

## Pomembnost vodenja v mednarodnem projektu OECD o inovativnih učnih okoljih

**David Istance**

*Center za raziskave in inovacije v izobraževanju, OECD*

Prispevek predstavlja okvir, razvit v projektu Innovative Learning Environments (Inovativna učna okolja). Razprava jasno pokaže, kako pomembno je na tem področju vodenje, zlasti tisto, ki je opisano kot »vodenje učenja«. V članku nato povzemamo ključne točke naknadnega poročila, ki so ga v tem projektu sestavili posebej za učno vodenje in se opira na prizmo vprašalnic zakaj, kaj, kdo, kje, kdaj in kako. Prispevek se sklone z vrsto smernic, ki zaključujejo tudi OECD-jevo poročilo o inovativnih učnih okoljih.

*Ključne besede:* učna okolja, inoviranje, formativne organizacije, vodenje učenja

### Učna okolja, inovativna učna okolja

Projekt Inovativna učna okolja (IUO, angl. ILE) pri OECD je »učna okolja« sprejel za svoj jedrni pojem namesto pojmov »šole« in »razredi«. <sup>1</sup> Za spremembo temeljnih enot analize sta obstajala dva razloga.

Prvi je ta, da sta »šola« in »razred« institucionalni enoti, ki sami po sebi nista opredeljeni z učenjem. Drugi pa je, da se mladi veliko učijo zunaj šol, v šolah pa pogosto tudi zunaj prostorov, ki jim pravimo »razredi« oziroma »učilnice«, in ta težnja se, zlasti zaradi tehnološkega napredka, vztrajno nadaljuje.

Šole seveda ostajajo zelo pomemben kraj za učenje mladih, in ključni namen dela v projektu IUO je bila pomoč vzgojno-izobraževalnim delavcem in vodjem pri zagotavljanju pogojev, da bi postale šole bolj »posvečene učenju«. Da pa bi to dosegli, smo si prizadevali razviti koncepte in okvire, temelječe na samem učenju.

<sup>1</sup> Ta članek črpa iz okvirov, razvitih v poročilih *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (OECD 2010) in *Innovative Learning Environments* (OECD 2013a). V seriji publikacij je tudi *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b). Poglavje o inovativnih učnih okoljih je vključeno v nedavno objavljenem *Education Policy Outlook 2015* (OECD 2015), medtem ko bo končno poročilo o strategijah za rast in uresničevanje takih okolij izšlo leta 2015.

### »Učna okolja«

Najprej je bilo nujno pojasniti, kaj mislimo z »učnim okoljem« (bodi inovativnim ali ne). V okviru projekta IUO ta pojem opredeljuje neposredni kontekst, v katerem se učenci ukvarjajo z učenjem, in:

- je organska celota;
- zadovoljuje potrebe danih skupin učencev, sčasoma zaporednih skupin učencev;
- vključuje celotno organizirano učenje za te mlade ljudi, ne le posamičnih predmetov ali programov;
- zajema dejavnost in rezultate učenja in ni samo kraj ali priporočila, kjer se učenje dogaja;
- je deležno skupnega vodenja in ima lastne norme in udeležence.

Širši kontekst neposredno vstopa v učno okolje in ni samo plašč, ki ga obdaja, kakršen je ozračje okoli Zemlje; najbolj očitno je vstopanje konteksta s samimi učenci, saj vsak prinaša s seboj posebne družbene in družinske izkušnje, znanje in pričakovanja ter kulturne vrednote.

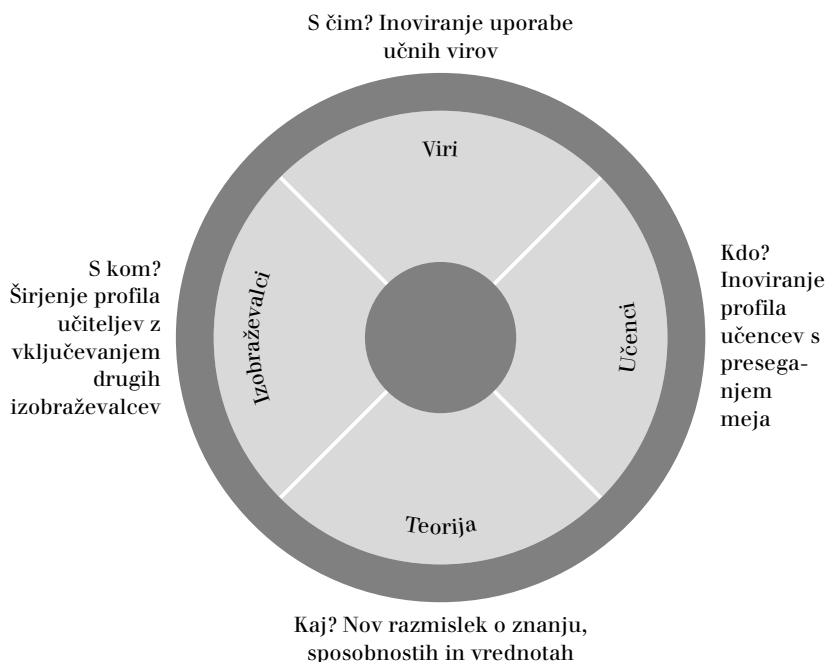
Če smo pozorni, je vodenje že zaradi navedenega bistveno za opredelitev meja učnega okolja.

### Okvir IUO – štiri ujemajoče se plasti

Te značilnosti »učnega okolja«, opredeljene s projektom OECD/IUO, še ne ločujejo med okolji, ki so posebej vplivna in inovativna, in vsemi drugimi. Zato v našem okviru predlagamo opredelitev štirih podrobnejših značilnosti učnega okolja, in sicer da:

- inovira prvine in dinamike *pedagoškega jedra*;
- postane *formativna organizacija* na podlagi močnega »vodenja učenja« (angl. learning leadership), izoblikovanih strategij, evalvacije in povratnih informacij;
- se odpira *partnerstvom*, ki omogočajo rast profesionalnega kapitala in vzdrževanje obnavljanja in dinamičnosti;
- uresničuje *učna načela* IUO v vseh delih organizacije, pri njenem oblikovanju in strategijah.

Vsako izmed njih lahko opišemo posebej.



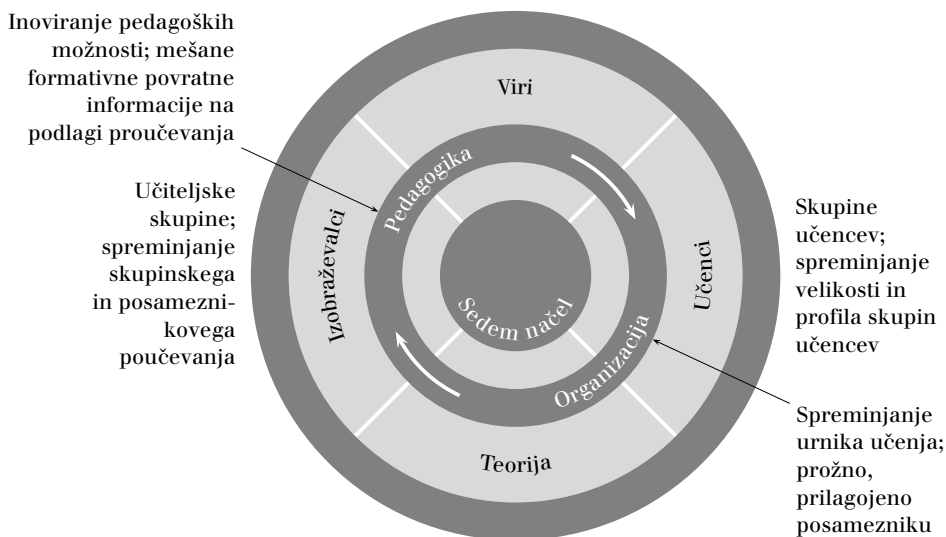
SLIKA 1 Prvine pedagoškega jedra

### *Inoviranje pedagoškega jedra – ključne prvine in dinamike*

Prvine in odnose, ki so v srcu vsakega učnega okolja, smo poimenovali »pedagoško jedro«. Pomembni so oboji – osrednje prvine kot gradniki in načini, na katere se te prvine povezujejo in medsebojno delujejo.

Okvir OECD/IUO prepoznava štiri jedrne prvine: *učence* (kdo), *izobraževalce* (s kom), *vsebino* (kaj) in *vire* (s čim). Ko na novo preudarjamo in inoviramo vsako od teh osrednjih prvin – vsako posebej in zlasti vse štiri skupaj –, se ukvarjamo z najglobljim jedrom slehernega učnega okolja.

Kdo so *učenci*, je pogosto pogojeno z zemljepisno bližino, toda profil učečih se lahko inoviramo na primer tudi tako, da starše ali druge družinske člane povabimo, da postanejo učenci, ali tako, da z uporabo komunikacijskih tehnologij pritegnemo učence od daleč, včasih z vsega sveta. Kdo so *izobraževalci*, je lahko vir inoviranja, če različni strokovnjaki, odrasli, sorodniki ali člani skupnosti in učenci sami sodelujejo z učitelji ali celo združijo moči na večjih razdaljah zaradi skupnega pouka ali projekta. Pristopov, ki jih lahko uberemo za prenavljanje *vsebine*, je veliko, na primer poudarjanje večšin 21. stoletja, tudi družbenega učenja, ubiranje



SLIKA 2 Dinamike in pedagoško jedro

meddisciplinarnih pristopov ter dajanje poudarka posamičnim področjem, kot sta učenje jezika ali skrb za trajnost. *Vire* lahko inoviramo na številne načine, z digitalnimi viri širimo polje učnega okolja ali pa preuredimo infrastrukturo in učne prostore.

Te osnovne sestavine ne delujejo v praznini, temveč so dinamično povezane druga z drugo. Organizacijske dinamike, ki povezujejo te prvine, so šolskemu vsakdanu in kulturam pogosto tako domače, da jih niti ne opazimo, čeprav močno vplivajo na dogajanje v njih.

Poročilo »Inovativna učna okolja« (OECD 2013a) se posveča štirim razsežnostim inoviranja jedrne dinamike:

- raznolikosti prepletanja *pedagoških prijemov*, ki priteguje učence k udeleževanju in se prilagaja posamezniku – to so pedagoški postopki, ki omogočajo dejavno učenje in poglobljanje razumevanja ter izboljšujejo reševanje problemov in krepijo skupinsko delo ob hkratnem postavljanju izzivov vsakemu izmed učencev;
- raznolikosti načinov, na katere *izobraževalci* kot skupina delajo v dobro teh pedagoških prijemov, včasih sami, pogosto pa sodelovalno z drugimi, in se odmikajo od pretiranega zanašanja na model z enim učiteljem v enem razredu;
- ponovnemu razmisleku o tem, kako *učenci* ob različnih pri-

ložnostih sodelujejo med sabo, ponovnemu presojanju prakse organiziranja razredov po starosti/stopnji in razvrščanju učencev v skupine, da bi optimizirali učenje vseh učencev;

- bolj prilagodljivemu izkoristku *učnega časa*, kar bi na primer omogočilo usvajanje globljega znanja in prilagoditev urnikov posamezniku.

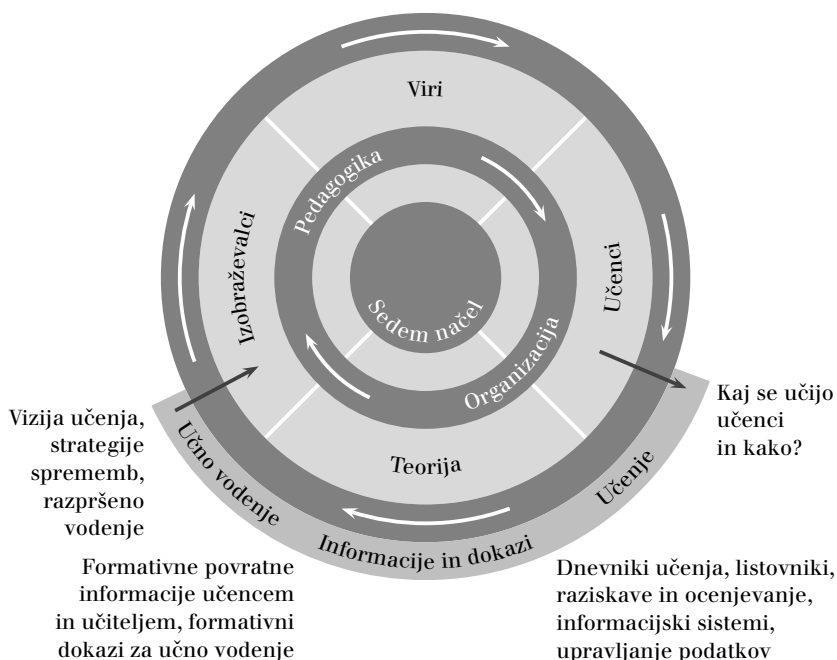
Inovativne šole, ki so jih proučevali v projektu IUO, ne izpodrivajo enega sklopa uveljavljenih postopkov z drugim kar v celoti, temveč uvajajo kompleksnejši preplet postopkov in pedagoških prijemov, ki služijo njihovim podjetnim učnim ciljem. Inovativne možnosti izbire so v tem, kako kombinirati postopke, da ustrezajo učencem, ciljem in okoliščinam, in v zavračanju standardizacije v tolikšnem deležu šolske prakse.

### *Vodenje učenja in formativni cikel*

Vodenje učenja je odločilno za reforme in inoviranje, saj zelo vpliva na dogajanje tako v posamičnih šolah kot v širših sistemih. Ker je učenje osrednja dejavnost izobraževanja, je vodenje, ki se posveča vzpostavljanju in vzdrževanju dobrega učenja, poglavitna oblika vodenja, namreč to, kar smo poimenovali »vodenje učenja«. Gre za snovanje organiziranja in dinamike znotraj učnega okolja, pri čemer mora imeti odločilno vlogo učenje, ki poteka v njem. Kakor naj bi bile formativne (tvorne) povratne informacije sestavni del posamičnih predmetov, naj bi prežemale tudi organizacijo kot celoto; za snovanje in preoblikovanje glavnih strategij pa bi se morale opirati na učne dokaze.

Za sodelovanje v formativnem ciklusu snovanja in preoblikovanja so temeljne jasna vizija in jasne strategije. Vodenje je porazdeljeno med več akterji, tudi ravnateljem, višjimi vodji, učitelji, učenci in včasih zunanji deležniki. Navzoči morajo biti močni procesi samoevalviranja in nenehno prizadevanje za medsebojno prenašanje znanja o učenju. Toda »obilje informacij« o učnih strategijah, učencih in učnih rezultatih lahko hitro preraste v preobilje, če ne poskrbimo, da se informacije pretvorijo v smiselno evalvacijsko znanje, in kadar vodje učenja in drugi ne morejo ukrepati na podlagi informacij.

Zavzetost učiteljev in profesionalno učenje sta ključna vidika v procesu oblikovanja in izvedbe. Dandanes v mnogih vplivnih učnih okoljih učenci prevzemajo novo odgovornost za oblikovanje in izvedbo svojega učenja, ne kot nadomestek za učiteljevo strokovnost in vodenje, temveč kot bistveno nadaljevanje obeh.

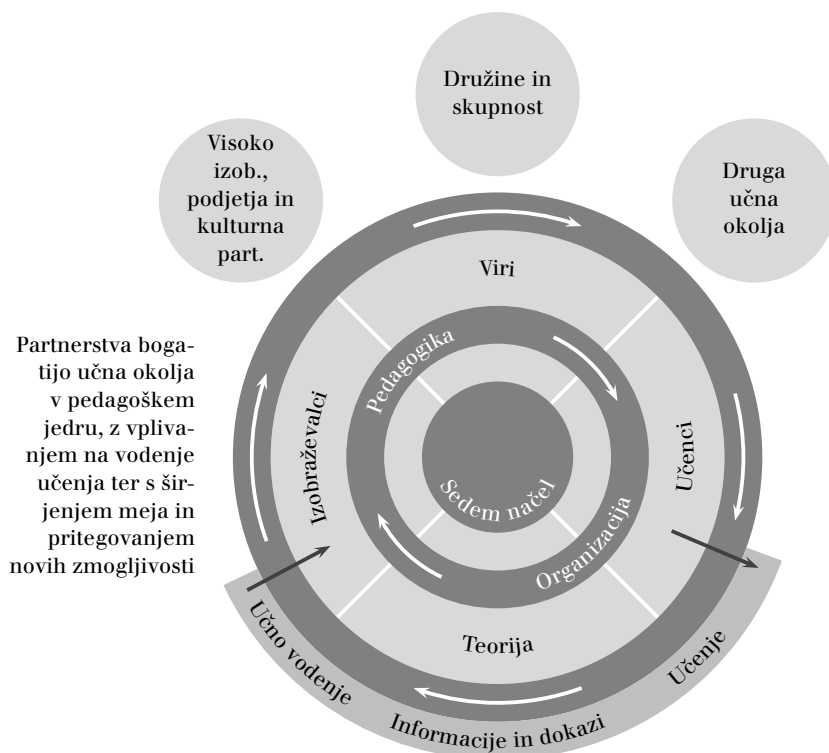


SLIKA 3 Vodenje učenja in formativni cikelus

### *Partnerstva za širjenje zmožnosti in obzorij*

Učno okolje 21. stoletja bi si moralo nenehno prizadevati za oblikovanje vse širših partnerstev, za premagovanje omejitev zaradi osame, za to, da pridobi profesionalno znanje in partnerje v znanju, ter za sinergije, ki vznikajo iz dela v partnerstvu z drugimi. Partnerstva širijo izobraževalno delovno silo, vire in prostor za učenje. To je še odločilnejše, kadar se pričakuje, da bo več narajeno z manj.

Delo s partnerji je oblika »naložbe v kapital« – družbeni, intelektualni in profesionalni, od katerega je učna organizacija, ki uspeva, odvisna (Hargreaves in Fullan 2012). Vključuje starše in sorodnike, pa ne kot pasivne podpornike šole, temveč kot dejavne partnerje, deležnike in delovalce v izobraževalnem procesu. Partnerstva naj bi zajemala organe lokalne skupnosti, lokalne poslovne dejavnosti in kulturne ustanove, med njimi muzeje in knjižnice. Partnerji z višjih ravni izobraževanja so lahko neprecenljivi pri širjenju učnih obzorij tako učencev kot zaposlenih in pri zagotavljanju dodatnega strokovnega znanja v nenehnem razvojnem procesu. Enako pomembna kot katerokoli od teh partnerstev so tista z drugimi šolami v mrežah in pri profesionalnem učenju.



Partnerstva bogatijo učna okolja v pedagoškem jedru, z vplivom na vodenje učenja ter s širjenjem meja in pritegovanjem novih zmogljivosti

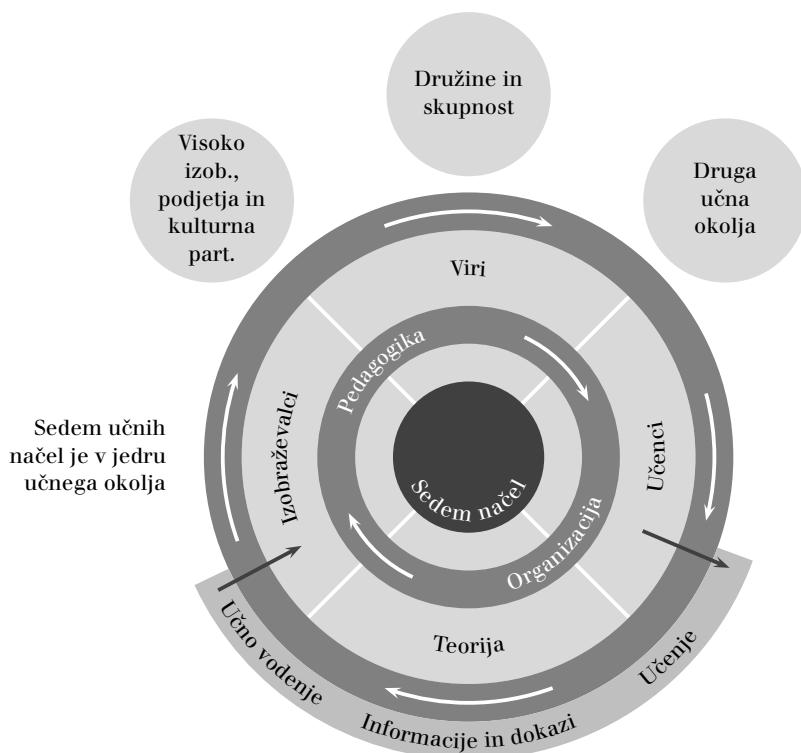
SLIKA 4 Partnerstva, ki bogatijo in širijo učno okolje

### Postavljanje učenja v središče – načela IUO

Vzpostavljeni okvir prepredajo učna načela, ki so se izluščila kot ugotovitve v pregledu raziskovanja učenja OECD/IUO (Dumont, Instance in Benevides 2010).

»Učna načela«, ugotovljena v raziskavah, kažejo, da bi morale šole in druga učna okolja, če hočejo biti kar najbolj učinkoviti:

- postaviti učenje v središče, spodbujati zavzetost in biti kraj, kjer se učeči prepoznajo za učeče;
- zagotavljati, da je učenje družabno in pogosto sodelovalno;
- biti zelo uglašeni z vzgibi učencev in pomembnostjo čustev;
- biti zelo dovzetni za razlike med posamezniki, tudi v že usvojenem znanju;
- biti zahtevni do vsakega učenca, vendar brez pretiranega obremenjevanja;
- uporabljati načine ocenjevanja, ki so v skladu s temi cilji, in z močnim poudarkom na formativnih povratnih informacijah;



SLIKA 5 Učna načela naj bi prežemala celotno učno okolje

- spodbujati horizontalno povezanost med učnimi aktivnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Uvajanje teh načel, temelječih na raziskavah, pripelje do načrtov za občutne spremembe, kadar je cilj vpeti načela v vsakdanjo prakso, in za še občutnejše, kadar je cilj ta načela uvesti v prakso celotnih učnih okolij, ne le osamljenih »žepov« s posamičnimi učitelji in v določenem času. Še zahtevnejše pa je, da si je treba prizadevati za uresničevanje *vseh* načel, ne samo redkih izbranih.

### Okvir IUO kot načrt za učno vodenje

Predpostavili smo, da morajo učna okolja, če hočejo biti vplivna in inovativna:

- inovirati prvine in dinamike svojega *pedagoškega jedra*;
- z močnim vodenjem učenja, ustrezno izoblikovanimi strategijami, ocenjevanjem in s povratnimi informacijami postati *formativne organizacije*;



- odpreti se *partnerstvom*, ki omogočajo rast profesionalnega kapitala ter vzdrževanje obnavljanja in dinamičnosti;
- v vsej svoji organizaciji, zasnovah in strategijah uresničevati učna načela IUO.

Te predpostavke so dejansko več kot samo značilnost inovativnih učnih okolij: pomenijo tudi načrt za vodenje učenja. Močen poudarek vodenja mora biti na inoviranju ureditev v samem jedru, glede poučevanja in učenja; dokazi o učenju morajo nenehno sooblikovati učne strategije; obstoječe vodstvo mora pritegovati nove partnerje, včasih tudi k dejavni udeležbi v sami praksi vodenja; in učna načela dajejo merila ali smernice glede usmeritev, za katere naj bi si vodenje ves čas prizadevalo.

### Vodenje učenja – pozornejši pregled

Kot smo videli, je »vodenje učenja« osrednja tema v širši študiji o inovativnih učnih okoljih (IUO). Poleg tega da zaseda viden položaj v okviru, razvitem v inovativnih učnih okoljih (OECD 2013a), smo pri OECD/IUO skupaj z ustanovo Jaume Bofilla iz Katalonije v Španiji podrobneje analizirali in pojasnili to področje. Delo je bilo objavljeno pod naslovom *Leadership for 21st Century Learning* ob koncu leta 2013 (OECD 2013b) in se začne s tehtnim poglavjem, ki sva ga pripravila avtor prispevka in Louise Stoll z Inštituta za izobraževanje v okviru Univerze v Londonu. Poglavje je povzelo vse prispevke z uporabo preprostega, vendar učinkovitega pripomočka – vprašalnic zakaj, kaj, kdo, kje, kdaj in kako. Zajemalo je citate več sodelujočih avtorjev, katerih imena omenjamo v tem članku (vsebina poročila je podrobneje navedena v prilogi članka).

#### »Zakaj« vodenja učenja

Zakaj takšno zanimanje za vodenje učenja? Prvi razlog je ta, da *vodenje zelo vpliva na usmeritev in rezultate* tako na ravni šole in učnih okolij kot širših sistemov. Ker je vodenje vplivno, in za izobraževanje nujno, je temeljno za vse, ki se ukvarjajo z oblikovanjem prakse in politike.

Drugi razlog je, da *je učenje jedrna dejavnost izobraževanja*. Zato se poglobljena oblika vodenja tako zelo posveča ustvarjanju in ohranjanju okolij, ugodnih za vplivno učenje. Del tega vodenja je razumeti, kaj je »vplivno učenje«, in si nepopustljivo prizadevati zanj. Zajema predvsem »globoko učenje« za razumevanje, manj

pa površinsko znanje, odločilno za uspešno opravljanje preizkusov znanja na določen dan. Gre za učenje tako imenovanih kompetenc in vsebin 21. stoletja.

Potreba po novih usmeritvah narekuje inoviranje. Vodenje učenja torej zadeva tudi spodbujanje, omogočanje, organiziranje inoviranja in usmerjanje prizadevanj zanj.

### »Kaj« vodenja učenja

Vodenje učenja dejavno prispeva k snovanju, uresničevanju in vzdrževanju vplivnih, inovativnih učnih okolij. Izvaja se s porazdeljenimi, toda povezanimi dejavnostmi in odnosi. Njegov vpliv ne sega samo do formalnih akterjev, temveč zajema tudi različne partnerje in ga je mogoče izvajati na različnih ravneh učnega sistema kot takega.

Avtorji poročila OECD so ločeno imenovali nekaj splošnih odlik vodij učenja:

- »poznavalstvo« – zmožnost zaznavanja izstopajočega med vso zapletenostjo in hkratnostjo dogajanja v šoli in razredu (MacBeath 2013);
- pustolovstvo (MacBeath 2013);
- zmožnost negovanja lastnih in tujih miselnih navad in veščin, naklonjenih inoviranju (MacBeath 2013);
- »samozavedanje«, ki zajema sposobnost vodij razumeti lastne vrednote, vzgibe in učinkovitost pri vplivanju na druge (Tubin 2013);
- odprtost širšemu svetu in pripravljenost za učenje od drugih (Jolonch, Martinez in Badia 2013);
- pogumna pripravljenost projektirati spremembe (Dimmock, Kwek in Toh 2013).

Take odlike so v sozvočju z močnim poudarkom, ki ga dajemo vodenju kot ustvarjalnemu snovanju, taktiziranju in izvajanju. Bogatijo lahko programe razvijanja vodenja in merila za zaposlovanje. *Vodenje ni solistična, temveč je v osnovi družabna in interaktivna dejavnost ter močno presega vedenje in dejanja posameznikov.* Poročilo OECD/IUO o tej temi se veliko bolj posveča »vodenju« kot dejavnosti kakor odlikam »vodij« kot posameznikov.

Pogosto opozarjamo na razlike med »vodenjem« in »upravljanjem«, pri čemer poudarjamo ustvarjalne vidike vodenja v nasprotju z rutinsko vlogo vzdrževanja pri upravljanju. Toda vodenje učenja se ne uresničuje samo z ustvarjalnim, navdihnjenim

snovanjem, temveč je odvisno od zmožnosti in neupogljivosti pri prenašanju zasnutkov v prakso. Potrebna je sposobnost za vzdrževanje daljnovidne poti skozi neurejeno resničnost upravljanja procesov in ljudi.

Ustreznejše je razlikovanje med dejavnostmi, ki so neposredno povezane z učenjem in poučevanjem, na eni strani in z vodenjem institucije v skladu z zakonodajo, ki se morda samo zelo posredno nanaša na jedrno dejavnost učnih okolij, na drugi. Težave se pojavijo, ko postanejo višji vodje – po svoji izbiri ali zaradi ustaljenih navad – tako prezaposleni z upravljanjem organizacije, da zanemarijo jedrno dejavnost, to je vodenje učenja in poučevanja.

Številne analize se bolj zadržujejo pri vodenju šolskega poslovanja kakor pri bistvenem delu, ki ga šola izvaja. Zato se opisi vodenja in zapovedi zanj le šibko nanašajo na dejansko vzgojno-izobraževalno delo in prizadevanje za njegovo izboljšanje. [Spillane 2013]

Da bi bili učinkoviti, morajo biti učitelji pripravljene deliti to področje odločanja z drugimi; v nekaterih sistemih učitelji neradi sprejemajo izhodišče, da bi morali ravnatelji in višji upravni delavci imeti besedo pri poučevanju in učenju, ki potekata v razredu. Razpršeno vodenje, ki je v primerjavi z enim »junaškim« vodjem postalo široko sprejeto, pomeni, da učitelji odločanje o poučevanju in učenju delijo z ravnatelji in višjimi upravnimi delavci, prav tako pa velja delitev v nasprotni smeri, z drugimi učitelji in deležniki.

Med učitelji opažamo veliko odpora do tega, da bi vodstvo sodelovalo pri učenju, in na šolah ni pretirano uveljavljeno, da bi vodja neposredno vplival na učiteljevo delo. [Christiansen in Tronsmo 2013]

Vodenje učenja je potrebno na različnih ravneh in kontekstih opisanega sistema. Obstaja najširša zasnova struktur, politik in procesov, učnega načrta, upravljanja itd., kar vse zahteva vodenje učenja. Obstaja podrobna zasnova oziroma to, kar Spillane (2013) opisuje kot »prakso vodenja poučevanja«. Obstajajo mreže in skupnosti prakse, ki zahtevajo posebne oblike vodenja, drugačne od tistih v posamičnih šolah, in tudi te mreže prispevajo svoje k vodenju v učnih sistemih – gre za vodenje v mrežah in mreže kot izvajalke vodenja. In vodenje obstaja v neformalnih programih, ki so čedalje pomembnejši del učenja mladih.

Sodelujoči v razpravi o izobraževanju rade volje priznavajo, da se velik del učenja pri mladih danes zgodi zunaj formalnih razre-

dov in da so mreže in skupnosti prakse temeljne za učne sisteme. Vseeno pa v razpravi o vodenju še vedno v glavnem prevladuje znani svet šolanja in pogosto formalne vloge in zadolžitve v šolah. Taka razprava še ni dohitela hitrih sprememb, ki se dogajajo v izobraževalnih sistemih.

### »Kdo« vodenja učenja

Izhodišče za delo v inovativnih učnih okoljih sta narava in organizacija učenja, bolj kot institucije, v katerih to poteka. Formalne vloge so pomembne, vendar vodenje ni odvisno samo od pripisane položaja, kot je npr. ravnatelj šole, temveč ga lahko – in bi ga tudi moral – porazdeljeno oziroma razpršeno izvaja veliko širši nabor vplivnih akterjev. Preprostega ujemanja med hierarhičnim položajem in vodenjem ni, zlasti ne pri »vodenju učenja«. Večja organizacijska zapletenost v inovativnih učnih okoljih, ki se širijo z ambicijami in partnerji, prinaša zapletenejše oblike vodenja.

Izobraževalni sistemi se močno razlikujejo po pričakovanjih, povezanih s položaji posamičnih vlog, tako da se na prvi pogled enako delovno mesto (npr. šolskega ravnatelja) lahko v praksi izkaže za zelo drugačno. Celo v sistemih, ki jih družijo podobne kulture in navade, se lahko nekateri, ki zasedajo določen vodstveni položaj, odločijo za izvajanje vodenja na določen način, drugi pa ga izvajajo zelo drugače ali se nalogi celo izmikajo.

Čeprav poudarjamo pomembnost razpršenega oziroma porazdeljenega vodenja, ga ne na račun *ravnateljev in širšega vodstva šole*. Učinkovitost porazdelitve vodenja je dejansko pogosto odvisna od samozavesti in sposobnosti formalnega vodje oziroma vodij. Sklepanje, da »položaj ni pomemben«, je enako zgrešeno kot predpostavka, da »položaj opredeljuje vse«.

Razpršitev vodenja daje vodjem v šolah, zlasti ravnateljem, še večjo odgovornost za usklajevanje in zagotavljanje ujemanja, doslednosti in smiselnosti vodstvene politike in praks po vsej šoli. Bolj ploske strukture pripeljejo ravnatelje in druge vodje v tesnejše funkcionalne odnose z učitelji v razredih. [Dimmock, Kwek in Toh 2013]

Paradigma »junaškega vodje« je zamajana. [...] Namesto za njo si zdaj prizadevamo razumeti, kako se odgovornost za vodenje in delo porazdeljuje med številnimi delujočimi. Takšno prepoznavanje, čeprav daje široko pisanje o razpršenem vodenju sklepati drugače, nikakor ne spodkopava pomemb-

nosti vloge ravnatelja v vodenju šole. Empirično delo z vidika razpršenosti (drugače kot teoretiziranje s kavča) dosledno kaže na to, da je vloga ravnatelja odločilna. [Spillane 2013]

James Spillane (2013) z uporabo ugotovitev iz Združenih držav razkriva, koliko šol že sodeluje pri tovrstnem vodenju: »S študijo v več kot sto zemljepisno razpršenih osnovnih šolah so npr. ugotovili, da se odgovornost za vodstvene naloge porazdeljuje med skupinami vodij, navadno gre za tri do sedem ljudi, med drugim ravnatelja, pomočnike ravnatelja in trenerje.« *Učiteljsko vodenje*, bodisi formalno ali neformalno, navadno izvajajo strokovno podkovani učitelji, ki so v ospredju oblikovanja poučevanja in učenja znotraj šole in podpirajo razvoj sodelavcev. Ponekod jih formalno priznavajo kot pobudnike sprememb med učitelji in za učenje.

V učni skupnosti sodelujejo vsi deležniki, ki jo sestavljajo, tudi *učenci*. Za dejavno udeležbo učencev v strategijah za izboljševanje učenja so pomembne motivacija, zavzetost, odgovornost. John MacBeath (2013) trdi, da se v zadnjih nekaj letih v številnih državah vse pogosteje posvečajo »glásu« učencev:

Z nenehnim povečevanjem sodelovanja in predanosti otrok začenjajo otroci zavzemati dejavnejšo vlogo pri ustvarjanju zamisli za prihodnje dejavnosti in so vse samozavestnejši pri prevzemanju vodenja [...] Bolj ko otroci in mladi prevzemajo nadzor nad lastnim učenjem, bolj bo to od učiteljev in vodij učiteljev zahtevalo večji pedagoški pregled in prilagodljivost.

Prevzemanje dejavnejše vloge v vodenju učenja pri mladih še zdaleč ne pomeni krčenja vloge, ki jo imajo »tisti pomembnejši«, temveč to, da imajo taki vodje in izobraževalci pri svojem delu še zahtevnejšo strokovno nalogo in vodstveno odgovornost.

Vodenje učenja ni omejeno na neposredne udeležence šol in učnih okolij. Da bi ustvarili pogoje za uspešno vodenje učenja na kraju samem, je treba vodenje izvajati tudi drugod. Izjemni šoli ali učni skupnosti bi mogoče uspelo »vztrajati sami«, vendar to ni najboljši recept za spodbujanje in vzdrževanje globokih učnih sprememb v širokem okviru. Prispevati morajo tudi drugi partnerji z drugih ravni, najizraziteje (čeprav ne izključno) vodstvo, ki izvira z vrha formalnih izobraževalnih sistemov. Drugi so lahko celo ključni, npr. univerze in fundacije, katerih primere vsebuje poročilo *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013).

**»Kje« vodenja učenja**

Prepletanje različnih akterjev, ravni in krajev vodi do zapletenega platenja, ki spreminja tako »kje« kot »kdo« pri vodenju učenja. Poudarili smo, da vodenje učenja poteka v šolah in širše, na različnih ravneh, in v vodoravnih mrežnih povezavah med učnimi okolji. Halbert in Kaser (2015) omenjata vzpostavljanje posebnih polj za odločanje: »Tretji prostori« obstajajo zunaj retorike konflikta, kjer se izobraževalci lahko ukvarjajo s proučevanjem, doživijo novo učenje in preizkusijo nove prakse, ki bodo v prid njihovim učencem.«

Šole med inoviranjem pogosto pritegnejo partnerje in vire znanja zunaj uveljavljenih šolskih meja (OECD 2013a). Nastajajo tudi nešolska učna okolja, ki so za mlade posebno privlačna, včasih v povezavi med šolskimi in nešolskimi okolji. Razumevanje teh kompleksnosti se je v strokovni literaturi, v kateri tako zelo prevladuje »kraj, ki mu pravimo šola«, šele začelo. Pedagoške zahteve rastejo z vključevanjem neformalnih prizorišč in programov, vseeno pa mnogi, ki poučujejo v neformalnih okoliščinah, niso usposobljeni za take zahteve, in vodenje je v rokah tistih, ki neformalne programe upravljajo. In vendar se območje sprememb in inoviranja močno krepi, manj, kadar ostajajo taki programi obrobne dejavnosti za konec tedna ali učenje med počitnicami, in bolj, kadar postajajo vključeni v učne zasnove, ki vsebujejo tudi formalno učenje. Potem močno narastejo izzivi vodenja in upravljanja.

**»Kdaj« vodenja učenja**

Za vodenje učenja in ustvarjanje inovativnih učnih okolij poseben čas ne obstaja: bili naj bi stalnici, ne izbira. Zagon za inoviranje in pripravljenost za novo vodenje učenja, ki spodbuja inoviranje, se lahko pojavita zlasti ob soočanju s pritiskom, ko se je treba odzvati na nove okoliščine, pa naj gre za pravo krizo ali ne.

Analizirane šole so do spreminjanja prišle po različnih poteh: zaradi trajnega upadanja vpisa, sprememb v značilnostih upravne ekipe in njenem mandatu, zaradi zavedanja, da je podoba šole v soseski vse slabša, zaradi nenehnega slabšanja učnih rezultatov ali nastanka nove šole iz podružnice obstoječe. Ti procesi pripeljejo učno okolje do »prelomne točke« ali točke spremembe v primerjavi s tisto iz prejšnje faze. [Jonlonch, Martinez in Badia 2013]

Čeprav bi vodenje učenja moralo biti stalnica, je čas ena njegovih ključnih razsežnosti. Okvir IUO (OECD 2013a) se s svojimi cilji vodenja, snovanja, učenja, evalvacije in povratnih informacij ter preoblikovanja naslanja na minevanje časa in možnost opazovanja vpliva vodstvenih odločitev na vzorce učenja ter na ustrezno organizacijsko odločanje. Profesionalno učenje zahteva čas. Vzpostavljajanje zaupanja in razvoj partnerstev zahtevata čas.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) se izrecno posvečajo času. Njihov pristop »vzratnega kartiranja« (angl. backward mapping) se ujema tudi s pristopom Richarda Elmora (1979–1980) in drugih, kot sta Wiggins in McTighe (2005), ki vsi v proces vodenja načrtno uvajajo prihodnje načrtovanje. Zavedajo se, da preobrazba zahteva čas (tudi do deset let) in da so potrebne usmerjene poti, po katerih morajo biti nekatere zadeve opravljene pred drugimi zaradi umeščenosti vizije in njenega uresničevanja, ter da se tudi vizije in strategije same lahko sčasoma spremenijo.

Priznavanje pomembnosti časa ne pomeni, da zanemarjamo nujnost inoviranja in sprememb, vendar pa vplivnih učnih okolij niti z največ volje na svetu ni moč ustvariti čez noč.

### **»Kako« vodenja učenja**

Dorit Tubin (2013) prepoznava vizijo kot enega od štirih pogojev za vodenje učenja: »kot predlog »avtokarte«, ki vodi iz nezadovoljive sedanje učne situacije v obetavnejšo prihodnost. Vizija mora pritegovati partnerje in sledilce, jim vlivati motivacijo ter predlagati metode in zgodbe, ki razlagajo pomen take reforme za inovativno učenje.« Jolonch, Martinez in Badia (2013) omenjajo »projekt«, ki »deluje kot vodilo k temu, kar bo storjeno, z dovolj prožnosti za prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam, kadar je treba«.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) predstavljajo »model snovanja šole«, ki se opira na »vzratno kartiranje« in se začne z odkrivanjem »glavnih prvin šole, ki so temeljne za njeno preoblikovanje v učno okolje 21. stoletja«; model moramo razumeti v smislu učenja, ki ga je treba doseči, ne samo v smislu potrebnih institucionalnih sprememb.

Vizije je treba prevesti v strategije zasnove in te strategije je treba izvesti. Spillane (2013) govori o pomembnosti »performativnosti«, MacBeath (2013) pa vidi v tem izziv za »udejanjanje« idej, sprejetih v teoriji, v učinkovito prakso in smiselno delovanje.

Spreminjanje organizacijskih kultur je bistveno. Kot poudarjajo številni soavtorji poročila, vodenje zajema gojenje pozitivnosti

in razvijanje pripravljenosti za tveganje, ne pa plašnosti in pesimizma. Eno izmed MacBeathovih (2013) petih »načel vodenja za učenje« je, da postavljanje učenja v ospredje predpostavlja kulturo, ki je zmožna negovati učenje za vse in omogočati priložnosti za razmislek o naravi, veččinah in procesih učenja ter zagotavljati fizični in družbeni prostor za njegovo spodbujanje in slavljenje. S Susanne Owen (2013) odkrito omenjata pripravljenost »prikrojivati pravila«, kadar je to v dobro inoviranja učenja nujno.

James Spillane (2013) poudarja pomen vodenja za prepoznavanje stanja in snovanje novosti, za to, da se učenje ohranja v jedru organizacije in ustrezno inovira ter nato uporabi ustrezen repertoar organizacijsko-strukturnih orodij in pripomočkov. Namen namreč ni, da se znebimo organizacijskih rutin, saj so dejansko nepogrešljive. Diagnostično delo vodstva je, da razčisti, kateri rutinski postopki, ki jih imamo v šolah za samoumevne, pogosto blokirajo vplivno učenje, in kako bi jih nadomestili z drugimi, bolj naklonjenimi učenju. Med takimi pozitivnimi praksami so »semenske rutine« (angl. kernel routines) (Resnick idr. 2010) ali tiste, ki so podlaga »študiji lekcij« ali »študiji učenja« v Aziji (Cheng in Lo 2013). Vizija, snovanje in strategije so lahko vsi vsebovani v enem pristopu, kakršen je »model zasnove šole«, kot ga priporočajo Dimmock, Kwek in Toh (2013).

### ***Profesionalno učenje***

Kako proces snovanja preliti v dejanja? Najširše sprejeta diagnoza v poročilu *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b), kako to storiti, se osredotoča na profesionalno učenje učitelja in vodstva, in to se ne dogaja naključno.

Značilnost inovativnih prizorišč, ki jih opisuje Owen (2013) v Južni Avstraliji, je negovanje vodstvenih veščin pri vseh članih teh profesionalnih učečih se timov; to podpira vodja šole z zagotavljanjem časa in/ali sredstev za takšno učenje. Roser Salavert (2013) trdi, da je vodstveni koačing značilnost današnjih najbolj dovršenih organizacij, in predstavlja primer iz mesta New York. Profesionalno učenje, ki ga v avstrijskem primeru organizirajo »Lerndesigners«, ki sami pomagajo odkrivati učne potrebe drugih članov šole in učečih se skupnosti, je omembe vredna sestavina programa s polnim koledarjem tečajev in prireditvev »Lernatelier«. Podpira ga spletno računalniško okolje, ki omogoča komunikacijo in izmenjavo zamisli in inovacij. Državni program vodstvenega usposabljanja in razvoja na Norveškem, vzpostavljen leta 2008 po naci-



onalni reformi leta 2006 in kot odziv na norveški »šok zaradi Pise«, je namenjen vsem na novo zaposlenim ravnateljem na primarni in sekundarni ravni.

Želja po učenju, ki se pojavlja s praksami, pri katerih si vodnje deli večje število akterjev, vzpostavlja okvir za razvijanje zmožnosti, hkrati pa tudi kaže obzorje inoviranja in raziskav, kar je zelo pomembno za širši vzgojno-izobraževalni sistem. [Jolonch, Martinez in Badia 2013]

Dimmock, Kwek in Toh (2013) menijo, da se morajo vodje sami nenehno učiti, da postavljajo poučevanje in učenje v središče svojega vodenja. Imeti morajo znanje, spretnosti in odnos za prevzemanje inovativnih kurikularnih, pedagoških in ocenjevalnih praks ter za gradnjo tesnih strokovnih odnosov in komunikacije s sodelavci. Učenje je nujno tako za ostrenje strateške vizije, katere namen je izboljšanje učenja, kot za ukvarjanje z organizacijskimi postopki za izvedbo preobrazbe.

### ***Proučevanje, samoevalvacija in raziskovanje***

Gradnja znanja v učnih okoljih kot kolektivno prizadevanje pomeni razumevanje učnega napredka in prepoznavanje smeri, ki jo je treba ubrati v ciklikih snovanja in preoblikovanja. Elmore (2008) meni, da so strategije znanja v šolah temeljne za sleherni občutni napredek ali inoviranje. MacBeath (2013) ima spodbujanje dialoga za eno od petih »načel učenja za vodenje«: temeljno je za vzpostavljanje in vzdrževanje kulture dejavnega proučevanja med sodelavci, saj zaradi njega vodstvena praksa postane eksplisitna in prenosljiva.

Pri proučevalnem modelu sodelovalnega tima učiteljev, ki so ga vzpostavili v javnih šolah mesta New York, gre za prirojitev modela podprtega pripravništva (angl. scaffolded apprenticeship model, SAM) za izboljševanje šol z razvojem vodstva. [...] Učitelji se naučijo analizirati in kombinirati podatke iz različnih virov, medtem ko si podrobno ogledujejo prakse pouka in njihovo ujemanje s potrebami ciljnih učencev. Skupaj spodbujajo uvajanje strategij, ki se lahko obnesejo posebej pri njihovih učencih, in ocenijo svoj vpliv na doseganje podjetnih učnih ciljev ob koncu leta. Rezultati iz teh timov nato oplajajo poučevalne ali organizacijske prakse šole in tako ustvarjajo ugodne razmere za inoviranje učnega oko-

lja in šolsko kulturo, ki spodbuja dosežke učencev na podlagi dokazov. [Salavert 2013]

Proučevanje je bistveno za program Britanske Kolumbije, ki ga opisujeta Judy Halbert in Linda Kaser (2013) in pri katerem je jedrni pojem »spirala proučevanja«. Izobraževalci v programu »sodelujejo v discipliniranem pristopu k sodelovalnemu proučevanju, zasnovanem za pomoč pri pridobivanju samozavesti, spoznanj in načina razmišljanja, ki so potrebni za oblikovanje novih in vplivnih učnih okolij – za preobrazbo njihovih šol in sistemov«. Vodje prevzamejo odgovornost za to, da vsi učitelji proučujejo in ocenjujejo svojo prakso. Izobraževalci in drugi člani učnega okolja drug drugega seznanjajo z zamislivi in svojim delom, proučujejo nove, izboljšane prakse poučevanja in zbirajo dokaze o njihovem izvajanju. Vodenje poteka s proučevanjem in se ob tem bogati.

### *Učče se skupnosti in mreže*

Vzpostavitev skupnosti je nepogrešljiva za to, da se v učnih okoljih začnejo pojavljati skupne strategije in vizije ter da se razvija strokovnost z medsebojnimi izmenjavami. Med MacBeathovimi (2013) načeli vodenja za učenje sta tudi vzpostavitev in vzdrževanje skupnosti (»praksa vodenja za učenje zajema deljenje vodenja, v katerem spodbujajo sodelovanje znotraj organizacijske strukture in pogovor o postopkih«). Vodenje učenja se razvija, raste in vzdržuje z udeležbo v strokovnih učnih skupnostih: gre za skupinsko prizadevanje in je odvisno od skrbno načrtovanega sodelovanja, ki omogoča poglobljanje, širjenje in vzdrževanje učenja.

Pomembno gonilo, ki lahko omogoča širše vodenje, so mreže profesionalnih skupnosti. Gre za sredstvo, s pomočjo katerega se vizija, sodelovalno učenje in razpršeno vodenje stekajo skupaj in imajo oporo v vezivu odnosov in medsebojnem zaupanju. Povezujejo izobraževalce, ko črpajo znanje ali razvijajo novo znanje in prakse, in si to delijo v skupnosti ali mreži. Vodenje in koristi se pretakajo v obe smeri – iz širše skupnosti v eno učno okolje in iz različnih učnih okolij navzven, v učni sistem kot celoto.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) menijo, da je ena opredeljujočih značilnosti vodenja za spreminjanje šol v učna okolja 21. stoletja ne samo to, da bi moralo biti usmerjeno v učenje in razpršeno, ampak da bi moralo biti tudi »omreženo v skupnosti in tako črpati koristi iz iz virov, kakršni so druge šole in skupnosti«.

Dorit Tubin (2013) trdi, da mora imeti »trajnostna inovativna

učna reforma, ki zajema neko celoto, že v lastni strukturi vpeto učno mrežo, ki jo spodbuja vodenje učenja in ki prinaša podatke o učenju, ki poteka na območjih inoviranja med udeleženci v vsem sistemu».

Diplomanti programa CIEL v Britanski Kolumbiji (Halbert in Kaser 2013) »[š]e naprej širijo svoje učenje in poglobljajo stike [...] z neprekinjenim sodelovanjem v mrežah poizvedovanja in inoviranja. Slojevito nalaganje učnih priložnosti z mreženjem jim je v pomoč pri ohranjanju in širjenju njihovega vodstvenega vpliva.«

Centralne šolske oblasti lahko igrajo ključno vlogo pri vzdrževanju mrež. Tanja Westfall-Greiter (2013) popisuje, kako avstrijsko šolsko ministrstvo pomaga »Lerndesigners« z državnim sistemom kvalifikacij, s financiranjem in s pripravljenostjo organizirati »Lernateliers«, ki pobudnike sprememb med učitelji iz vse države pripeljejo skupaj. Owen (2013) povzema, da »delo inovativnih šol javnega šolstva v Južni Avstraliji podpira manjša skupina, ki dela v glavni pisarni ministrstva«.

## Sklepne usmeritve

Za sklep v tem poglavju navajamo smernice, s katerimi Istance in Stoll zaključujeta svojo pregledno analizo v poročilu *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b).

*Vodenje učenja je ključno za reforme in inovacije.* Pomembno je, ker vodenje zelo močno vpliva na usmeritev šol in rezultate. Učenje je jedrna dejavnost izobraževanja, zato je to poglobljena oblika in dejavnost vodenja – vodenja, ki se posveča ustvarjanju in vzdrževanju okolij, ki spodbujajo dobro učenje. Inoviranje je sestavni del vodenja učenja pri vzpostavljanju novih usmeritev in snovanju učnih okolij.

*Pri vodenju učenja gre za ukvarjanje s snovanjem, izvajanjem in trajnostnim vzdrževanjem vplivnih inovativnih učnih okolij.* Gre za določanje usmeritve in prevzemanje odgovornosti za njeno uresničitev. Vodenje učenja poteka ob porazdeljenem, povezanem delovanju in odnosih. Zajema različne partnerje in mora potekati na različnih ravneh celotnega učnega sistema. Ker je zavezano vztrajanju za doseganje sprememb, vključuje »upravljanje učenja«.

*Vodenje učenja postavlja ustvarjanje razmer za učenje in poučevanje za 21. stoletje v jedro vodstvene prakse.* V središču dejavnosti je učenje učencev; temeljno delo je zagotoviti globoko učenje 21. stoletja, ne glede na okolje. Snovanje in razvijanje učnih okolij, ki bi dosegala te podjetne cilje, terjata zelo zahteven repertoar pou-

čevanja, od vseh pa, da se učijo, se odvajajo od naučenega in učijo znova – tako izobraževalci kot učenci.

*Vodenje učenja zahteva ustvarjalnost in pogosto pogum.* Inoviranje, snovanje, pritegovanje drugih k sodelovanju in preoblikovanje – vse to zahteva ustvarjalnost. Potrebni so globoki premiki v mišljenju in praksi ter zmožnost, da pred očmi ohranimo dolgoročno vizijo. Vodenje je usmerjeno v globoke spremembe prakse, struktur in kultur ter v zagotavljanje, da so vzpostavljeni oporni pogoji – vse to zahteva pogum in tudi ustvarjalnost.

*Vodenje učenja je resničen zgled profesionalnosti 21. stoletja in jo neguje.* Zaradi profesionalnega učenja, proučevanja in samoevalvacije so vodje učenja tudi sami delavci, za katere je značilna visoka raven znanja. S sodelovanjem v ustreznem profesionalnem učenju in ustvarjanju razmer za to, da lahko drugi delajo enako, kažejo in širijo podobno profesionalnost v širših skupnostih, v katerih delujejo.

*Vodenje učenja je družbeno in povezano.* Po naravi je v osnovi družbeno; za prakso vodenja je interakcija bistvena. Kot skupinsko prizadevanje je odvisno od skrbno načrtovanega sodelovanja, kar učenje pogloblja, ga širi in ohranja. Vodenje učenja se razvija, raste in ohranja z delovanjem v profesionalnih učečih se skupnostih in mrežah.

*Več ko učna okolja inovirajo, bolj bo vodenje učenja dosegalo različne neformalne partnerje in zahtevalo večje posvečanje njihovim vlogam in zmožnosti.* Inovativno učenje vse bolj vključuje neformalna prizorišča in pristope, kar postavlja čedalje večje pedagoške in organizacijske zahteve. Vodenje učenja in profesionalne učeče se skupnosti morajo vključiti in doseči pisano množico strokovnjakov, partnerjev in skupnosti.

*Transformacijsko vodenje učenja vključuje zapleteno večnivojsko prepletanje.* Sistemsko inoviranje in trajnost vplivnih učnih okolij 21. stoletja sta odvisna od vodenja učenja na različnih ravneh. Ne glede na to, od kod izvira prvotna zagnanost za spremembo, je treba za ohranitev tega zagona izvajati vodenje tudi na drugih ravneh in območjih.

*Vodenje učenja je potrebno na sistemski ravni,* lahko za vzpostavitev prvotne usmeritve in prostora za inoviranje ali pa kot odziv na lokalno spremembo. Ključna vloga politike je ustvariti pogoje za dejavno, mrežno profesionalno učenje. Še eno področje sistemskega vodenja pa je zagotavljanje, da se ureditev upravljanja in dolžnosti ujema s prizadevanjem za vzpostavitev vplivnih, inovativnih učnih okolij oziroma da vsaj ne vleče v nasprotno smer.

## Literatura

- Cheng, E. C., in M. L. Lo. 2013. »Learning Study: Its Origins, Operationalisation, and Implications.« OECD Education Working Papers 94, OECD, Pariz.
- Christiansen, L. L., in P. Tronsmo. 2013. »Developing Learning Leadership in Norway.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 156–164. Pariz: OECD.
- Dimmock, C., D. Twek in Y. Toh. 2013. »Leadership 21st Century Learning in Singapore's High-Performing Schools.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 107–134. Pariz: OECD.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Pariz: OECD.
- Elmore, R. 2008. »Leadership as the Practice of Improvement.« V *Improving School Leadership*, zvezek 2, *Case Studies on System Leadership*, ur. B. Pont., D. Nusche in D. Hopkins, 37–67. Pariz: OECD.
- Elmore, R. F. 1979–1980. »Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions.« *Political Science Quarterly* 94 (4): 601–616.
- Halbert, J., in L. Kaser. 2013. »Innovative Learning Environments: Developing Leadership in British Columbia.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 146–152. Pariz: OECD.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London in New York: Teachers College Press.
- Jolonch, A., M. Martinez in J. Badia. 2013. »Promoting Learning Leadership in Catalonia and Beyond.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 181–204. Pariz: OECD.
- MacBeath, J. 2013. »Leading Learning in a World of Change.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 83–106. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Leadership for 21st Century Learning*. Pariz: OECD.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015*. Pariz: OECD.
- Owen, S. 2013. »Learning Leadership in South Australia.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 164–170. Pariz: OECD.
- Resnick, L., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel. 2010. »Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice.« V *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 285–315. Pariz: OECD.
- Salavert, R. 2013. »Developing and Nurturing Leadership for Learning in New York City.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 152–156. Pariz: OECD.
- Spillane, J. P. 2013. »The Practice of Leading and Managing Teaching in Educational Organisations.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 59–82. Pariz: OECD.

- Tubin, D. 2015. »Learning Leadership for Innovation at the System Level: Israel.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 170–176. Pariz: OECD.
- Westfall-Greiter, T. 2015. »A Network of Change Agents: *Lerndesigners* as Teacher Leaders in Austria.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 137–146. Pariz: OECD.
- Wiggins, G., in J. McTighe. 2005. *Understanding by Design*. 2. izdaja. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- David Istance je vodilni član OECD-jevega Centra za raziskave in razvoj v izobraževanju (CERI)  
*david.istance@oecd.org*