

Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost

John West-Burnham

Zgodovinsko in kulturno gledano so šole tako kot cerkev in bolnišnice vedno težile, da bi ostale zaprte, to je, da so imele trdno zarisane meje, ki določajo dostop do njih. Odprte so ob določenem času za posebne namene in lahko nadzirajo dostop do svojih uslug in virov. Šole so pogosto delovale po svoje »kljub«¹ skupnostim okoli sebe. Zato so se srednje šole le redko povezovale z osnovnimi, te pa so omejevale in nadzorovale stike s starši. Mnogo od tega se je spremenilo, vendar obstajajo še nekatere zelo resnične (in navidezne) ovire, ki onemogočajo in ogrožajo odnose med šolami in njihovim okoljem. V časih, ko se številne vlade ukvarjajo s kakovostjo dela šol, bi bilo primerno, da bi raziskali, kakšne prednosti bi prineslo, če bi šole na novo premislile o svojih mejah. Ne govorimo le o učnem uspehu. Številni dejavniki silijo šolske sisteme, da bi na novo ocenili svoje podmene:

1. Izboljševanje šole in dvigovanje standardov sta vse težja. V ekonomskem jeziku bi lahko rekli, da nekateri sistemi nazačujejo. Napor, ki ga vlagajo, ni sorazmeren z ravnijo uspešnosti.
2. Enakost ostaja problem v večini izobraževalnih sistemov. Premalo je složnosti, vrzeli med tistimi, ki uspejo, in tistimi, ki ne, pa so v mnogih sistemih zelo velike.
3. V času velike gospodarske stiske moramo zaupati izobraževalnim politikam, da bodo imele veliko moč in velik učinek. Drugače povedano, da bodo dale več za manj.

Šola v okolju

Če izobraževalne cilje opredelimo kot osebno blaginjo, boljše življenjske možnosti in priložnost za akademski uspeh, lahko na podlagi dokazov domnevamo, da vplivajo na možnosti za uspeh tri pomembne spremenljivke. To so socialni in osebni dejavniki ter šola. Socialni dejavniki zajemajo:

- starševstvo in družinsko življenje,
- kakovost življenja v skupnosti,
- vpliv družbenega razreda,

- relativno raven bogastva in revščine.

Med osebne dejavnike prištevamo spol, prikrajšanost in narodno pripadnost ter vrsto osebnih značilnosti ter nagnjenj, kot so na primer pripravljenost na učenje, motivacija, nadarjenost in ambicije. Tretja pomembna spremenljivka je šola. Zdi se, da spremembe v osebni uspešnosti in boljše življenjske možnosti omogoča predvsem to, koliko so spremenljivke pozitivne in koliko se med seboj podpirajo oziroma krepijo.

Zdi se, da iz analiz dejavnikov, ki vplivajo na učenje učencev, lahko naredimo tri obsežne zaključke. Prvič, najpogostejše so se kot najpomembnejši dejavnik razlik v dosežkih učencev pokazale značilnosti okolja, iz katerega izhaja učenec, posebno socialno, ekonomsko in kulturno okolje. Drugič, dejavniki, povezani s šolo, ki so bolj dovzetni za vplive politike, ustvarjajo manjše razlike v učenju učencev kot značilnosti učencev. Tretjič, med spremenljivkami na ravni šole so najbolj vplivni dejavniki na dosežke učencev tisti, ki so najbližji učenju učencev, na primer kakovost učiteljevega dela v razredu. (Pont, Nusche in Hopkins 2009, 35)

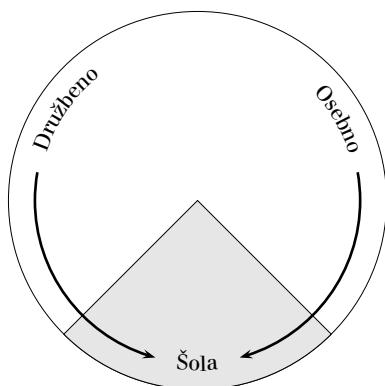
S tega stališča je torej najpomembnejši vpliv učenčevega socialnega okolja, šolske politike so pomembne, vendar relativno manj značilne kot kakovost učiteljevega dela, ta pa je spet podrejena socialnim, kulturnim in ekonomskim dejavnikom. Mulford in Silins (2002, 561) še poudarjata tak pogled:

Večina raziskav o učinkovitosti šol kaže, da si lahko več kot 80 odstotkov dosežkov učencev razlagamo s poreklom učencev, ne pa s šolo.

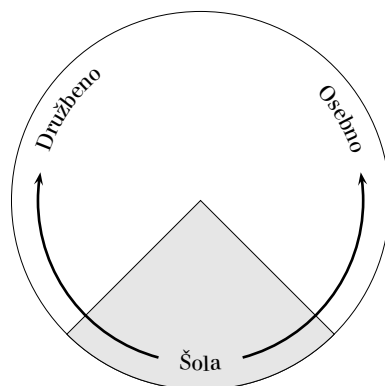
Z naslednjo raziskavo še podkrepita svoje razmišljanje (Moreno, Mulford in Hargreaves 2007, 5):

Danes je za spremembe v šolah tragična prav razlaga, da verjetno lahko samo okoli 30 odstotkov razlik v dosežkih učencev pripišemo dejavnikom šole ... Morda je čas za vodje, da začnejo voditi in uveljavljati svoj vpliv preko zidov svojih šol ...

Relativen vpliv in pomen šole lahko razumemo tudi tako, da otroci preživijo v šoli povprečno 15 odstotkov časa na leto. To pomeni, da so veliko večino časa zunaj nje ali njenega vpliva. Preživljajo ga z družino, s prijatelji in v svojih skupnostih. Zato se



SLIKA 1 Šole kot rezultat svojega okolja



SLIKA 2 Šole spreminjajo svoje okolje

lahko upravičeno sprašujemo, ali je smiselno vlagati energijo in trud v izboljševanje šol, če so druge spremenljivke pomembnejše in močnejše vplivajo na življenjske priložnosti in blaginjo kot zgolj delo šole. Navadno osrednjo pozornost namenjamo šoli kot ključni sestavini izboljševanja. Verjetno pa ne bi bilo napak, če bi je več namenjali spremenljivkam zunaj šole.

Od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči«

Slika 1 prikazuje, kako so šole včasih le reagirale in se odzivale na razmere, saj so jih pravzaprav želeli izboljševati ob vrsti zunanjih omejitev. Tako postanejo bolj ali manj rezultat svojega okolja. Uspešne so, kolikor so uspešne skupnosti in družine, katerim ponujajo svoje storitve. V mnogih socialnih okoljih je primeren odziv na visoke učne dosežke in učinkovitost šol »tako bi morale biti«. Ne bi smeli peti posebne slave šolam, kadar zagotavljajo ugodnosti in posebne socialne pravice. Pravi izziv bi morali iskati v dodani vrednosti, se pravi v merjenju, koliko znajo premagati pomanjkljivosti. Lokacija šole je pomembnejša kot zgradba in oprema. Zato moramo več časa posvetiti vplivom geografije, preden nas začne skrbeti arhitektura. Če zgradimo hišo na ravnem poplavnem območju, jo ogrozimo ne glede na to, kako dobro je zgrajena.

Slika 2 predstavlja transformacijski pristop, pri katerem se šola namenoma in sistematično vključuje v dejavnike, ki so zares pomembni glede na naravo in namen izobraževanja.

Med sliko 1 in sliko 2 lahko opazimo pomembno spremembo, to je premik od odzivanja k predvidevanju, od posnemanja k posre-

dovanju, od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči«. Vsakdo ve, da je bolje preprečevanje kot zdravljenje. Žalostno je, da se tega v osebnem življenju ne držimo vedno, v poklicnem pa to morda ni niti vselej primerno ali koristno vedenje. Premik od kulture odzivanja k posredovanju zahteva temeljni premislek o naravi in namenu vloge vodenja. Imamo namreč veliko dokazov o vplivu posredovanja v zgodnjih letih (Allen 2011, 11):

Če okolje v otrokovih zgodnjih letih spodbuja razvoj, vsebuje ustrezna hranila brez strupov, je napolnjeno s socialnimi stiki in v njem najdemo pozorne skrbnike, pripravi tako osnovo za razvoj možganov, da lahko optimalno delujejo v zdravem okolju. Nasprotno pa okolje brez ustreznih hranil, ki vsebuje strupe, in kjer primanjkuje ustreznih čutnih, socialnih in čustvenih spodbud, povzroči napačne povezave v možganih.

Posredovanje v zgodnjih letih lahko bolj poveča blaginjo, življenjske priložnosti in učni uspeh kot skoraj vse ostale strategije, zahteva pa premislek o tradicionalni vlogi šole in odnosov. Mnoge industrijske in trgovske organizacije to načelo razumejo zelo dobro. Proizvodna podjetja in trgovski koncerni ustvarjajo tako imenovane vertikalne povezave. Trgovski centri na primer podpirajo kmete, da proizvajajo natančno tiste dobrine, ki jih potrebujejo, celo tako, da jih oskrbujejo s semeni, nadzirajo rast in pospravljanje pridelkov. Proizvodna podjetja zelo tesno sodelujejo z dobavitelji in tako zagotavljajo, da sestavni deli ustrezajo zahtevanim oznakam in kakovosti. Bolje in precej ceneje je posredovati že na zgodnjih stopnjah sistema in odnosov kot popravljati kasneje.

Zadeva je zelo preprosta. Kje so meje dela šole, učiteljev in ravnateljev? Koliko se ljudje, katerih najpomembnejše delo je povezano z akademskimi zadevami, vključujejo v socialna in ekonomska vprašanja? Ali so strokovni delavci v šolah le učitelji predmeta ali tudi izobraževalci otrok? Mnogi izobraževalni sistemi porabijo veliko časa in energije za »iskanje in nameščanje«, se pravi za »delati prav«. Veliko koristneje bi uporabili že tako pičle vire za »napovedati in preprečiti«, da ne bi več delali napačnih stvari. Zato si umivamo zobe, peljemo avto na servis in jemo v restavracijah z usposobljenim osebjem in ustrezno higieno hrane. Edgar (2001, 160, 170) je pri tem zelo jassen:

Ker se človeški in socialni kapital razvijata v družinah in v širših socialnih omrežjih, bi morali šole na novo opredeliti,

in sicer kot le en del kulture učenja, drugače pa bi morale biti tudi umeščene v družbo.

... temeljna resnica je, da so učitelji in starši partnerji pri otrokovi socializaciji in otrokovem učenju. Nobena stran tega ne more narediti sama.

Zato se moramo zavzemati za tak šolski sistem, ki se bo bolj dejavno vključil v otrokovo okolje, ne da ga razume le kot učenca šole. Naslednje vprašanje pa je, kje šola najverjetneje povzroča spremembe.

Ponoven razmislek o delu šol

Realistično in pragmatično gledano so dosežki šole omejeni. Treba je poiskati področja visokega učinka in vpliva ali drugače povedano največji možni učinek za najmanj vložka. Niti posamezna šola, kaj šele šolski sistem, ne more narediti veliko glede negativnega vpliva družbenega sloja in revščine. Na nekatera področja ima lahko močan vpliv, ne nekatera pa zelo šibek. Družbeni sloj je odsev globoko ukoreninjenih družbenih vrednot, revščina pa je posledica dolgotrajnih nacionalnih in mednarodnih teženj. Možnosti šol, da bi naredile pomembno razliko, so zelo omejene, precej pa lahko vplivajo, ko gre za družino in skupnost.

Desforges (2006, 4) daje zelo nedvoumna sporočila glede pomena družine:

Vključevanje staršev v obliki »dobro starševstvo doma« ima značilno pozitiven učinek na otrokove dosežke in prilaganje, tudi če izvzamemo iz enačbe vse druge dejavnike, ki sooblikujejo dosežke. V zgodnjih letih je vpliv vključevanja staršev na različnih ravneh mnogo močnejši kot dejavniki, ki so povezani z razlikami v kakovosti šol. Lestvica vpliva je očitna v vseh družbenih razredih in etničnih skupinah.

Obstaja jasna statistična korelacija med dejavniki, ki vplivajo na dosežke. Pri 7 letih so učinki staršev 0.29, šole pa 0.05. Pri 11 se povsem spremeni, in sicer na 0.27 in 0.21. Drugače povedano, v zgodnjih letih je družina skoraj šestkrat pomembnejša kot šola. Desforges v nadaljevanju navaja številne dejavnike, ki opredeljujejo razmerje med vplivom družinskega življenja in izobraževanja (2006, 21):

Velik del razlik v dosežkih učencev je zunaj vpliva šole. Z družbenim razredom družine si lahko na primer razložimo kar tretjino razlike. Razprave, ki jih imajo starši z

otroki doma, imajo zagotovo največji vpliv na dosežke. Ostale oblike sodelovanja staršev imajo neznatne učinke.

Delujejo še drugi dejavniki, ki jih je prepoznal avtor:

- Boljši kot je otrokov uspeh, bolj so vključeni starši.
- Na raven sodelovanja vplivajo materina izobrazba, družbeni sloj, materialno stanje in materino psihosocialno zdravje.
- Vključevanje staršev se zmanjšuje z otrokovo starostjo, ker ga uravnava otrok.

Vedno bolj moramo verjeti v vse večji pomen socialnih dejavnikov, ko si razlagamo razliko v relativni uspešnosti šol, kar je leta 2006 potrdila Britanska komisija za presojo. Zadolžena je za zagotavljanje najučinkovitejše rabe javnih sredstev, pri čemer je ugotovila, da samo izboljševanje šol v resnici ne bo izboljšalo učnih rezultatov (Audit Commission 2006, 6–7):

Močna povezava med družbeno-ekonomskim položajem in dosežki otrok je že stara in jasna tako na ravni šole kot otrok. Prikrajšani otroci in šole, kamor se vpisujejo, so na splošno manj uspešni kot premožnejši.

Slab učni uspeh otrok je povezan z vrsto dejavnikov pomanjkanja.

Čeprav na šole nadvse močno vpliva sosesčina, imajo tudi ključno vlogo pri povezovanju in oblikovanju socialnega kapitala.

Gre za pomemben pogled, saj temelji na učinkoviti rabi javnih sredstev, zaradi česar vladni presojevalci pravijo, da se ne smemo osredotočiti le na 20 odstotkov dejavnika šole. Šole se morajo začeti spopadati s širšimi vprašanji okolja. Putnam (2000) je neomajen glede vpliva socialnega kapitala:

Otrokov razvoj močno oblikuje socialni kapital. Zaupanje, omrežja, pravila vzajemnosti v otrokovi družini, šola, sošolci in širša skupnost imajo daljnosežne učinke na otrokove prilagodljivosti in izbiri in s tem na vedenje in razvoj. Socialni kapital je po širini in globini učinkov na otrokovo življenje takoj za revščino.

Najbolj očitno se socialni kapital izraža v relativni ravni kakovosti življenja v skupnostih, kar lahko merimo na več načinov. Osredotočiti pa se moramo na ključne spremenljivke: dogovor o moralnih vrednotah, raven, do katere govorimo skupen jezik, kakovost omrežij, raven medsebojne odvisnosti in raven vključevanja

v življenje skupnosti. Ena najpomembnejših njegovih razsežnosti je zaupanje. Bryk in Schneider (2002, 113–114) razlagata pomen odnosa med socialnimi dejavniki in učnim uspehom:

Čeprav nadzorujemo razlike med šolami v raznih vidikih okolja šole, sestave učencev in izobrazbe učiteljev, še vedno najdemo močne učinke povezave med spremenjenim zaupanjem v odnose in izboljšavami učnih rezultatov.

Torej se zdi, da dokazi potrjujejo trditve, da bodo šole dejansko lahko izboljšale učne dosežke, če se bodo bolj obrnile navzven. To seveda pomeni, da je šola lahko zelo učinkovita pri vodenju in upravljanju dvajsetih odstotkov, kar pravzaprav lahko neposredno nadzoruje. Bryk in Schneider poudarjata tudi, da so se šole v njunem vzorcu, ki so se zares izboljšale, usmerile v raven zaupanja in odnose, namesto da bi spreminjale vloge, strukture in vire.

Novi pristopi in strategije

Kaj torej lahko naredijo šole, da bodo izboljšale uspešnost družin in skupnosti, v katerih delujejo? Zavedati se moramo dveh izhodišč. Prvo je, da ni pravila, kaj je najustreznejša raven posredovanja in delovanja, popolnoma je namreč odvisna od okolja in *želja skupnosti*. Drugo pa je, da šola in zaposleni v njej tega ne smejo razumeti kot dodatne ali razširjene obveznosti. Kadar želi šola spodbuditi proces, ga mora skupnost priznati.

Primerne bi bile lahko naslednje dejavnosti:

- pomoč staršem, posebej v zgodnjih otrokovih letih (od rojstva do tretjega leta), pri splošni blaginji ter socialnem in jezikovnem razvoju;
- razvijanje veščin starševstva, kot so na primer igre in socialni razvoj, pismenost in obvladovanje otrokovega vedenja;
- pripravljane obrokov v šoli, med katerimi je najpomembnejši zajtrk, skupno opravljanje domačih nalog in skupne priložnosti za igro;
- spodbujanje staršev in drugih, da bi prostovoljno pomagali šoli pri določenih strategijah, na primer pri bralni pismenosti;
- šolski prostori naj bodo na voljo skupinam iz širše skupnosti, na primer telovadnica za športne dejavnosti;
- izvajanje skupnih projektov s šolo in skupnostjo, npr. zdravo

prehranjevanje, načrtovanje počitnic, branje za odrasle, pomoč družinam v težavah;

- pobude skupnosti za razvijanje priložnosti za zaposlovanje, zagotavljanje posebnih uslug in reševanje skupnih problemov, kot so zloraba drog, kajenje, alkoholizem ipd.;
- dodatna pomoč nadarjenim, ranljivim skupinam in učencem s posebnimi potrebami;
- projekti s področja športa, ustvarjalnosti in umetnosti;
- praznovanja v skupnosti in proslave.

Otroci, ki odraščajo v uspešnih, ljubečih družinah in v varnih skupnostih, v katerih spodbujajo njihov socialni in jezikovni razvoj, imajo veliko več možnosti za uspeh po vseh izobraževalnih kazalnikih. Ponovno moramo poudariti, da so življenjske priložnosti mladih bistveno večje, če so jezikovno spretni in imajo kakovostne socialne stike. Koliko dodane vrednost lahko zagotovi šola, pa je neposredno povezano z ravniyo razvoja ob otrokovem vstopu vanjo.

Vodenje preko meja

Vodenje preko meja pogosto označujemo kot sistemsko vodenje. V eni prvih strokovnih razprav so ga opredelili takole (Craig in Bentley 2005, 3):

Sistemsko vodenje pomeni zasuk v razmišljanju vodij šol, saj bolj poudarja to, kaj imajo skupnega z drugimi, kot kako se med seboj razlikujejo. Če le morejo, se v odnosu s skupnostjo, drugimi šolami in oddelki izogibajo delitve na »mi in oni«, pač pa so vzor predanosti učenju za vsakega učenca.

Avtorja navajata tri sestavine sistemskega vodenja:

- oblikovanje zmožnosti vodenja vseh v šoli, da lahko sodelujejo v sistemu; zagotovo je najpomembneje, da z nobenim modelom delovanja zunaj meja šole ne zatremo pobud sodelujočih šol;
- razvijanje trajne zmožnosti delovanja preko meja šole, razvijanje mrež in zagotavljanje virov za sistemske pristope;
- ustvarjanje kulture profesionalne velikodušnosti in odprtosti, ki omogoča izmenjave, v katerih vodje odprejo svojo profesionalno prakso za širšo presojo, da bi lahko delali bolje in drugače.

Pri sistemskem vodenju je najpomembneje, da vodja (oziroma vodstveni tim) lahko ponudi svojo najboljšo prakso, da je na voljo izven meja posamezne šole. Gre za poskus ponavljanja strategij, praks in posredovanj izven uspešnih ustanov, s čimer prispevajo k širšemu izboljševanju ter večji enakosti in pravičnosti v sistemu. Sodelovanje je kombinacija strategij in procesov, ki omogočajo sistemsko vodenje. Seveda bi bilo naivno pričakovati, da je prenos vodenja uspešnih šol v vodenje sistema lahek in neproblematičen. Vodenje za sodelovanje v skupnosti zahteva posebno vrsto kvalitet, vedenja in znanja, ki ga sicer dobro poznamo, vendar ga v okolju zunaj posamezne šole ne razumemo vedno. Uspešno vodenje obsega nekaj naslednjih dejavnikov ali pa morda vse:

1. Moralno vodenje, ki razume izobraževanje kot vprašanje socialne pravičnosti in temelji na vsesplošnem prepričanju, da je treba zagotavljati enakost in odličnost za vse. Ta pogled je posebej pomemben v razpravi o socialnem dejavniku kot najpomembnejšem vzroku za pomanjkanje enakosti in pravičnosti v izobraževanju. Moralno vodenje zahteva visoko raven samozvesti in poguma, s katerima si upamo spreminjati neustrezno prakso.
2. Jasen namen, da bomo izobraževali celo osebnost. Ne gre le za učno uspešnost, ampak za blaginjo, socialno mobilnost in povečevanje življenjskih priložnosti, kar je najpomembnejša profesionalna vloga izobraževalcev.
3. Sposobnost zgraditi zaupanje z doslednostjo, verodostojnostjo in samozvestjo, ki jo najbolj izražamo s pristnimi odnosi. Kakovost življenja v skupnosti je neposreden odraz kakovosti odnosov med ljudmi. Kot smo že povedali, je kakovost odnosov, posebej zaupanje, najpomembnejša za socialno in učno uspešnost.
4. Delovanje v omrežjih in oblikovanje zapletenih povezav s pomočjo dogovorov in soglasja in ne nadzora. Skupnosti so odraz povezav ter ravni medsebojne odvisnosti, zato so vodje odgovorni, da spodbujajo, gojijo in poudarjajo omrežja v političnih, družbenih, verskih, športnih in ostalih interesnih skupinah.
5. Skupno vodenje, tako da spremenimo vodenje kot simbol osebnosti v vodenje kot skupno zmožnost širše skupnosti, najpomembneje pa je razvijati zmožnost vodenja in priložnosti zanj v vsej skupnosti, ne glede na starost, vlogo ali družbeni položaj.

PREGLEDNICA 1 Taksonomija sistemskega vodenja

Lastnosti	Vedenje	Znanje
Moralna samoza- vest/vključevalnost; zaupanje integriteta, doslednost; pogum; podjetnost; domišljija, ustvarjalnost; izziv; empatija, čustvena inteligenca taktost, občutljivost; optimizem, vztrajnost; skromnost.	Iskanje soglasja mreženje, razvijanje timov, oblikovanje povezav; obvladovanje konfliktov, tveganje; analitično mišljenje, reševanje problemov; uspešno komuniciranje, pogajanje, poslušanje.	Strategije nenehnega izboljševanja, izravnavanje primanjkljajev, sistemsko razmišljanje; občutljivost za okolje, sistemsko razmišljanje, političen vpogled; politične spodbude; vodenje sprememb, veščine svetovanja; strategije vodenja ljudi.

6. Želimo si delati kot družbeni podjetniki, pri čemer gradimo socialni kapital v skupnostih, kjer delujemo tudi kot pobudniki družbenih sprememb. V skupnosti sodelujemo in ji pomagamo, tako da z razvijanjem socialnega kapitala spodbujamo življenje v njej. Pri tem ustvarjamo socialne, ekonomske in družbene vire ter priložnosti.
7. Vse do sedaj povedano pa mora povezovati želja po spremenjanju, spraševati se moramo o prevladujočih neomajnih resnicah ter podpirati inovacije in temeljite spremembe. Vodje se morajo torej dobro znati v nejasnih in negotovih okoliščinah, znati se morajo pogajati in zagovarjati spremembe v šoli in skupnosti.

Preglednica 1 prikazuje obsežno taksonomijo možnih sestavin uspešnega vodenja preko meja šole. Drugače povedano, gre za osebnostne lastnosti, ključna vedenja in področja znanja, ki naj bi zagotavljala uspešnost vodenja v povsem drugačnem kulturnem okolju. Z ležečo pisavo smo poudarili tiste, ki so verjetno najpomembnejše pri povezovanju šole in skupnosti. Zagotovo pa je najpomembnejši vidik vodenja preko meja šole upoštevanje in priznavanje pravic vseh mladih, ne glede na to, kje slučajno živijo. Hargreaves in Fink razlagata (2006, 158):

Najtežji del trajnostnega vodenja je tisti, ki nas razvname, da razmišljamo preko svojih meja in meja svoje šole. Ta del zahteva od nas, da služimo javnemu dobremu otrok vseh ljudi v naši skupnosti in zunaj nje, ne le zasebnim interesom tistih, ki se vpisujejo k nam. Trajnostno vodenje pomeni skrbeti za vse ljudi, ki jih prizadenejo naša dejanja in izbire, tiste, ki jih

lahko opazimo takoj in tiste, ki jih ne moremo. Je družbeno pravično vodenje, nič bolj in nič manj preprosto kot to.

Otrokove pravice do blaginje, boljših življenjskih priložnost in dobre izobrazbe ne morejo biti prepuščene na milost in nemilost šolskim strukturam in sistemom niti naključni geografiji in zgodovini. Vedno bolj se moramo zavedati, da šole same lahko dosežejo le kolikor toliko, zato morajo delati v partnerstvu s celotno skupnostjo.

Literatura

- Allen, G. 2011. »Early Intervention: The Next Steps; An Independent Report to Her Majesty's Government.« HM Government, London.
<http://www.dwp.gov.uk/docs/early-intervention-next-steps.pdf>
- Audit Commission. 2006. *More Than the Sum*. London: Audit Commission.
- Bryk, A., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Craig, J., in T. Bentley. 2005. *System Leadership*. London: Demos in NCSL.
- Desforges, C. 2006. *Collaboration for Transformation: Why Bother?* Nottingham: NCSL.
- Edgar, D. 2001. *The Patchwork Nation: Re-Thinking Government – Re-Building Community*. Sydney: HarperCollins.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moreno, M., B. Mulford in A. Hargreaves. 2007. *Trusting Leadership: From Standards to Social Capital*. Nottingham: NCSL.
- Mulford, B., in H. Silius. 2001. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.« *Research Matters*, št. 15: 1–8.
- Pont, B., D. Nusche in D. Hopkins. 2009. *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership 2*. Pariz: OECD.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.

- Dr. John West-Burnham je profesor vodenja v izobraževanju na St. Mary's College v Londonu. jhwb@hotmail.co.uk