

Različni pogledi na vodenje šol: prispevki fenomenološkega raziskovalnega pristopa

O avtorjih

Dr. Markus Ammann in dr. Michael Schratz sta predavatelja in raziskovalca na Univerzi v Innsbrucku v Avstriji. Delujeta v okviru oddelka za usposabljanje učiteljev in raziskovanje na področju šolstva.

Markus.Ammann@uibk.ac.at

Michael.Schratz@uidk.ac.at

Povzetek

Vpliv ravnateljev na učinkovitost šol je postal ena osrednjih tem raziskav vodenja šol. Čeprav z določeno gotovostjo domnevamo, da obstaja povezava med vodenjem šol in dosežki učencev, pa je premalo raziskav o tem, kako je to povezano z učenjem pri učencih. V nemško govorečih državah je bilo na tem področju opravljenih le malo raziskav. Ta prispevek je odziv na omenjeni primanjkljaj in razpravlja o rezultatih nedavnega raziskovalnega projekta, ki smo ga izpeljali na 28 nemških šolah, prejemnicah priznanja *Der Deutsche Schulpreis*, ki ga vsako leto podelijo najboljšim nemškim šolam. Projekt s fenomenološkim pristopom raziskuje, kako se vodenje šol kaže v uspešnih šolah. Na vsaki šoli smo preživeli tri dni. Poleg opazovanja smo se pogovarjali z ravnatelji, učitelji in učenci. Utemeljena teorija je senzibilizirala naše kodiranje podatkov. To je temeljilo na induktivno oblikovanih kategorijah, ki so odražale različne perspektive in izkušnje na področju vodenja šol. Te perspektive smo v tem prispevku predstavili z vidika fenomenološkega raziskovanja kot nekakšen register odgovorov (Waldenfels 2007), ki bi lahko tvoril osnovo modela za uspešno vodenje šol, empirične podatke pa bi uporabili za ponazoritev uporabnosti različnih perspektiv.

Ključne besede

učenje učinkovitega vodenja šol | model vodenja šol | fenomenologija

Facets of school leadership: Contributions of a phenomenological research approach

Dr. Markus Ammann and dr. Michael Schratz

Abstract

The impact of principalship on school effectiveness has become one of the central topics of school leadership research. Meanwhile, while it is assumed with some certainty that a relationship exists between leadership and student achievement, there is a lack of research on how school leadership and student learning are related. Particularly in German-speaking countries, only a few studies have been conducted in this area. This paper responds to this deficit and discusses the results of a recent research project conducted at 28 schools across Germany that won the German School Award. Using a phenomenological approach, the project investigates how school leadership action is reflected in successful schools. In this paper we present the results of our research in form of facets of leadership. The different facets are presented as a kind of “response register” (Waldenfels 2007). We propose that these can form the basis of a facet model for successful school leadership, and use empirical data to illustrate the applicability of the facets.

Keywords

learning effective school leadership | facet model of school leadership | phenomenology

Uvod

Raziskave o vodenju šol vprašanje učinkovitega ravnanja kot osrednjo temo zlasti v angleško govorečih državah v zadnjih letih naslavlja bolj kot kdajkoli. Ugotovitve kažejo, da na učenje učencev vpliva tako neposredno – na primer z izboljšanjem pouka v razredu, ki je v literaturi obravnavano kot »vodenje pri poučevanju« – kot tudi posredno z zmožnostjo za inovacije (Bell et al. 2003, Hallinger in Heck, 1998, 2011, Pietsch in drugi 2016, Supovitz in drugi 2009), vendarle pa se zdi, da je način, kako je oboje povezano, še vedno »črna luknja« (Leithwood et al. 2009) ali »črna skrinjica« (Heck & Hallinger 2010).

Ravnatelji morajo opravljati raznoliko paleto nalog, ki segajo od vodenja ljudi in organizacijskega razvoja (npr. zaposlovanja, razvoja zaposlenih, vodenja kakovosti) do razvoja učenja in poučevanja (npr. podpore eksperimentiranja v šoli in izvajanja učnih praks), opravljanja administrativnih in organizacijskih nalog (npr. priprave proračuna, kadrovske strukture) in delovanja v skupnosti (npr. sodelovanja s podjetji, odnosi z javnostmi), če naštejemo samo nekatere. Poleg tega na naloge in zahteve, ki jih mora izpolnjevati vodstvo šole, vplivajo tudi (novi) ukrepi vlade in druge spremenljivke v tem kontekstu, kot je nedavno pokazala globalna pandemija covid-19, ki je zahtevala hitre in stresne prilagoditve. Tako kot v drugih državah so tudi podatki iz obsežne primerjalne analize v Nemčiji povečali politično osredotočenost na rezultate na sistemski ravni, kar je vplivalo na doseganje specifičnih ali želenih nacionalnih ciljev (Altrichter in Maag Merki 2016).

Vemo, da smernic nacionalne ali državne politike v izobraževalnem sistemu ni mogoče izvajati zlahka, kot je predvideno, in da je uzakonitev politike, ki je odvisna od konteksta (Ball et al. 2012), neizogibna in potrebna na lokalni ravni. Takšna zakonodaja zahteva, da se vodje šol in učitelji pogajajo o situacijski skladnosti v danem kontekstu sredi napetosti med reprodukcijo in transformacijo (Schratz, 2019a, str. 41–42). V skladu s tem se morajo ravnatelji in zaposleni v okviru vse večjega nadzora in usmerjenosti v rezultate konstruktivno ukvarjati z nepredvidljivostjo, ambivalentnostjo, negotovostjo, veliko kompleksnostjo itd.

Z »zunanjim« nadzorom v ozadju odnos med ravnatelji in učitelji igra osrednjo vlogo (Sergiovanni 2005), ki vpliva na to, kako sposobni so, da po eni strani posameznim učiteljem dajo ustrezne priložnosti za nadaljnji razvoj poučevanja in po drugi strani izvajajo skupno dogovorjene cilje (npr. učni načrti). Omenjeni pogajalski proces zajema razvoj in oblikovanje sodelo-

vanja, vzpostavitev in širjenje šolske kulture ter vodenje, ki je družbeno in strukturno oblikovano v zapletenih razmerah (Kruse in Louis 2009).

Če želimo povezati vodenje z učenjem učencev, za vodenje šole niso ključnega pomena zgolj kompetence v šoli in razredu, temveč je treba moč, ki jo prinaša vodstveni položaj, združiti tudi z osebnim in družbenim vplivom (Day et al. 2010, str. 8 ff.). Eden od ključnih razlogov za takšno kompleksnost je to, da so »šole zapleteni sklopi izkušenj, rutin, rešitev problemov, pobud, preteklega sodelovanja in razmejitev, ključnih dogodkov in razvojnih kriz« [1] (Fauser et al. 2009, str. 26). Vodenje šol tako poteka v dialoškem in odzivnem medsebojnem odnosu z drugimi osebami, zakoni, pravili in smernicami ter prostorskimi razmerami, za katere mora ravnatelj šole svoj notranji svet (osebna občutja, razmišljanja, vizije, cilje in vrednote; Scharmer 2007) uskladiti z zunanjim svetom (tj. z učitelji in drugimi zaposlenimi, učenci, smernicami šolskih oblasti, pričakovanji staršev itd.). Inkrementalni vidik v odnosu med vodenjem in učenjem je razvoj kulture zaupanja na vseh ravneh šole (Sprenger 2002, Schultz 2019). To medsebojno delovanje navsezadnje podpira ukrepe vodstva šol v zvezi z izobraževalnimi procesi učencev v razvojni fazi. Takšen položaj še posebej velja za nemško govoreče države, v katerih je to vprašanje obravnavalo sorazmerno malo študij. K tej vrzeli v literaturi iz različnih razlogov prispeva tudi težava pri prenosu rezultatov iz angleško govorečih držav v nemško govoreče (npr. tradicija, kultura ter institucionalni in organizacijski pogoji; Klein 2016, 2017).

Ta članek preučuje, kako se dejanja ravnateljev odražajo v šolah, in se osredotoča na izkušnje vpletenih akterjev. Na osnovi te raziskave bi obstoječemu znanju o vodenju šol za učenje lahko dodali nove ugotovitve o mikroravni vsakodnevnih interakcij in tako dobili vpogled v raznolika, deloma protislovna, večplastna dejanja in s tem povezane izkušnje. Članek predstavlja izkušnje, do katerih smo prišli na osnovi fenomenološke perspektive, ki kot filozofija izkušenj tvori teoretično osnovo raziskovalnega projekta. Najprej smo predstavili rezultate pregleda literature, ki jim sledi opis projekta in osnovni načrt raziskave. Predstavitev rezultatov sledi logiki registra odgovorov (Waldenfels 2007), katerega teoretične fenomenološke osnove so prav tako opisane. Članek se zaključi z razpravo o zgledih na temo ene perspektive vodenja šol in končnim zaključkom.

Fenomenologija in vodenje šol

Članek predstavlja osnovne zamisli za fenomenološko utemeljeno teorijo vodenja šol, ki pa najprej zahteva jasno teoretično pozicioniranje. Meyer-

-Drawe (2017, str. 17) trdi, da fenomenološko utemeljene pedagoške raziskave še niso izoblikovale enotne definicije svoje metodologije in osnovnih konceptov. Različne študije se pogosto nanašajo na različne filozofske, včasih protislovne pristope, vodilna vprašanja in raziskovalne načrte. Vendar pa lahko prisotne perspektive ločimo v tri sklope diskurza: praktično metodološko perspektivo, teoretično filozofsko perspektivo in empirično filozofsko perspektivo. Omenjene perspektive smo posamično predstavili v nadaljevanju.

Praktična metodološka perspektiva

Prvi sklop se ukvarja z vlogo vodstva v različnih organizacijah, pri čemer uporablja fenomenologijo kot praktičen metodološki pristop v vsakdanjem delu. Ta perspektiva se uporablja tudi v več šolskih projektih (npr. Postholm 2011, Muzvidziwa 2014, Santamaria in Jean-Marie 2014, Layen 2015, Thomas in Lacey 2016, Pautz in Sadera 2017). Avtorji takšnih projektov pogosto zagovarjajo ta pristop, pri čemer se sklicujejo na perspektivo izkušenj udeležencev in nadalje trdijo, da je fenomenologija filozofija izkušnje. Tako sta na primer Pautz in Sadera (2017) kot cilj svoje študije formulirala naslednje:

... [za] izgradnjo razumevanja izkušenj ravnateljev pri vodenju sprememb, povezanih s pobudo ena na ena, in kontekstov ali situacij, ki vplivajo na te izkušnje. (str. 48)

Teoretična filozofska perspektiva

Drugi, bolj teoretično usmerjeni sklop vodenje obravnava bolj na splošno z argumentiranjem izključno s filozofskega vidika in oblikovanjem fenomenologije vodenja neodvisno od specifičnih organizacij, kot so šole ali podjetja (npr. Bombala 2013, Block 2014, Souba 2014). Poleg tega takšen pristop ne zajema empiričnih študij ali zbiranja podatkov.

Bombala (2013) na primer s pomočjo fenomenologije ustvari osnovo za ontološko, epistemološko in metodološko teorijo vodenja, ki po njegovem razumevanju predstavlja eko-empatičen pristop vodenja, ta pa je v nasprotju s tehnokratskim modelom:

Fenomenološka refleksija je pokazala, da je vodenje proces med osebami. (...) Vsakega člana organizacije, vsakega deležnika [*sic*] je zato treba obravnavati kot subjekt – ne kot objekt dela. (Bombala 2013, str. 209)

Za Bombalo je fenomenologija na primer v pomoč pri opisovanju izkušenj, ki jih imajo ljudje v procesih interakcije, povezanih z vodenjem. Po njegovem mnenju je prednost fenomenologije v možnosti oblikovanja filozofskih predpostavk teorije organizacije in vodenja, ne da bi bilo nujno potrebno empirično raziskovanje.

Empirična filozofska perspektiva

Tretji sklop z empirično filozofsko utemeljenim pristopom teoretično filozofsko perspektivo združuje s praktično metodološko perspektivo. Zgled za ta pristop v kontekstu vodenja šol je študija Starrove (2014).

S kontrastnim pristopom pri zbiranju podatkov je Starrova (2014) združila avtoetnografijo in fenomenologijo, da je raziskala in razumela identiteto ter prakso vodij šol. Razvila je teoretično utemeljen raziskovalni načrt za raziskovanje naslednjega vprašanja:

Kako lahko pedagoški vodje uporabijo fenomenološki vidik in avtoetnografsko raziskovanje, da bi bolje razumeli, kdo so kot voditelji v kontekstih, bogatih z raznolikostjo? (Starr 2014, str. 72)

Starrova se zavzema za fenomenološko teoretično utemeljeno perspektivo raziskovanja vodenja, ne da bi ga zreducirali na pristop preprostih metod. V središču njenega pristopa so interpretirane izkušnje vodij.

Povzetek vpogledov v aktualno literaturo o sedanji fazi fenomenologije vodenja šol razkriva, da je na tem področju zelo malo raziskav. V skladu z našo raziskavo je zlasti projektov, ki poskušajo oblikovati teoretični pristop v kombinaciji z empiričnimi podatki, izredno malo.

Raziskovanje izkušenj vodenja in biti voden – fenomenološko pozicioniranje

Zdi se, da poleg različnih kompetenc, ki naj bi jih imeli ravnatelji, in nalog, ki jih morajo opravljati po zakonu, v nemško govorečem svetu ni veliko znanja o tem, kako ravnatelje njihove vsakodnevne obveznosti opolnomočajo, da bi bili uspešni pri vodenju. Naš raziskovalni projekt (Schratz et al. 2019b), je prinesel nove vpogleds v medsebojno delovanje vodenja in učenja (Leithwood et al. 2004, MacBeath et al. 2018). Omenjeni prispevek obravnava raziskovalno vprašanje projekta: Kaj počnejo ravnatelji v uspe-

šnih šolah v smislu učenja, da bi globlje razumeli povezavo med vodenjem in učenjem?

Na osnovi zgoraj preučenih fenomenoloških pristopov smo želeli raziskati povezavo med vodenjem in učenjem v uspešnih šolah. Preučevali smo, kako so dejanja vodstva šole konstituirana v dnevno ustvarjenih srečanjih med ljudmi in njihovimi izkušnjami (s svetom). Ker smo o tej interakciji želeli izvedeti čim več, smo izbrali znanstveni pristop v fenomenologiji, ki ga lahko označimo kot filozofijo izkušenj in se izraža v pojavih:

Fenomenologija kot filozofija izkustva pomeni poskus razumevanja izkušenj sveta, drugega in samega sebe, četudi obstaja neizogibna razdalja med mojimi konkretnimi, situiranimi izkušnjami in mojim vračanjem k njim, medtem ko o njih govorim ali razmišljam. (Meyer-Drawe 2017, p. 17)

Naš pristop lahko nato logično pripišemo tretji vrsti diskurza, ki smo jo razvili zgoraj ter združuje teoretični in empirični vidik.

Takšna fenomenološka perspektiva zahteva raziskovalni pristop, ki je zasnovan za sledenje izkušnjam vodenja, biti voden (Ammann 2018) in učenja vseh vpletenih akterjev (ravnatelj, učitelj, učencev). Po Meyer-Drawejevem razumevanju, na katerega se sklicujemo, učenje ni proces usodanja, v katerem se gradijo plasti izkušenj in znanja, temveč je *prestrukturiranje* prejšnjih izkušenj tisto, kar spremeni naš odnos do drugega in do sveta. V skladu s tem je vodenje za učenje odziven odnos s transformativnim učinkom.

Trditev, da najprej empirično zabeležimo in nato razumemo izkušnje drugih, temelji na »fenomenološkem raziskovalnem etosu« (Gadamer 1963/64). Da vnaprej določeni ali obstoječi koncepti ne bi postali predmet raziskovanja že na samem začetku, je Husserl (2001) ocenil, da se »moramo vrniti k ‚stvarim samim‘« (str. 168), in predlagal, da predpostavke, v tem primeru že obstoječe teoretične koncepte, damo v oklepaj.

Fenomenološko raziskovanje vodenja šol pomeni najprej razumevanje neizogibne povezanosti človeka s samim seboj in svetom ter iz tega izhajajočega odzivnega značaja življenja. Pri človeku se nenehno odvija izmenjava med notranjim in zunanjim svetom. Ta resničnost od njega zahteva, da se ne sklicuje zgolj nase, temveč pred očmi ohrani tudi zunanost ter oba svetova (notranjega in zunanjega) spravi v harmonijo. V tem oziru smo za ta projekt

razvili fenomenološko navdahnjeno raziskovalno zasnovo, ki je dosledno usmerjena k izkušnjam akterjev na terenu, kar se je pokazalo na primer pri oblikovanju vprašanj za intervjuje. Tako projekt sledi tradiciji kvalitativnih, interpretativnih družbenih raziskav (Lincoln in Guba 1985, Lamnek 2005, Denzin in Lincoln 2009, Rosenthal 2014).

Zasnova raziskave

Tridnevne terenske obiske smo opravili na skupno 28 uspešnih šolah, ki so bile v preteklih letih vse nagrajene kot najboljše nemške šole. Na vseh šolah, vključenih v to študijo, je bil že opravljen tristopenjski postopek ocenjevanja, ki je temeljil na ustreznih zahtevah glede kakovosti v okviru nemške šolske nagrade *Der Deutsche Schulpreis* (Schratz 2017). Na lokaciji jih je natančno pregledala skupina za ocenjevanje. Izbranim šolam, ki jih lahko označimo kot idealno-tipične primere (Lamnek 2005, str. 314), je neodvisna žirija podelila najvišje ocene na naslednjih šestih področjih kakovosti: dosežki učencev, upravljanje raznolikosti, kakovost pouka, odgovornost (kot sposobnost odzivanja), šolska klima, šolsko življenje in zunanji partnerji ter šola kot učna ustanova (Beutel et al. 2016). Šole so dokazale, da izpolnjujejo visoka pričakovanja na področju kakovosti v okviru širokega razumevanja šolskega izobraževanja, tako na organizacijski ravni šole kot na ravni posameznih razredov.

Teoretično zahtevo, da se čim bolj približamo izkušnjam vodenja in učenja vpletenih akterjev, smo metodično realizirali med tridnevnimi obiski na vsaki šoli. Vendar pa so izkušnje kot takšne nadvse individualne in se izmikajo kakršnemukoli načrtovanju, zato jih je mogoče opazovati le na terenu *in medias res* (Schratz et al. 2012, str. 36). Raziskovalci so se želeli čim bolj približati »stvarjem samim« (Husserl 2001, str. 168), zato so pri terenskem delu izvajali participativno opazovanje (ravnatelj, vodstvena ekipa, pouk v razredu in šolsko življenje kot celota), delali zapiske (Dellwing in Prus 2012, str. 147 ff, Reh 2012) in ustvarili vinjete doživetih izkušenj v obliki »podrobnih opisov« (Geertz 1993, Schratz et al. 2012).

Poleg tega smo z učitelji in učenci razpravljali v fokusnih skupinah (Wolff 2005, str. 511, Lamnek 2005, str. 317, 547 ff) in jih spraševali o njihovih izkušnjah z ravnatelji posameznih šol. Intervjuji so med značilnimi metodami zbiranja podatkov v okviru fenomenoloških raziskovalnih načrtov (Moustakas 1994), saj odpirajo možnost globljega vpogleda v različne izkušnje, kot jih doživljajo udeleženci. Fokusne skupine smo izbrali, da bi prepletanje različnih mnenj združili v skupni diskurz (Hug in Poscheschnik 2010) in

tako pridobili zgoščen pogled na izkušnje tistih, ki jih učinki pobud vodstva zadevajo pri učenju. Na vsaki šoli smo prvi dan z ravnateljem opravili polstrukturirani intervju, zadnji dan pa narativni intervju (Kruse 2014). Cilj začetnih intervjujev je bil, da bi na osnovi individualnih izkušenj rekonstruirali subjektivne teorije ravnateljev o vprašanju, zakaj so njihove šole uspešne pri učenju. V zaključnih narativnih intervjujih pa so ravnatelji šol dobili priložnost, da se odzovejo na izkušnje raziskovalcev, dopolnijo manjkajoče informacije in z lastnimi besedami povedo svoje zgodbe (Lyotard in Pfersmann 2019). Predvsem v teh sklepnih pogovorih so lahko ravnatelji svobodno podelili individualne izkušnje tako z osebnega kot s poklicnega vidika.

Analiza podatkov

Za analizo 1.310 strani transkriptov intervjujev smo uporabili programski paket Atlas.ti, vnaprej pa smo razvili tudi osnovna pravila za analizo vrednotenja podatkov. Analiza je temeljila na metodah utemeljene teorije (Strauss in Corbin 1994) in smo jo napravili po postopku v petih korakih, ki je podatke dosledno postavljal pod vprašaj glede na izkušnje akterjev na terenu. Analiza podatkov je potekala v krožnem procesu korak za korakom, pri čemer smo večkrat spremljali predvsem možne učinke triangulacije. Pri izvedbi projekta sta bili izvedeni tako triangulacija preiskovalca (intersubjektivna komunikacijska validacija analize podatkov znotraj raziskovalnega tima) kot metodološka triangulacija (različni raziskovalni pristopi).

Za ta projekt smo podatke najprej kodirali na osnovi šifranta, ki smo ga skupaj razvili v raziskovalni skupini, in jih strnili v kategorije, specifične za šolo. V nadaljnjem koraku smo kategorije razvrstili v skupine kategorij po vseh šolah. Vodilno pravilo pri tem postopku je bilo, da sklopi temeljijo na enakih ali pomensko podobnih kodah iz intervjujev. Če so se pojavili dvomi, smo večkrat preverili izvirno gradivo. Temu procesu je sledilo aksialno kodiranje identificiranih kod z namenom iskanja možnih povezav med kodami, ki smo jih kot zadnji korak na koncu oblikovali kot medšolske teoretične kategorije.

Posamezne korake smo v raziskovalni skupini večkrat komunikacijsko validirali in preverili skladnost z ustaljenimi pravili. Končne medšolske kategorije je treba razumeti kot različne odgovore na to, kako se vodenje šol odraža v uspešnih šolah. Na koncu smo jih ponovno komunikacijsko validirali znotraj raziskovalne skupine po principu šestih oči, pri čemer je moral vsak

odgovor (kategorija) izpolnjevati določene značilnosti in je bil razdelan po določeni shemi, ki je opisana v nadaljevanju.

Priprava registra odgovorov

Pri analizi podatkov je bil izziv, kako sistematizirati kategorije dejavnosti vodenja šol, kot se pojavljajo, in sicer tako, da po eni strani »pomenijo nekaj kot nekaj« v fenomenološko relevantni »pomembni razliki« (Waldenfels 2007, str. 36), po drugi strani pa ohranijo svoj vpliv pri prepletanju z drugimi kategorijami. Da bi pojasnili vključevanje dejanj vodenja v šole kot odzivna prizorišča, smo ugotovitev, do katerih smo prišli v raziskovalnem procesu, oblikovali v obliki »registra odgovorov«, ki po Waldenfelsu (2007) »zagotavlja kompleks pomenov, v katerih se odziv lahko utelesi, ne da bi takoj padel na uhojena pota logosa, organona, namere, pravila ali konsenza« (str. 17). Raznolikost izkustvenega bistva, povzetega v tem registru, prikazuje večplastnost tega, kako se vodenje za učenje odraža v vsakdanjem šolskem življenju. Pri pripravi registra odgovorov (Waldenfels 2007) smo vsako kategorijo razumeli kot nadaljevanje naslednje povedi: »Dejavnosti vodenja v šolah, ki so učno uspešne, se odražajo kot ...« Pri tem izkustvenem pristopu se raziskovalci niso ukvarjali s tem, kako razvrstiti različne podatke v obstoječem sistemu razvrščanja dejanj vodenja.

Bolj je šlo za to, da nas nekaj spodbudi k ukrepanju in nas izziva, hrani pa se z »zahtevami, ki pridejo do akterja, ko se je sposoben nanje odzvati ter in izzvati odgovor« (In den Netzen der Lebenswelt¹, str. 133)« (ibid., str. 14). V skladu s to perspektivo je tudi vodenje v angažiranih in privlačnih šolskih okoljih vedno odgovor na (vodstvene) zahteve. Ko so raziskovalci skušali razumeti podatke, pridobljene na terenu, jih je pri analiziranju vodila perspektiva odzivov. Pri analiziranju transkriptov intervjujev, razprav v fokusnih skupinah in zapiskov s terena so imeli raziskovalci na voljo informacije iz različnih perspektiv odgovorov o tem, kako se je vodenje za učenje odražalo v šolah.

Fenomenološka naravnost zasnove raziskave se torej izraža tudi v registru odgovorov, saj lahko posamezne vnose razumemo kot eno od perspektiv delovanja vodstev šol.

¹ Op. prev: V mrežah živega sveta

V registru odgovorov, ki v naši študiji združuje širok spekter različnih oblik vodenja na uspešnih šolah, smo doslej zbrali naslednjih 56 perspektiv (Tabela 1).

Tabela 1: Pregled pridobljenih perspektiv v registru odgovorov

deluje v omrežjih	vabljev	sijoč	smisel
za pridobivanje izkušenj v izobraževanju	usposablja	pogumen	igranje
je hvalažen	ustvarjanje	je dostopen	krepi kolegialnost
nežno spodbuja	je na voljo	usmerja	strateško vodi
je pozoren	stoji ob strani	odpira vrata	strukturira
uravnoteža	spodbuja	je vseprisoten	prevzema odgovornost
vzdržljiv	je povezujoč	se osredotoča na prihodnost	podpira
zanimajo se za mnenje drugih	dvomi o statusu quo	zaposluje	daje občutek varnosti
vztraja	biti v stiku	ustvarja povezanost	zastopa
potrjuje	kaže interes	postavlja standard	vodi
vključuje zaposlene	bojevanje	predan otrokom	daje zgled
vidi širšo sliko	pojasnjevanje	poišče pomoč	argumentira na znanstveni podlagi
je asertiven	opazuje iz ozadja	je pozoren	sodelovanje
je vključujoč	vzpodbuja učenje	je skrben	izkazuje zaupanje

Posamezni vnosi v registru odgovorov, ki se nanašajo na dejanja ravnateljev šol, so strukturirani enotno in so kot primeri predstavljeni v Tabeli 2. S pomočjo kratkega opisa je mogoče posamezno perspektivo hitro klasificirati. Značilnosti, ki sledijo, služijo kontekstualizaciji tega, kar je posamezna perspektiva razkrila o ravnateljevem ravnanju na obravnavani šoli. Vsaki lastnosti je pripisan opis, ki omogoča globlje razumevanje in omogoča teoretično klasifikacijo. Citati zaključnega intervjuja predstavljajo zgleden dokaz iz empiričnega gradiva, ki daje glas izvirnim akterjem (ravnateljem, učiteljem, učencem). Ugotovitev, zbranih v registru odgovorov, brez njihovih izvirnih

prispevkov ne bi bilo mogoče pridobiti. S temi različnimi ravnmi formulacije je obenem mogoče kadar koli neposredno dostopati do empirično pridobljenega gradiva in s tem do vsakokratnih izkušenj različnih šolskih akterjev.

V tem prispevku smo tri perspektive (igranje, posvečanje in sodelovanje) izbrali kot primere izmed 56 perspektiv, ki sestavljajo register odgovorov (glej Tabelo 1), da bi ponazorili, kako so predstavljene ter kako se pogojujejo in so odvisne druga od druge. Citati, uporabljeni za ponazoritev v naslednji tabeli, so vzeti iz intervjujev z ravnateljji (SL) in intervjujev fokusnih skupin z učiteljji (FG_LP).

Za začetek predstavljamo perspektivo »igranja«, kar je mogoče označiti s tremi značilnimi vrednotami, ki izražajo tudi, kako ravnateljji delujejo »podtalno« oziroma v »organizacijskih sivih conah«.

Tabela 2: Primer perspektive »igranja« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljev šol se kažejo kot ...	
... igranje ... Dejanja ravnateljev se kažejo kot igra znotraj različnih sivih območij v okvirnih strukturah, kot so zakoni, predpisi ali šolski programi. Različni vključeni akterji so odgovorni za izvajanje teh struktur in se včasih zavestno, včasih nezavedno znajdejo v teh pravnih sivih conah. Perspektiva »igranja« izraža radosten, taktični zagon, ki je neločljivo povezan s samo igro.	
... s pravnimi sivimi področji, ki jih zakonodaja omogoča. ...	Tako kot druge organizacije so tudi področja delovanja šol strukturirana z zakonsko ureditvijo, ki odpira prostor za vključene akterje. Nekatera področja so opredeljena bolj jasno, druga pa so nejasna ali sploh niso opredeljena in jih je zato mogoče opisati tudi kot pravna siva področja, za katera ni konkretnih usmeritev, ali področja, na katerih si ravnateljji pridržujejo pravico do lastne interpretacije in smernice oblikujejo po lastnih zamislih. <i>SL_1, 78. odst.: »Nadalje morajo pravna siva področja razumeti tudi učitelji in deloma starši. Če v skladu z zakonodajo torej samo jasno sledimo eni strani (...), potem ni več ne levo ne desno, temveč zgolj naravnost. Toda pravna siva področja, tj. imeti manevrski prostor, realizirati nekaj v pravni sivini, to je nekaj, kar sem včeraj ponovno doživel na komisiji. Če je odziv pozitiven, obstaja manevrski prostor. Če torej (...), mora biti to za šolo dobro utemeljeno. Mislim pa, da izkoriščanje sivih območij ustvari priložnost, da si aktiven in sam oblikuješ stvari. In po drugi strani, da se ni treba neskončno razburjati zaradi politike. Četudi se ta pojavi, imamo vedno ta občutek, idejo, kaj lahko storimo.«</i>

... z višjimi oblastmi, ki le delno vedo, kaj se v šoli dogaja.	Ravnatelj za rezultate različnih šolskih dogodkov, izvedenih projektov in razvijanje odgovorov na zahtevna in manj zahtevna vprašanja odgovarjajo šolskim nadzornikom. Dejanja ravnateljev, ki jih razumemo kot igranje, se odražajo tudi v tem, katere informacije posredujejo nadrejenim oziroma na katerih področjih ravnatelj prosijo za dovoljenje, ne da bi pri tem kršili svoje dolžnosti. <i>SL_1, 86. odst.: »Naš projekt, mislim, da ga tudi na ministrstvu ne poznajo na ta način. Ustvarja možnost, da vedno [formuliramo pozitivne posledice za šolo – ni omenjeno zaradi anonimnosti]. Pa kaj (...). Ali je anonimiziran? Se lahko zanesemo na to? Kar seveda pomeni, da statistika ne more biti več poštena statistika.«</i>
... dokler nekdo ne reče, da je treba nehati.	Kršenje pisanih in nenapisanih pravil je pogosta organizacijska praksa. Kršitve pravil, ki jih šolske oblasti tolerirajo kot nujne za doseganje ciljev (kot je doseganje standardov visoke kakovosti), prav tako sodijo med kršitve pravil, ki pa jih šolske oblasti ne poznajo. Ravnatelj pogosto kršijo (zakonske) predpise, ki jih šolske oblasti tolerirajo ali zanje ne vedo, dokler jim tega ne prepovejo. Do prepovedi pogosto pride zlasti v primeru toleriranih kršitev pravil, če so šolske oblasti pod pritiskom ali se je nekaj zgodilo. Kršitev pravil, ki je šolskim oblastem neznana, je v nekaterih primerih konec, ko se zanje razve. Ponekod se zadeva razvije v tolerirano kršenje pravil. <i>SL_1, 95. odst.: »Tako pač delamo, dokler ne pride nekdo in reče: »To pa ni mogoče!« In potem pogledamo, kakšne so druge možnosti.«</i>

Strast, s katero ravnatelj opravlja svoj poklic, se izraža že s perspektivo igranja. Ta strast v kar nekaj primerih privede tudi do tega, da se nekateri ravnatelj izpostavijo obremenitvi, ki se odraža v popolni predanosti poklicu in je ponazorjena z naslednjo perspektivo, ki se imenuje »posvečanje«.

Tabela 3: Primer perspektive »se posveča« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljev šol se kažejo kot ...
... posvečanje ... Živeti svoj poklic kot poslanstvo pomeni, da se mu popolnoma posvetimo. Veliko dela, biti vedno na razpolago, prevzemanje nalog, ki jih noče opraviti nihče drug, delo ob koncih tedna in zvečer je le nekaj primerov, ki kažejo na zagretost in predanost pri vodenju šole. Pogosto izgine tudi ločnica med zasebnim in poklicnim življenjem, na primer, ko ravnatelj delo opravlja tudi ob koncu tedna ali zvečer. Takšna oblika predanosti lastnemu poklicu, ki ima strukturno malo moči, zahteva

visoko stopnjo notranjega zagona, ki se odraža pri opravljanju poslanstva, kar spremlja tudi nekakšna predaja, saj posvečanje vedno spremlja dajanje – včasih bolj tiho, včasih glasneje.	
... v obliki stalne dosegljivosti tudi ob koncu tedna.	Nenehna razpoložljivost je v digitalni dobi vseprisotna in vedno bolj postaja breme kot olajšanje. Meje med zasebnim in poklicnim življenjem so vse bolj zbrisane in biti brez povezave marsikje že velja za novo razkošje. Posvetiti se poklicnemu vodenju šole na način, da je ravnatelj ves čas dosegljiv – tudi ob koncu tedna – je oblika prevzemanja odgovornosti, ki očitno presega običajne obremenitve. <i>25_FG_LP, 48. odst.: »Lahko pa ga pokličemo tudi ob vikendih. Ja, popoldne. Zato mislim, da v razredu nima prižganega mobilnega telefona. Vendar ni ves čas v razredu.«</i>
... delu 24 ur na dan.	Zdi se, da nalog, ki jih je treba opraviti v šoli, skorajda ne zmanjka, kar pomeni znatno obremenitev za vse vpletene, tudi za ravnatelje. Vodenje šole pomeni, da se delu posvečamo 24 ur na dan. <i>25_FG_LP, 113.–115. odst.: »Ja, potem mora urediti še vse finance, paziti na vsa sredstva po razredih. Uf, to pa je zalogaj, ogromen zalogaj!«</i> <i>B3f: »Ja, tudi če pride do okvare v kuhinji. Navsezadnje bdi nad celotno kadrovske zasedbo. Nekako nad vsem. Torej dela 24 ur na dan. Kot rečeno: vedno nam je na voljo.«</i>
... vsakršnim nalogam in opravilom. ...	Biti na čelu šole pomeni tudi delovati vidno navznoter in navzven ter tako imeti določen vpliv. Predano ravnateljstvo se pogosto odraža v prevzemanju nalog in dejavnosti, ki jih ne opravlja nihče drug. <i>24_SL_1, 107. odst.: »Obenem skušam biti vzor. Poskušam pokazati, da mi nobeno delo ni pod častjo. Torej sem šef, menedžer, ki se po potrebi postavi tudi za tekoči trak. Ni opravila, za katero bi lahko rekel: »Ravnatelj pa tega ne dela.« Nič takšnega ne bi naredil.«</i> <i>24_SL_2, 7. odst.: »Vsak človek išče točko v življenju, ko si reče: »To je moje poslanstvo oziroma smisel življenja«. Bi rekel, da je smisel mojega življenja tukaj. Oblikovati šolo, snovati učenje, za katero menim, da je ljudem prijazno in trajnostno. Meni v tradicionalni šoli ni bilo všeč, zato sem si z vsem srcem prizadeval za ukinitve takšne šole. Naši šoli posvečam ves svoj čas, dušo in srce. To je vodilo. Rezultati so vidni na vseh področjih. Če je nekdo res zavzet, to vpliva tudi na druge.«</i>

Zavzetost ravnateljke pogosto privede do skrajnih meja, zato je pomembno tudi vprašanje vključevanja vseh zaposlenih v vsakodnevno rutino šole in je zavestno sodelovanje ravno tako pomembna perspektiva uspešnega vodenja šole.

Tabela 4: Primer perspektive »sodelovanje« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljke šol se kažejo kot ...	
... sodelovanje ... Ustvarjanje priložnosti in podpornih struktur spodbuja odprto sodelovanje na različnih ravneh znotraj šole ter z odločevalci ali partnerji šole, kar omogoča doseganje zastavljenih ciljev. Sodelovanje je obenem tudi zavesten odnos, s katerim spodbujamo učenje in povezanost.	
... da bi imeli koristi drug od drugega.	V šolah je sodelovanje pomembna kompetenca, ki jo zavestno spodbujamo, saj olajša spopadanje z bodočimi nalogami in izzivi. Sodelovanje širi prostor za delovanje in v plodno izmenjavo vnaša različne vrline. <i>6_SL_1, 16.–18. odst.: »In to je lepo, zelo se dopolnjujemo. Ja, smo ekipa in smo si zelo različni. Ampak to je tudi dobro. To nas zelo bogati in nam daje strukturo. Najprej uredi to, nato ono in potem še tisto. Papirji lahko počakajo, na prvo mesto moramo postaviti ljudi. Če pa bi bil samo vsak zase, v tem primeru pa ne bi šlo.«</i> <i>5_FG_L, 191. odst.: »Dobra stvar je delati v timu, v katerem je vsak odgovoren za nekaj drugega. Vsak ima svoj fokus, svoj pogled na otroke, pa vendar sodelujemo kot ekipa in z učno skupino. To mi je iz drugih šol znano na povsem drugačen način. Menim, da je naš način dela zelo pomembna značilnost naše šole.«</i>
... znotraj podpornih struktur.	Za dobro sodelovanje so potrebni ustrezni okvirni pogoji oziroma strukture šole, na primer, čas in prostori, pa tudi sredstva in orodja (npr. skupna komunikacijska sredstva, zbiranje in posredovanje učnih pripomočkov itd.) ter odprt pristop. <i>15_FG_L, 64. odst.: »(...) Primopredajo imamo vedno ob koncu ali začetku šolskega leta (...). Višji letnik nižjemu vedno priskrbi informacije, gradivo, dragocene nasvete. Pomembni pa so tudi datumi, ko se sestajajo aktivni učitelji, na primer vsi učitelji nemščine.«</i> <i>6_FG_L, 94. odst.: »Ko ste že ravno omenili, drugi osebi je treba razložiti tudi, kako je s počitnicami. To je treba narisati in potem predstaviti. Pri tem lahko sodelujemo z [ime ravnatelja], ki se iz takšnih situacij ne umakne, temveč resnično sodeluje z nami. Mislim, da to na drugih šolah ni samoumevno.«</i>

... na različnih hierarhičnih ravneh.

- V šolah se vse bolj združujejo različni poklici. Po eni strani na šoli delajo ljudje različnih poklicev (npr. iz vzgoje, šolskega socialnega dela, psihologije itd.). Po drugi strani pa je sodelovanje z oblastmi ali izvenšolskimi partnerji osrednji trenutek v vsakdanjem življenju vodstva šole. Različna strokovna znanja bogatijo šolski vsakdan in širijo možnosti. Obenem pa za različnimi delovnimi razmerji in hierarhičnimi odgovornostmi tiči določena napetost. Zaradi hierarhičnih razlik imajo ljudje lahko občutek, da njihove sposobnosti niso dovolj opažene ali da so celo podcenjene. Vodje šol se vidijo kot del šolskega tima in s sodelavci enakopravno oblikujejo in razvijajo šolo, tako da se to neravnovesje v šoli uravnovesi in se lahko razvije ugodno sodelovanje. Če želimo biti deležni dragocene podpore, je treba tudi pri sodelovanju z oblastmi in zunajšolskimi partnerji ustvariti delovni odnos, ki temelji na partnerstvu.

2_SL_1, 113. odst.: »Zdi se mi, ker je bilo vprašanje: »Kako bi bilo z vsemi kolegi? Kaj bi se jim zdelo ugodno?« Menim, da je delo v timih, v multiprofesionalnih timih nekaj samoumevnega. Tako se nihče več ne bojuje sam, vendarle pa izmenjava zahteva čas. Morate biti sposobni sodelovati. Mislim pa, da mnogi kolegi to cenijo, tudi v različnih poklicih. Ja, zdaj so z nami kolegi, ki nas podpirajo. Nekdo iz pedagoškega kadra, ki morda prihaja iz čisto drugega kota, ali pa pomočnik pri integraciji, ki nekatere stvari spet vidi drugače. Mislim, da so tudi to stvari, ki jih kolegi cenijo, preprosto čisto drugačen način dela, kot ga poznamo iz svojih šolskih dni. Doslej so pač delali tako, kot so najbolje vedeli in znali.«

Dopuščanje sodelovanja zahteva tudi prenos odgovornosti, kar se odraža v zaupanju do sodelavcev. Na tej točki se odpre povezovalna točka z naslednjo perspektivo, ki se ukvarja z zaupanjem v vsakdanjem življenju. Samo s povezovanjem različnih perspektiv je mogoče razložiti vedenje v uspešnih šolah, kar lahko upraviči kompleksnost šolskega konteksta. V ozadju našega registra odgovorov je razgiban model dejavnosti za izboljšanje šole, del katerega je tudi vodenje. V takšnem modelu sta poučevanje in učenje v šoli – »vsako je zasnovano kot sistem – opredeljena z večplastnim pristopom k vključenim determinantom, katerih medsebojna povezanost, odnosi in povezave [povezujejo] vodenje z dinamičnimi so-odzivi z mnogimi, pogosto protislovnimi konteksti« (Wiesner in Schreiner 2019, str. 127). S povezovanjem perspektiv v mrežo je mogoče pokazati, v kakšnih različnih oblikah in značilnostih se mora dojemanje vodenja za učenje izkazati v medsebojno vplivnih odnosih. Moč različnih faset postane očitna šele v medsebojnem

delovanju in interakcijah, ki skozi postanejo jasne. Če – kot smo storili v tem prispevku – tri perspektive postavimo v ospredje, se druge samodejno premaknejo v ozadje in postanejo manjše. Ne moremo se osredotočiti na vse enako, vendar so nujne za razumevanje celotnega vedenja uspešnih vodij, kar smo ponazorili z naslednjo mrežo per:



Slika 1: Mreža perspektiv

S pomočjo diferenciranega perspektivnega modela lahko register odgovorov služi kot osnova za analizo dinamičnih značilnosti ravnateljev in podajanje predlogov za njihov strokovni razvoj. Na ta način je mogoče razjasniti, da vodenje ni definirano s položajem, temveč se okrepi z delovanjem, predpostavlja deljeno odgovornost in pridobi moč delovanja šele z odzivom v posameznem kontekstu. Za kvalifikacijo in profesionalizacijo ravnateljev lahko model perspektiv zagotovi ključne elemente za učne načrte začetnega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja.

Zaključek in obeti

V nedavnih znanstvenih razpravah o učinkovitosti šol se raziskovalna vprašanja vedno bolj osredotočajo na vlogo šolskega vodstva, zlasti glede njegovega vpliva na izboljšanje dosežkov učencev. Vendarle pa je znanje o tem,

kako doseči izboljšanje uspešnosti učencev in kakšno vlogo pri tem igrajo dejavnosti vodstva šole, omejeno. Bistvene značilnosti smo poskušali prepoznati s fenomenološko usmerjenim pristopom tega raziskovalnega projekta. V tem prispevku smo kompleksnost dejanj vodstva šole, ki vplivajo na učenje, prikazali s primerom posameznih perspektiv.

Perspektive, zbrane v registru odgovorov, so navsezadnje izraz mnogih načinov, kako so se dejanja vodstev šol odrazila v obiskanih šolah. Posamezne manifestacije so povzete kot posamezne perspektive vodenja, ki pa so vedno povezane z drugimi. Perspektiv ne smemo razumeti kot »verige učinkov« enovzočnih kontekstov (npr. uporaba stilov vodenja), temveč kot »mreže učinkov« (Dörner 1983, str. 23), saj so posamezne perspektive dejanj vodenja povezane na različne načine v različnih konstelacijah akterjev. S povezovanjem perspektiv v mrežo vidimo, v kakšnih različnih oblikah in značilnostih se mora dojemanje vodenja izkazati v medsebojno vplivnih odnosih. V tem smislu je treba posamezne perspektive razumeti kot bistvene determinante modela perspektiv, kot dele večje celote. Vodenje v uspešnih šolah je mogoče razložiti le z interakcijo različnih perspektiv na način, ki ustreza kompleksnosti kontekstov delovanja šol.

Nastali register odgovorov, katerega osnovno strukturo smo v tem prispevku prikazali kot primer, lahko služi kot podlaga za analizo dinamičnih značilnosti vodij šol na podlagi diferenciranega modela perspektiv. To je lahko izhodišče za nadaljnje predloge za ocenjevanje vpliva dejanj vodstva. Pri sistemskem sklicevanju na šolo kot strokovno organizacijo vodenje ni povezano samo z vodstvenimi dejanji ravnateljev, temveč tudi z drugimi akterji šole v smislu deljenega vodenja (Pearce in Conger, 2002) in vodenja učiteljev (Baker-Doyle, 2017). Vodenje vključuje tudi vodenje učencev, kar odraža naslednja izjava 17-letne Serene: »Če bi vsi nehali hiteti z delom in začeli o tem skupaj razmišljati, bi lahko ustvarili boljšo šolo.« (MacBeath et al. 2000, str. 17). Ta izjemna izjava iz individualne zaveze (»Če bi vsi nehali hiteti z delom ...«) prehaja na duha skupnosti (»... in začeli o tem skupaj razmišljati, ...«), kar je bistveno za uspešno izboljševanje šole. Kot so pokazale ugotovitve naše raziskave, vodenja za učenje ni mogoče izvajati po že pripravljenem (splošnem) načrtu v zadevnem kontekstu, temveč se takšno vodenje odvija v kompleksnem razmerju med (znano) preteklostjo in (neznano) prihodnostjo.

Literatura

- Altrichter, H., and Maag Merki, K., eds., 2016. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2nd ed. Wiesbaden: Springer VS.
- Ammann, M. (2018). Leadership for Learning as Experience: Introducing the Use of Vignettes for Research on Leadership Experiences in Schools. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406918816409>
- Baker-Doyle, K. J, 2017. Transformative teachers. Teacher leadership and learning in a connected world. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., and Braun, A., 2012. How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.
- Bell, L., Bolam, R., and Cubillo, L., 2003. A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes. London: Institute of Education.
- Beutel, S., I., Höhmann, K., Pant, H. A., and Schratz, M., eds., 2016. Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Block, B. A., 2014. Leadership: A Supercomplex Phenomena. *Quest*, 66 (2), 233-246.
- Brinkmann, M., 2018. Epoche: Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoche in der qualitativen Forschung. Wittenberg Talks, Halle and Wittenberg. Available from https://www.researchgate.net/publication/325251035_Epoche_Einklammern_Anhalten_Zurucktreten_um_Anderes_und_Fremdes_zu_sehen_Zur_Praxis_der_phanomenologischen_Epoche_in_der_qualitativen_Forschung [Accessed 31 March 2021]
- Bombala, B., 2013. Phenomenology of the Management as the Eco-Empathic Leadership. In: A-T. Tymieniecka, ed. *Phenomenology and the Human Positioning in the Cosmos*. Dordrecht: Springer, 203-218.
- Crossley, M., 2010. Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience *Prospects*, Vol. 40(4), 421-429.
- Day, C. et al., 2010. 10 Strong Claims about Successful Leadership. Nottingham: National College for Teaching and Leadership.
- Dellwing, M., and Prus, R., 2012. Einführung in die interaktionistische Ethnografie – Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.

- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S., eds., 2009. *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dörner, D., 1983. The demands of complex and undefined problems. In: D. Dörner, H. W. Kreuzig, F. Reither, and T. Stäudel, eds. *Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber, 19-104.
- Fauser, P., Prenzel, M., and Schratz, M. 2009. Was für Schulen! - Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In: P. Fauser, P. M. Prenzel, and M. Schratz, eds. *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird - Werkzeuge exzellenter Praxis*. Seelze: Kallmeyer, 9-29.
- Gadamer, H.-G., 1963, 1964). The phenomenological movement. *Philosophical Review*, 11(1/2), 1-45.
- Geertz, C., 1993. *The interpretation of cultures*. London: Fontana Press.
- Hallinger, P., and Heck, R. H., 1998. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203> [Accessed 29 November 2021].
- Hallinger, P., and Heck, R. H., 2011. Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hallinger, P., and Kovačević, J., 2019. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002> [Accessed 29 November 2021].
- Heck, R. H., and Hallinger, P., 2010. Collaborative Leadership Effects on School Improvement: Integrating Unidirectional- and Reciprocal Effect Models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hug, T., and Poscheschnik, G., 2010. *Empirisch forschen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Husserl, E., 1962. *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*. *Husserliana VI*, Martinus Nijhoff. Leuven: The Hague.
- Husserl, E., 2001. *Logical investigations*, volume 1. Transl. Findlay, J. N. London and New York: Routledge.
- Klein, E. D., 2016. Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(1), 5-23.

- Klein, E. D., 2017. Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), 61–87.
- Knapp, M., 2020. Between legal requirements and local traditions in school improvement reform in Austria: School leaders as gap managers. European Journal of Education, 55(2), 169-182.
- Kruse, J., 2014. Qualitative Interviewforschung – Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, S. D., and Seashore Louis, K., 2009. Building strong school cultures. A guide to leading change. California: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Layen, S., 2015. Do reflections on personal autobiography as captured in narrated life-stories illuminate leadership development in the field of early childhood?. Professional Development in Education, 41(2), 273-289.
- Lamnek, S., 2005. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Leithwood, K. A. et al., 2004. How leadership influences student learning. Review of research. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Louis, K. S. et al., 2009. How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, eds. Second Handbook of Educational Change. Dordrecht: Knight. 611-629.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G., 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, California: Sage.
- Lyotard, J.-F., Engelmann, P., and Pfersmann, O., 2019. Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Vienna: Passagen.
- MacBeath, J., et al., 2018. Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice. London: Routledge.
- MacBeath, J., et al., 2000. Self-evaluation in European schools. A story of change. London: Routledge.
- Meyer-Drawe, K., 2017. Phenomenology as a Philosophy of Experience - Implications for Pedagogy. In: M. Ammann, T. Westfall-Greiter, & M. Schratz, eds. Erfahrungen deuten - Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool . Innsbruck: StudienVerlag, 13-21.
- Moustakas, C., 1994. Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks, California: Sage.

- Muzvidziwa, I., 2014. Principalship as an Empowering Leadership Process: The Experiences of Women School Heads in Zimbabwe. *The Anthropologist*, 17(1), 213-221.
- Pautz, S., & Sadera, W. A., 2017. Leadership Practice in a One-to-One Computing Initiative: Principals' Experiences in a Technology Driven, Second-Order Change. *Computers in Schools*, 34(1-2), 45-59.
- Pearce, C. L. L., & Conger, J. A. A. (2002). *Shared Leadership. Reframing the How's and Why's of Leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pietsch, M., et al., 2016. The connection between school management actions, teaching design and learning success. *Journal of Educational Science*, 19, 527-555.
- Postholm, M. B., 2011. A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560-568.
- Reh, S., 2012. Beobachtungen aufschreiben. In: H. de Boer & S. Reh, eds. *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 115-130.
- Rosenthal, G., 2014. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Social Beltz Juventa.
- Santamaria, L. J., and Jean-Marie, G., 2014. Cross-Cultural dimensions of applied, critical, and transformational leadership: women principals advancing social justice and educational equity. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 333-360.
- Scharmer, C. O., 2007. *Theory U. Leading from the future as it emerges: the social technology of presencing*. Cambridge, Massachusetts: Society for Organizational Learning.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., and Westfall-Greiter, T., 2012. *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., 2017. Innovative Schulen - exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In: U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend, eds. *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann, 231-247.
- Schratz, M., 2019a. Schule im 21. Jahrhundert. In: M. Haring, C. Rohlf, and M. Gläser-Zikuda, eds. *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 41-53.

- Schratz, M., et al., 2019b. Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 71-88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>
- Schultz, K., 2019. Distrust and educational change. Overcoming barriers to just and lasting reform. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Sergiovanni, T. J., 1996. Moral leadership. Getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J., 2005. Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools. San Francisco: Jossey Bass.
- Souba, W. W., 2014. The Phenomenology of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 3(4), 77-105.
- Sprenger, R. K. (2002). Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt Campus, Frankfurt/Main.
- Starr, L., 2014. Informing Education Research and the Practice of Leadership through the Use of Autoethnography and Phenomenology. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(3), 71-81.
- Strauss, A.L., and Corbin, J., 1994. Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, California: Sage.
- Supovitz, J., Sirinides, P., and May, H., 2009. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Thomas, K. A., and Lacey, C. H., 2016. A Phenomenological Study of the Leadership Experiences of the Charter School Founder-Administrator in Florida. *The Qualitative Report*, 21(9), 1594-1614.
- Waldenfels, B., 1985. In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B., 2007. Antwortregister. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiesner, C., and Schreiner, C., 2019. Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung von Evidenz(en). In: C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich. & U. Steffens, eds. *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, 79-140.
- Wolff, P., 2005. Dokumentanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, eds. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 502-513).