležencev vseh seminarjev. Najvišje ocene so bile podeljene holističnemu blagostanju s povprečjem 9,0 med vsemi udeleženci. Ena od udeleženk je po seminarju pojasnila, da je začutila dober občutek in da namerava delati na izboljševanju drugih vidikov (Woods in Woods 2013, 31):

Holistično blagostanje je kategorija, v kateri je moja organizacija dosegla največ točk. To mi je povedalo veliko, vedno sem se počutila srečna in zadovoljna v svoji organizaciji in sedaj vem, zakaj. Odlično nam gre delo v pravi tesno povezani skupnosti. Počutim se povezana s številnimi člani organizacije in mišljenje večine ljudi promovira demokratično zavest ... Na nekatere vidike kot podiplomska študentka ne morem vplivati in so izven mojega nadzora. Na nekatere pa lahko. Postala bom bolj aktivna pri identificiranju in sporočanju priložnosti za delitev moči. Iskala bom obstoječe možnosti za sodelovanja in poskusila razširiti spekter sodelovanja pri sebi in mojih kolegh.

Na splošno je bila jasno izražena želja po večji demokraciji s premiki na premicah v smeri holistične demokracije. Povprečno povišanje točk na premicah je znašalo od 3,3 za delitev moči in transformacijski dialog do 3,6 za holistično blagostanje.

Slika 5 kaže povprečno oceno po udeležencih konference za ravnatelje v Sloveniji, najprej trenutno stanje njihove šole ali drugega delovnega okolja in nato vrednosti, za katero želijo, da bi jo dosegala.

Povprečna ocena stanja svoje institucije, ki so jo posredovali slovenski ravnatelji, je bila višja od povprečja vseh udeležencev:



SLIKA 5 Trenutne in ciljne presoje stopnje demokracije: slovenski ravnatelji (temno: trenutna vrednost, svetlo: ciljna vrednost; številke, ki zaključujejo vsako od ogradij, so variirale od 129 do 131)

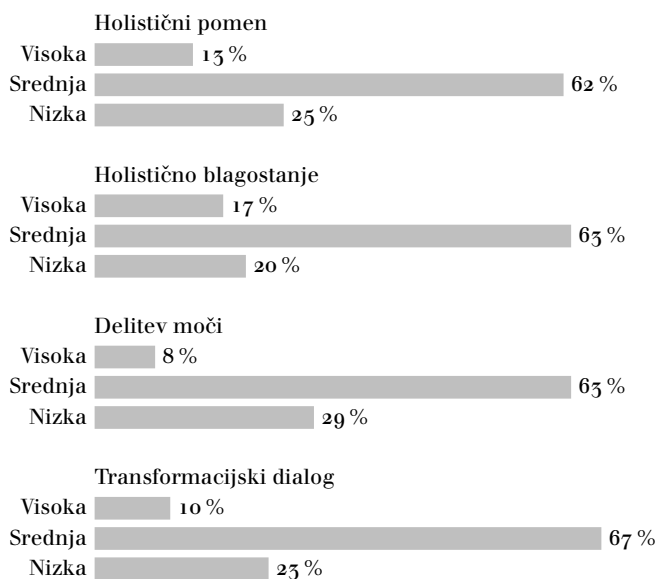
segala je od 5,3 za delitev moči do 6,0 za holistično blagostanje. Slovenski ravnatelji so prikazali podobno povprečno povečanje kot preostali udeleženci – želeli so premik k ocenam 8 in več, s povprečnim povečanjem med 3,0 do 3,3.

Povprečne ocene v grafih na slikah 4 in 5 skrivajo pomembne razlike med posameznimi udeleženci in med 6 seminarji (Woods in Woods 2013, 18). Razlik tu natančneje ne predstavljamo, saj za to ni dovolj prostora, lahko pa predstavimo vpogled v širok obseg zaznanih stopenj demokracije z zbiranjem ocen v tri kategorije: visoko, srednje in nizko (slika 6). Visoko pomeni, da udeleženec meni, da je njihova šola oziroma delovno okolje blizu idealu holistične demokracije. Vse ocene 8 ali višje so bile klasificirane kot visoke. Holistično blagostanje je prejelo največ visokih ocen (17,2 %), za njim pa holistični pomen (13,2 %).

Ocene od 4 do 7 so bile klasificirane kot srednje. V to kategorijo je padla večina ocen (med 61,7 % in 67,0 %). Ocene 3 ali nižje so bile klasificirane kot nizke. Nizkih ocen je bilo približno za petino. Največ jih je prejela delitev moči, skoraj trije od petih udeležencev (28,9 %) so delitev moči ocenili kot nizko v smislu stopnje holistične demokracije. Eden od udeležencev je na svoj ocenjevalni list napisal (Woods in Woods 2013, 30):

V moji šoli je potrebno preučiti in prediskutirati področje moči in področje komunikacije. Preveč moči je v rokah majhne skupine ljudi in sprejete odločitve niso vedno skomunicirane vsem članom osebja. Včasih se počutim izključenega in demoraliziranega, kot da moje mnenje o življenju v šoli ni nič vredno ...

Druga udeleženka je povedala, da ji je delo z ogradjem pomagalo pri spopadanju z razliko moči v učilnici in razvijanjem kulture, ki bolje spodbuja kulturo sodelovanja (Woods in Woods 2013, 21):



SLIKA 6 Porazdelitev visoke, srednje in nizke trenutne stopnje demokracije: vsi sodelujoči

Ogrodje sem uporabila kot izhodišče za prilagajanje mojega vodenja v učilnici. Pomagalo mi je pri razmišljanju o svoji praksi, pomagalo pa je tudi otrokom pri razmišljanju o mojem vodenju in oblikovanju želj po našem skupnem razvoju.

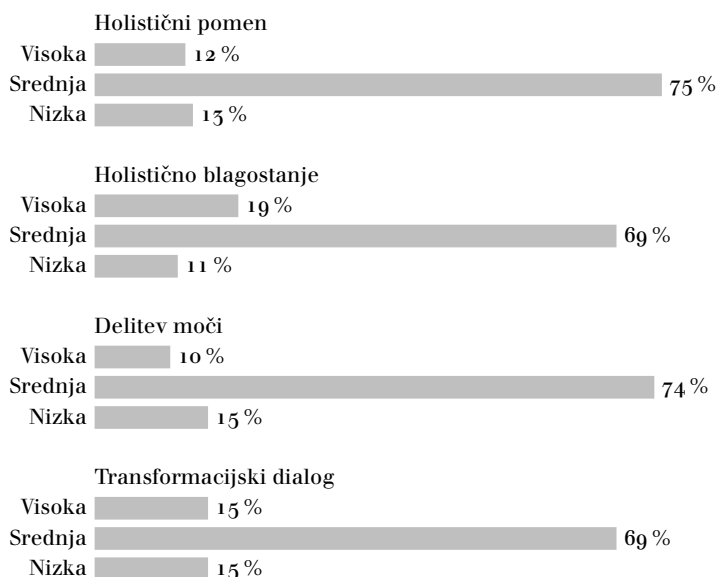
Slovenski ravnatelji so veliko pogosteje ocenili trenutno stanje holistične demokracije v svoji šoli oziroma delovnem okolju kot nizko (slika 7). Delež slovenskih ravnateljev, ki so holistični pomen ocenili nizko, predstavlja na primer skoraj polovico vseh udeležencev (13,0 % v primerjavi z 25,1 %). Skoraj vsak peti udeleženec je holistično blagostanje ocenil kot visoko.

Iz zgornjih vzorcev ocenjevanja lahko izberemo štiri stvari. Prva je, da je bila na splošno izražena želja po povečanju demokracije s premikom proti holistični demokraciji za povprečno 3 do 4 točke na premicah.

Druga je, da je na splošno holistično blagostanje prejelo najvišje ocene za trenutno stanje (17,2 % visokih ocen in povprečje 5,4) in hkrati najvišje povprečno zeleno povišanje (3,6 za doseganje ocene 9,0).

Tretja je, da je na splošno delitev moči prejela najnižje ocene (8,2 % visokih ocen, 28,9 % nizkih ocen in povprečje 4,8).

Četrta je, da so ravnatelji v Sloveniji v povprečju bolj pozitivno



SLIKA 7 Porazdelitev visoke, srednje in nizke trenutne stopnje demokracije: slovenski ravnatelji

ocenjevali trenutno stanje svojih institucij v smislu bližine elementom holistične demokracije. Zanimivo bi bilo nadaljevati z raziskovanjem slovenskih šol in stopenj demokracije z drugih vidikov, na primer tistih učiteljev in učencev.

Zaključni komentarji

Paziti moramo, da iz opaženih vzorcev ne sklepamo preveč. Kot smo poudarili zgoraj, so le rezultat priložnostnih analiz povratnih informacij, pridobljenih v pogovorih in razvojnih seminarjih. Vedeti moramo, da je narava seminarjev sama po sebi spodbujala pozitiven pogled na holistično demokracijo. Kljub temu lahko ocene razumemo kot osnovo za optimizem. Osnovani so sicer na le majhnem številu seminarjev, a vendarle kažejo pozitivno željo po premikih v smeri holistične demokracije v vseh vidikih. To je skladno z idejo poglobljanja demokratičnega vodenja kot analitičnega in aplikativnega koncepta. Nikakor pa ne želimo zmanjševati pomena težav in izzivov, ki jih to prinaša, saj so jasno razvidni iz številnih komentarjev in povratnih informacij, ki smo jih prejeli na seminarjih ob delu z ogrođjem (Woods in Woods 2013).

Če želimo doseči pozitivne učinke uvajanje aplikativnega DV to zahteva načrtovanje, kohezivno kulturo in osredotočenost na

učenje učencev in izgrajevanje sposobnosti (slika 1). Poleg tega menimo, da DV, kot je pogosto razumljeno in uporabljeno, zahteva poglobljanje, da postane bolj holistično in demokratično, prične reševati vprašanja namena in moči ter eksplicitno izrazi ideje osebe, ki vodenje in učenje pooseblja. Takšne spremembe zahtevajo čas. Kot je povedal udeleženec iz Slovenije: »Doseganje točke, ko se ljudje počutijo dovolj varno, da lahko izrazijo svoje osebno mnenje, je dolg proces.« Komentariji iz Slovenije so jasno pokazali tudi pozitivno razmišljanje: »Moja pričakovanja so morda nerealistična, toda cilje je potrebno postaviti tako visoko!« »Po letu '91 se stvari hitro izboljšujejo in približujejo holistični demokraciji, še posebej v skupnostih z vodjo (ravnateljem), ki si aktivno prizadeva za to.«

Model holistične demokracije želi podati ogrodje, ki podpira vodenje v izobraževanju pri kritični refleksiji in karseda učinkovito prispeva k izobraževanju, ki razvija celotno osebnost in promovira demokratično državljanstvo. Na podlagi modela ogrodje stopenj demokracije ponuja način širjenja obzorij za spremembe in hkrati ohranja občutljivost za lokalni kontekst ter osebne in strokovne vidike. Naše dosedanje izkušnje z uporabo ogrodja za strokovni razvoj in izobraževalne namene so pokazale interes za premike proti praksam vodenja, ki so bolj holistične in spodbujajo sodelovanje. Verjamemo, da to vzbuja up za prihodnost izobraževanja. Sedaj je potrebno poglobljeno raziskati v različnih kontekstih, ki bi model preizkusili bolj sistematično in razširili razumevanje načinov, na katere lahko kreativno delo izboljša tako vodenje kot učenje.

Zahvala

Zahvaliti se želimo kolegom in sodelavcem za njihove komentarje in povratne informacije o osnutkih članka: Davidu Cameronu, Rayu Chatwinu, Leu Chiversu, Petru Gronnu, Rogerju Levyu, Janet Monahan in anonimnemu recenzentu.

Literatura

- Bolden, R. 2011. »DL in Organizations: A Review of Theory and Research.« *International Journal of Management Reviews* 13 (3): 251–269.
- Cameron, D. H., G. Gauthier, R. Ryerson in J. Kokis. 2011. »Teacher Professional Learning from the »Inside Out«: Studying the Student Experience as Means to Teacher Action and New Knowledge.« <https://www.tcdsb.org/ProgramsServices/SchoolProgramsK12/SEF/SWS/Articles/Documents/Learning%20From%20the%20Inside%20Out%20DHC.pdf>
- Clegg, S. R., D. Courpasson in N. Phillips. 2006. *Power and Organizations*. London: Sage.

- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou in A. Kington. 2009. »The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report.« Research Report DCSF-RR108, Department for Children, Schools and Families, London.
- Follett, M. P. 1924. *Creative Experience*. New York: Longman in Green.
- Frost, D. 2008. »Teacher Leadership: Values and Voice.« *School Leadership & Management* 28 (4): 337–352.
- Frost, D. 2012. »From Professional Development to System Change: Teacher Leadership and Innovation.« *Professional Development in Education* 38 (2): 205–227.
- Frost, D., in J. MacBeath. 2010. *Learning to Lead: An Evaluation*. Cambridge: University of Cambridge.
- Frost, D., in A. Roberts. 2011. »Student Leadership, Participation and Democracy.« *Leading and Managing* 17 (2): 64–84.
- Fryer, M. 2011. *Ethics and Organizational Leadership: Developing a Normative Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S. 2013. »Is Organizational Learning Possible without Participation?« In *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, ur. S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, H. Macha in C. Fahrenwald, 29–43. Berlin: Springer.
- Gibb, C. A. 1968. »Leadership.« In *The Handbook of Social Psychology*, ur. G. Lindzey in E. Aronson, 2. izd., 4. zv., 205–282. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gronn, P. 2002a. »DL.« In *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ur. K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley, 653–696. Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. 2002b. »DL as a Unit of Analysis.« *Leadership Quarterly* 13 (4): 423–451.
- Gronn, P. 2009. »Leadership Configurations.« *Leadership* 5 (3): 381–394.
- Hartley, D. 2010. »Paradigms: How Far Does Research in DL ›Stretch?« *Educational Management Administration & Leadership* 38 (3): 271–285.
- Hardy, A. 1991. *The Spiritual Nature of Man*. Oxford: The Alister Hardy Research Centre.
- Hay, D. 1987. *Exploring Inner Space*. 2. izd. Harmondsworth: Penguin.
- Hay, D. 2001. »The Cultural Context of Stage Models of Religious Experience.« *International Journal for the Psychology of Religion* 11 (4): 235–240.
- Hay, D., in K. Hunt. 2000. *Understanding the Spirituality of People Who Don't Go to Church*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hay, D., in R. Nye. 2006. *The Spirit of the Child*. London: Fount.
- Holden, G. 2008. »Knowledge-Building and Networking: The Leadership for Learning case.« *School Leadership & Management* 28 (4): 307–322.
- Kensler, L. A. W. 2008. »The Ecology of Democratic Learning Communities.« Doktorska disertacija, Lehigh University, Bethlehem, PA.

- Keyes, M. W., C. Hanley-Maxwell in C. A. Capper. 1999. »Spirituality? It's the Core of My Leadership: Empowering Leadership in an Inclusive Elementary School.« *Educational Administration Quarterly* 35 (2): 203–237.
- Kinjerski, V. M., in B. J. Skrypnik. 2004. »Defining Spirit at Work: Finding Common Ground.« *Journal of Organizational Change Management* 17 (1): 26–42.
- Leithwood, K., in B. Mascall. 2008. »Collective Leadership Effects on Student Achievement.« *Educational Administration Quarterly* 44 (4): 529–561.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris in D. Hopkins. 2006. »Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning.« Research Report RR800, Department for Education and Skills, London.
- Louis, K. S., K. Leithwood, K. L. Wahlstrom in S. E. Anderson. 2010. *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final report of Research Findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Maxcy, B. D., in T. S. T. Nguyen. 2006. »The Politics of leadership: Reconsidering Leadership Distribution in Two Texas Elementary Schools.« *Educational Policy* 20 (1): 163–196.
- Norton, D. L. 1996. *Democracy and Moral Development: A Politics of Virtue*. Berkeley in Los Angeles: University of California Press.
- Raelin, J. 2011. »From Leadership-as-Practice to Leaderful Practice.« *Leadership* 7 (2): 195–211.
- Robinson, V. M. J. 2006. »Putting Education Back into Educational Leadership.« *Leading & Managing* 12 (1): 62–75.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd in K. J. Rowe. 2008. »The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types.« *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Scribner, S. M. P., in J. Bradley-Levine. 2010. »The Meaning(s) of Teacher Leadership in an Urban High School Reform.« *Educational Administration Quarterly* 46 (4): 491–522.
- Sen, A. 2010. *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.
- Slavin, R. E. 2010. »Co-Operative Learning: What Makes Group-Work Work?« In *The Nature of Learning*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 161–178. Pariz: OECD.
- Stacey, R. 2007. »The Challenge of Human Interdependence: Consequences for Thinking about the Day to Day Practice of Management in Organizations.« *European Business Review* 119 (4): 292–302.
- Stoll, L. 2011. »Leading Professional Learning Communities.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. S. Timperley, 103–117. London: Sage.
- Taylor, C. 2007. *A Secular Age*. Cambridge, MA, in London: Belknap Harvard.

- Timperley, H. S., in R. Robertson. 2011. »Establishing Platforms for Leadership and Learning.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. S. Timperley, 5–12. London: Sage.
- UNESCO 2011. *World Data on Education: 2010/11*. Pariz: UNESCO.
- Woods, P. A. 2005. *Democratic Leadership in Education*. London: Sage.
- Woods, G. J. 2007. »The »Bigger Feeling«: The Importance of Spiritual Experience in Educational Leadership.« *Educational Management, Administration & Leadership* 35 (1): 135–155.
- Woods, P. A. 2011. *Transforming Education Policy: Shaping a Democratic Future*. Bristol: Policy Press.
- Woods, P. A. 2013a. »Drivers to Holistic Democracy: Signs and Signals of Emergent, Democratic Self-Organising Systems.« V *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, ur. S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, H. Macha in C. Fahrenwald, 343–355. Berlin: Springer.
- Woods, P. A. 2013b. »Sense of Purpose: Reconfiguring Entrepreneurialism in Public Education.« V *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*, ur. C. L. Slater in S. Nelson, 223–241. Advances in Educational Administration 19. Bingley: Emerald.
- Woods, G. J., in P. A. Woods. 2008. »Democracy and Spiritual Awareness: Interconnections and implications for educational leadership.« *International Journal of Children's Spirituality* 13 (2): 101–116.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2010. »The Geography of Reflective Leadership: The Inner Life of Democratic Learning Communities.« *Philosophy of Management* 9 (2): 81–97.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2012. »Degrees of School Democracy: A Holistic Framework.« *Journal of School Leadership* 22 (4): 707–732.
- Woods, G. J., in P. A. Woods. 2013. »Degrees of Democracy Framework: A Review of Its Use and Impact.« Poročilo, pripravljeno za University of Hertfordshire, Hatfield.
- Woods, P. A., N. Bennett, J. A. Harvey in C. Wise. 2004. »Variabilities and Dualities in DL: Findings from a Systematic Literature Review.« *Educational Management Administration and Leadership* 32 (4): 439–457.
- Wulf, J. 2012. »The Flattened Firm – Not as Advertised.« Working Paper 12-087, Harvard Business School, Boston, MA.

- Philip A. Woods je profesor za izobraževalne politike, demokratičnost in vodenje na Univerzi v Hertfordshiru.
p.a.woods@herts.ac.uk
 Dr. Glenys J. Woods je gostujoča raziskovalka na Univerzi v Hertfordshiru.
glenyswoods@aol.com

Peter Earley **Learning-Centred Leadership: Making It Happen**

This paper draws upon recent research and literature to discuss what is known about successful leadership and learning-centred leadership in particular. Studies show the work of headteachers is demanding, relentless, complex and emotionally-demanding and learning-centred or pedagogic leadership may not always be given the priority it deserves. The examination of learning-centred leadership leads to a consideration of how headship can be conducted with a view to leading a learning-enriched school where the learning of both pupils and adults is given primacy. Finally, it is suggested that this form of leadership will be given greater importance globally over the next decade or so as schools strive to enhance pupil outcomes.

Keywords: leadership for learning, headteachers' work, learning-centred leadership

VODENJE 2|2013: 3–16

Philip A. Woods and **Deepening Distributed Leadership: A Democratic Perspective
Glenys J. Woods on Power, Purpose and the Concept of the Self**

DL is a model of leadership that has much relevance to leadership of educational institutions. Its meaning and potential need to be carefully and critically considered, however. The focus of this article is on how democratic leadership, based in the concept of holistic democracy, provides a framework to extend and deepen attempts to distribute leadership. Our experience in using and testing the framework indicates interest in moving towards leadership practices that are more holistic and participative and indicates the value of in-depth future research in diverse contexts that will test the model further and advance understanding of how creative engagement with the framework can enhance both leadership and learning.

Keywords: leadership development, spirituality, citizenship, holistic democracy, democratic leadership

VODENJE 2|2013: 17–39

Tanja Rupnik Vec **Role of Developmental Electronic Portfolio in the Professional
and Sašo Stanojev Learning and Development of Teachers**

The main purpose of this article is to demonstrate the role of a teacher's developmental electronic portfolio in the processes of learning and professional development. The developmental e-portfolio is an electronic environment that presupposes certain activities that promote planning, monitoring and evaluation of a one's own professional path or an environment where teacher systematically manages and