

Organizacijsko polje kot okvir za vodenje mrež šol

Livia Roessler

Univerza v Innsbrucku

Novembra 2015 je avstrijska vlada opredelila sedem sklopov izobraževalnih reform, med njimi vzpostavitev vzorčnih regij za reformo nižjega sekundarnega izobraževanja in osnovnega šolstva ter za avtonomijo šol. Nastali dokument, trenutno v obravnavi, načrtuje povezovanje šol na podeželskih in mestnih območjih v posebne mreže oziroma skupnosti, nem. *schulcluster*. V prispevku se na neoinstitucionalni teoretični podlagi posvečamo institucionalnemu okolju šol v eni od vzorčnih regij v Avstriji. Natančneje bomo predstavili koncept organizacijskega polja in vprašanje legitimnosti. Vse pa spremlja nova oblika vodenja šol v Avstriji, nem. *clusterleitung*. V članku opisujemo tudi metode in postopke dela z organizacijskim poljem in obravnavamo vodstvena merila za uspešno vodenje teh skupnosti šol. Pojavlja se vprašanje, ali je treba za vodenje teh mrež izoblikovati nove vloge in katere, po drugi strani pa, kako vrsta vodenja vpliva na odzivnost, ki jo organizacija kaže pri vzajemnem delovanju z okoljem.

Ključne besede: vodenje, Avstrija, reforme, mreže šol

Uvod

V prispevku se posvečamo institucionalnemu okolju šol v eni od vzorčnih regij v Avstriji, pri čemer se opiramo na novoinstitucionalno teoretično podlago. Natančneje, predstavili bomo koncept organizacijskega polja in vprašanje legitimnosti. Vse to je povezano z novo obliko vodenja šol v Avstriji – v posebnih mrežah oziroma skupnostih šol, nemško imenovanih *Schulclustern*.

S člankom nameravamo prikazati tudi metodologijo in postopke dela z organizacijskim poljem in obravnavati merila za uspešno vodenje teh mrež. Glede na to se pojavlja vprašanje, ali pri vodenju mrež potrebujemo nove vloge in katere, po drugi strani pa, kako vrsta vodenja vpliva na odzivnost, ki jo organizacija kaže pri vzajemnem delovanju z okoljem. Zato bomo predstavili nove ugotovitve raziskav, ki so povezane s to temo.

Avtonomija kot nova reforma v Avstriji

Novembra 2015 je tedanja koalicijska vlada v Avstriji opredelila sedem sklopov izobraževalnih reform, med njimi vzpostavitev

vzorčnih regij za reformo nižjega sekundarnega izobraževanja (v Sloveniji so to višji razredi osnovne šole) in osnovnega šolstva ter za avtonomijo šol. Nastali dokument s smernicami za avtonomijo šol načrtuje tudi povezovanje šol v posebne mreže (več šol se pod vodstvom enega ravnatelja poveže v en sklop, nem. *Cluster*) na podeželskih in mestnih območjih. Zaradi teh novonastalih skupnosti se pojavlja vprašanje nove naloge, tj. vodenja teh mrež. Zlasti na avstrijskem podeželju je zaradi razmeroma redke poseljenosti teh območij veliko manjših šol in mikrošol. V takih okoliščinah so ravnatelji predvsem učitelji in jim marsikdaj ne ostaja dovolj časa za pedagoško vodenje ali celo izboljšave šol. Povezovanje šol naj bi, glede na dokument s smernicami za avtonomijo šol, ravnateljem omogočilo, da bi se bolj posvečali vodenju za učenje, in poudarja pomembnost izobraževalnih partnerstev med vsemi šolami. Kljub temu izzivu, pred katerim se je znašla država, v Avstriji za ravnatelje šol nimajo obveznega usposabljanja za vodenje. Glede na to je treba doseči novo razumevanje vodenja ter se občutljivejše odzivati na okolje, v katerem je šola.

Proučevanje vodstvenega vodenja v vzorčni regiji na Tirolskem

Univerza v Innsbrucku se posvetuje in izvaja raziskave v dolini reke Ziller na Tirolskem (Roessler in Kraler 2016), kjer spodbujajo regijski razvoj šol. V središču zanimanja je sedem šol nižjega sekundarnega izobraževanja, ki so na stopnji prehoda iz nekdanje *Hauptschule* v zdajšnjo *Neue Mittelschule* (NMS), novo nižjo srednjo šolo. Skupno naj bi v tej regiji nova struktura omenjenih mrež vplivala na 39 šol. V skladu s temi cilji raziskovanje usmerjajo v naslednja vprašanja: (1) Kako bi lahko opredelili šolska okolja? (2) Kdo so partnerji, ki so za šole relevantni? (3) Kakšne pristope k vodenju potrebujemo za vodenje tako povezanih šol?

Predvsem se je zdelo pomembno razumeti več o okoliščinah (»kontekstih«), v katerih organizacije (šole) delujejo. Čeprav številne objave, ki v strokovni literaturi obravnavajo razvoj in vodenje šol, opozarjajo na zavedanje šol o teh okoliščinah, le redke natančno opredeljujejo, kako te vplivajo na vodenje; namesto tega se posvečajo drugim dejavnikom, ki vplivajo na vodenje, na primer socialno-ekonomskemu položaju učencev, udeležbi staršev, ravnateljevemu spolu in izkušnjam s poučevanjem (Ball, Maguire in Braun 2012; Thrupp in Lupton 2006). Zato se je raziskovalna skupina te študije odločila uporabiti novo institucionalno razumevanje okolja. Pristop zajema tudi teorijo pridobivanja legitimnosti,

PREGLEDNICA 1 Trije stebri institucij (povzeto po Scott 2001, 52)

Postavka	Stebri		
	Reglativni	Normativni	Kulturno-kognitivni
Osnova za upoštevanje	Prikladnost	Družbena obveza	Samoumevnost/skupno razumevanje
Osnova za odrejanje	Pravni predpisi	Zavezujoča pričakovanja	Konstruktivna shema
Mehanizmi	Prisila	Normativnost	Mimezis
Logika	Instrumentalnost	Ustreznost	Ortodoksija
Kazalniki	Predpisi, zakoni, kazenski ukrepi	Certificiranje, akreditacija	Splošna prepričanja, skupna logika delovanja
Osnova legitimnosti	Zakonska odobritev	Moralna ureditev	Razumljivost, prepoznavnost, podpora v kulturi

ki se bo v tem prispevku navezovala na preobrazbene procese (nove reforme, npr. vodenje novih mrež šol) v organizacijah.

Institucionalna okolja, legitimnost in koncept šolskih polj

Na organizacije vpliva okolje, v katerem obstajajo in delujejo (DiMaggio in Powell 1983; Scott 2003, 125); hkrati to velja v nasprotni smeri – tudi organizacije vplivajo na okolje.

V okviru tega vidika sta Meyer in Rowan opozorila, da »formalne organizacijske strukture v sodobnih družbah nastajajo v močno institucionaliziranih okoliščinah« (1977, 340). Zlasti na nepridobitne organizacije, kot so šole, veliko bolj vplivajo institucionalna kot tehnična okolja. Pridobivanje legitimnosti in sprejetje sta odvisni od družbene presoje, kot so odobritve, ki jih izkazujejo zakonodajne in strokovne službe, pa tudi od splošnih pričakovanj staršev, članov skupnosti in medijev (Rowan 1982, 260).

Zato se v splošnem zastavlja vprašanje: Kaj mislimo z institucijami? Eno od razlag, ki jih pogosto srečujemo, sta izoblikovala Barley in Tolbert (1997). Institucijo definirata kot »skupna pravila in tipifikacije, ki opredeljujejo kategorije družbenih delovalcev (akterjev), ter dejavnosti in odnose, ustrezne zanje« (1997, 96).

V prispevku se sklicujemo na »tri stebre institucij« po Richardu Scottu (2008, 48): »Institucije sestavljajo regulativni, normativni in kulturno-kognitivni elementi, ki skupaj s pripadajočimi dejavnostmi in viri dajejo življenju v družbi trdnost in pomen.« Čeprav je Scottovo tolmačenje deležno nekaj kritik, njegov okvir pomeni dobro izhodišče za zasnovo naše raziskave.

Walgenbach in Meyer (2008) in še nekateri drugi avtorji (Scott 2001; Ruef in Scott 1998) poudarjajo, da so ti trije stebri lahko povezani drug z drugim, vendar ne nujno. Še več, včasih si lahko celo nasprotujejo. Kot bomo nakazali pozneje v prispevku, delovalcev iz institucionalnega okolja ne moremo vedno jasno pripisati enemu stebru.

Čeprav je tretji steber, kulturno-kognitivni, v središču mnogo študij, naše delo zahteva razumevanje vseh treh oblik institucij. Razumevanje okoliščin šole kot nečesa družbeno ustvarjenega vpliva na ravnanje vodij.

Spillane (2015, 287) obravnava Scottovo shemo v okviru vodenja. V povezavi s praksami vodenja se po Scottu takole sklicuje na institucionalne dimenzije:

Eno od možnih konceptualizacij načinov (tudi druge so), kako administrativna praksa šole vpliva na njeno delovanje, si lahko izposodimo od teoretikov novega institucionalizma, ki opredeljujejo tri načine, na katere institucije organizirajo prakso – regulativnega, normativnega in kulturno-kognitivnega (Scott 2008). Regulativna razsežnost se nanaša na postopke, smernice in predpise, ki določajo, kaj morajo vodje šol in učitelji početi. [...] Normativna razsežnost se nanaša na norme in vrednote, ki med člani in deležniki organizacije ustvarjajo pričakovanja in določajo dolžnosti v zvezi z vlogami, kot so vloge učiteljev, učencev in ravnateljev šol. [...] Kulturno-kognitivna razsežnost pa se osredotoča na osmišljanje, tudi spise in sisteme prepričanj, ki jih člani organizacije oblikujejo in uporabljajo pri vsakdanjem delu.

S poudarkom na vodenju za učenje Spillane opozori, da se ravnanje po različnih institucionalnih vplivih kaže v institucionalnih praksah. Ta ugotovitev bo pomembna za poznejšo razpravo o naših empiričnih izsledkih.

Že Scott v svojem modelu treh stebrov ločuje različne oblike legitimnosti. In že to nakazuje, da pojem legitimnosti simbolizira ključni del novega institucionalnega pristopa. Za naše delo je nujno vsaj na kratko pojasniti pojem legitimnosti: »Legitimnost je posplošena zaznava ali domneva, da so znotraj nekega družbeno izdelanega sistema norm, vrednot, prepričanj in definicij dejanja entitete zaželena, spodobna ali primerna.« (Suchman 1995, 574) Meyer in Scott (1983, 201) zavzemata stališče, »da se legitimnost organizacije nanaša na stopnjo kulturne podpore organizaciji – na stopnjo, do katere splet uveljavljenih kulturnih pričevanj ponuja

razlage za obstoj, delovanje in pristojnost organizacije ter za pomanjkanje drugih možnosti oziroma te možnosti zanika».

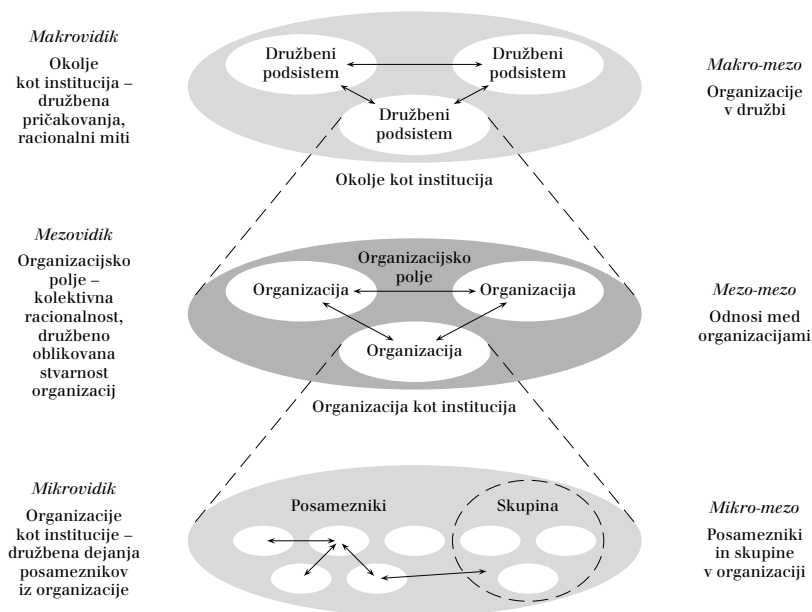
Kot smo že omenili, imajo nepridobitne organizacije drugačno logiko kot podjetja, delujoča v ekonomiji prostega trga. Racionalnost se srečuje z legitimnostjo. »Organizacije, kot so šole in kolidži [...], bolj povezujejo skupna prepričanja – »miti« – kot pa tehnična potreba ali logika učinkovitosti.« (Meyer in Rowan 2006, 5) Po našem mnenju različne usmeritve različnih institucij oziroma njihovih predstavnikov zahtevajo različne razvojne smernice.

Drugi teoretični okvir tega prispevka temelji na novem institucionalizmu DiMaggia in Powlla (1983) in njegovem glavnem orodju, organizacijskem polju. »Z vpeljavo tega koncepta,« pojasnjuje Senge (2011), »smo prvič poskusili opredeliti enoto analize v novem institucionalnem proučevanju.« »Z organizacijskimi polji mislimo tiste organizacije, ki skupaj tvorijo prepoznano področje institucionalnega življenja: ključni dobavitelji, potrošniki virov in izdelkov, regulativne službe in druge organizacije, ki zagotavljajo podobne storitve in izdelke.« (DiMaggio in Powell 1991, 64ff)

DiMaggio in Powell (1991) opisujeta svojo teorijo polja znotraj svojega razumevanja krepitve homogenosti v podobnih organizacijah, ki vstopajo v medsebojne odnose v tržnem okolju, drugi avtorji pa ta koncept širijo. Zapp in Powell (2016) se pri definiranju organizacijskih polj »kot skupnosti organizacij« sklicujeta na Aldricha in Rueffa (1999). S tega stališča »organizacijska polja kažejo medsebojne povezave med raznolikimi organizacijami v skupnem okolju«. Obe definiciji se nanašata na okolje, v katerem so povezane podobne organizacije, še bolj pa konkurenčne.

DiMaggiev in Powlow koncept tudi kritizirajo. V teoriji imajo delovalci v polju enako moč, v resničnosti pa ni tako. Če se obrnemo na prej omenjeno teorijo institucij in področje njihovega delovanja ter na opombe o teoriji legitimnosti, postane jasno, da je različnim delovalcem lahko podeljena različna legitimnost, in nanje torej ne moremo gledati kot na enakopravne delovalce nekega polja (Walgenbach in Meyer 2008). Njunemu konceptu primanjkuje tudi zadovoljivih vzorcev, ki bi razložili spremembe in preobrazbe v organizaciji. Ob tem spoznanju so DiMaggio in Powell (1991) ter tudi drugi raziskovalci razvili razširjene pristope h konceptu polja. Za naše delo je posebno ustrezna Hoffmanova razširitev. Hoffman (1999, 351) organizacijska polja definira tako:

So središča razprav, v katerih se zastopniki interesov, ki tekmujejo med seboj, pogajajo o tolmačenju zadev.



SLIKA 1 Ravni analize v novem institucionalizmu (povzeto po Sandhu 2012, 87)

Organizacijska vprašanja se oblikujejo okoli določenih vprašanj oziroma zadev – nastaja »problemsko polje«. Vsi delovalci, ki imajo pripombe o danem vprašanju, so zajeti v organizacijskem polju. Ker vprašanja, kot je razvoj šol v neki regiji, niso zgolj stvar posamične šole, ampak zajemajo različne skupine delovalcev, se splošni študiji bolje prilega ta definicija. Tovrstne konstelacije vodijo do številnih izzivov zaradi razlik v prepričanju, kaj je prav narediti. Pogajanja, ki se zato pojavijo med udeleženi stranmi, so bistvena za razvoj. Smer razvoja je torej odvisna od legitimnosti, podeljene vsakemu posameznemu delovalcu v polju.

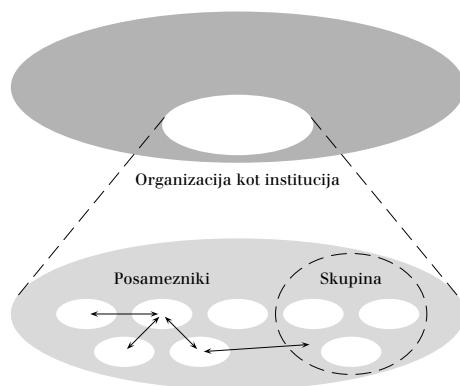
Vseeno pa se mnogo avtorjev strinja, da je dokončno sestavo polja mogoče opredeliti samo v empirični študiji. Ob upoštevanju tega je Sandhu (2012) razvila model, ki upodablja ravni analize za preučevanje organizacijskega polja (slika 1). Pri oblikovanju raziskovalnega načrta bomo upoštevali ta izbrani model.

Načrt za raziskovanje in rezultati

V začetku smo z več metodami kvalitativnega pristopa proučili različna organizacijska polja. V skladu s sliko 1 smo si morali najprej z mikrovidika ogledati vsako šolo (slika 2), preden smo si lah-

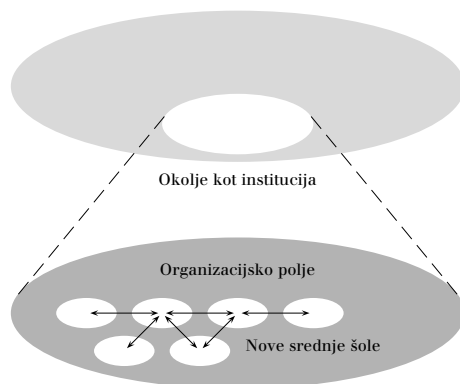
SLIKA 2

Skupnost organizacij
v organizacijskem polju
s šolami vzorčne regije
(prirejeno po Sandhu 2012)



SLIKA 3

Mikroanaliza na ravni šole
(prirejeno po Sandhu 2012)



ko izdelali organizacijsko polje za regijo v celoti. Nastali so prikazi, »portreti«, vsake od šol. V intervjujih s pomembnimi delovalci organizacij (učenci, učitelji, učitelji vodjami in ravnateljem) kot tudi s partnerji (starši, vodjami obšolskih dejavnosti in šolskimi oblastmi) je postalo jasno, da so si organizacijska polja vseh sedmih šol podobna, vendar ne skladna. Zlasti so šole različno pogosto omenjale posamične vrste deležnikov ali pa jih sploh niso. Hkrati so rezultati pokazali, da je v vseh sedmih šolah osrednji pobudnik za razvoj šole ravnatelj.

Da bi zatorej izvedeli več o virih legitimnosti ravnateljev, smo nato izpeljali strokovne intervjuje z njimi. Ti so pokazali, da nekateri ravnatelji črpajo svojo legitimnost iz prevzemanja splošnih prepričanj ključnih deležnikov. Ravnajo pravzaprav kot pri »preverjanju črne skrinjice«.

Da bi to bolj poglobljeno preučili, smo v zadnji fazi opravili pogovore s ciljnimi skupinami in intervjuje s pomembnimi deležniki.

Ob tej priložnosti smo jih vprašali, kaj pričakujejo od šol in kateri so njihovi viri legitimnosti. Pri zamisli o vodenju novih avstrijskih mrež šol je namreč pomembno, da organizacijsko združuje različne vrste šol.

V tem prispevku se bomo podrobneje posvetili prvi in drugi fazi raziskovalne študije. Podatke smo analizirali z deduktivnim pristopom na osnovi kategorij iz teoretičnega modela (Mayring 2010).

Primer polja v vzorčni regiji

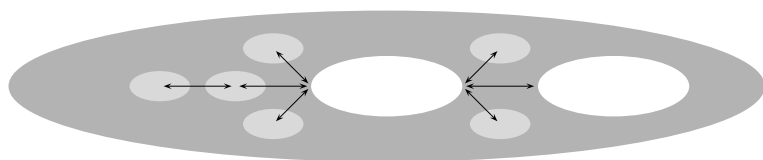
DiMaggio in Powell (1983, 143) organizacijsko polje prvotno definirata širše, tj. kot »priznano področje institucionalnega življenja«. Za uporabni pristop te študije potrebujemo podrobnejšo opredelitev. Da bi se koncept organizacijskega polja obnesel na regijski ravni, potrebujemo takega, ki povezuje ne samo podobne organizacije, ampak tudi deležnike, ki jih teme regijskega razvoja, kot je izobraževanje, zanimajo.

Ker je bil osnovni predpogoj skupni in vzajemni način dela, v katerem bi sodelovale vse šole, sta se izluščila skupna poslanstvo in vizija:

Zagotoviti najboljšo možno izobrazbo za šolarje in šolarke v regiji.

Glede na dejstvo, da sta izobraževanje in šolanje od nekdaj tema, ki ni samo stvar šol kot organizacij, temveč tudi širše družbe, se Hoffmanova ideja o »problemskih poljih« lepo ujema z našim pristopom v vzorčni regiji. Če ponovimo definicijo: »problemska polja« se oblikujejo »ob vprašanjih, ki povezujejo razne udeležence polja, katerih nameni so različni« (Hoffman 1999, 352). V našem primeru je »vprašanje«, kakšna mora biti šola v 21. stoletju, da bi resnično upoštevala potrebe in zahteve, s katerimi se bodo učenci spopadali v prihodnosti, in zlasti kako nastaja vodenje za učenje ne samo na šolski, ampak tudi na regijski ravni.

Če se sklicujemo na strokovno literaturo, sedem novih nižjih srednjih šol samih po sebi še ne sestavlja polja kot takega. Ni so kar »skupnost organizacij« (Greenwood, Suddaby in Hinnings 2002). Med sedmimi novimi nižjimi srednjimi šolami ni samodejnega ujemanja. Na začetku projekta med njimi sploh ni bila vzpostavljena povezava, čeprav so bile vse v prehodni fazi preoblikovanja v nove nižje srednje šole. Toda z vidika te študije obstajajo izjemni razlogi, da se iz preučevanih šol izoblikuje organizacijsko polje. Z našega stališča sta odločilna dejavnika vzorčni projekt in



SLIKA 4 Organizacijsko polje ene od šol vzorčne regije (temno – starši, člani skupnosti, šolske oblasti, vlada, programi usposabljanja učiteljev; svetlo – druge šole)

PREGLEDNICA 2 Razširjeni stebri institucij

Postavka	Stebri		
	Regulativni	Normativni	Kulturno-kognitivni
Kazalniki	Predpisi, zakoni, kazenski ukrepi	Certificiranje, akreditacija	Splošna prepričanja, skupna logika delovanja
Osnova legitimnosti	Zakonska odobritev	Moralna ureditev	Razumljivost, prepoznavnost, podpora v kulturi
Deležniki, ki v vzorčni regiji predstavljajo institucijo	Šolska oblast	Center za učeče se šole, raziskave, poklic	Starši, skupnost, sindikati, mediji, gospodarstvo, poklic/kolegi

skupna ideja o programu regijskega razvoja za zagotavljanje najboljše izobrazbe za vse učence v dolini. Poleg tega so si nekateri ključni deležniki šol podobni.

Ugotovitve študij o »portretih« šol kažejo, da so za večino med pomembnimi deležniki šolske oblasti, pa tudi starši in izobraževalni partnerji, kot so nižji razredi osnovnih šol in šole višjega sekundarnega izobraževanja. Nekatere šole so med deležniki omenjale partnerje iz sektorja obšolskih dejavnosti ter večino skupnosti, v kateri delujejo.

Glede na dane rezultate smo tri Scottove stebre institucije prirojili trenutnemu položaju v vzorčni regiji. Ker v nekaterih primerih razlikovanje ni popolnoma jasno, predlagamo naslednjo razvrstitev omenjenih deležnikov.

Pozorneje si je vredno ogledati zlasti štiri deležnike. Začnimo z institucijo, za katero sklepamo, da se uvršča v regulativni sektor. Položaj šolskih oblasti v Avstriji ni tako močan, kot je nemara v nekaterih drugih državah. Avstrijske šole v glavnem nimajo močnega občutka odgovornosti do šolskih oblasti. Hkrati pa šolska oblast v vzorčni regiji tesno sodeluje z ustanovami za usposabljanje učiteljev, z raziskovalci in z avstrijskim Centrom za učeče se šole (*Zen-*

trum für Lernende Schulen, ZLS), drugim izmed deležnikov, ki jih bomo v sestavku poudarili.

Avstrijski Center za učeče se šole, ki ga je ustanovilo Ministrstvo za izobraževanje, umetnost in kulturo (BΜUKK), je organizacijska enota, ki povezuje univerzo, *Pädagogische Hochschule* (pedagoško visoko šolo na univerzi) in ministrstvo. Glavni cilji Centra so:

- vzdrževati in spodbujati mreže šol in skupnosti praks za učitelje in ravnatelje ter med šolami;
- razvijati vlogo nosilcev sprememb, zlasti vlogo, ki jo ima *Lerndesigner*; s programi za pridobivanje kvalifikacij, simpoziji in mreženjem;
- ugotovitve iz sprotnega raziskovanja učenja v okolju NMS vpeti na državno raven;
- oblikovati razvojne strategije;
- v objavah na spletu in v tisku seznanjati druge s spoznanji iz prakse in primeri;
- podpirati spremembe v izobraževanju učiteljev, da bi dosegli cilje NMS;
- izkoriščati potencial celotnega sistema za sinergijo in
- podpirati razvoj novih politik in programov.

Kot smo že omenili, kategorizacija deležnikov ni vedno nedvoumna. Čeprav Center povezuje politiko, tj. ministrstvo, z raziskovanjem in usposabljanjem/izobraževanjem učiteljev, nima pristojnosti za ustvarjanje zakonov in predpisov, tako da ima lahko torej samo posreden vpliv. Zato pa pojasnjuje zakone na osnovi raziskav in izdaja priporočila strokovnim delavcem ter tako ustvarja nove norme za poklic in pričakovanja za prakso. Center za učeče se šole s svojim delom prinaša poklicu več opolnomočenja (vsaj v šolah nižjega sekundarnega izobraževanja, novih nižjih srednjih šolah).

In če že omenjamo poklic – zaradi razlik v poteh šolanja učiteljev in torej razlik v statusu zaposlitve med učitelji različnih vrst šol in sektorjev je učiteljski poklic v Avstriji razdrobljen. Poleg tega se različne vrste šol razlikujejo v logiki (v ciljih, konceptih, kulturi poučevanja itd.) in pogosto po prepričanjih. Taka razdrobljenost vpliva na to, da dojemamo poklice kot družbene delovalce, ki so pri ustvarjanju, vzdrževanju in spreminjanju institucij udeleženi bolj kot vsi drugi. Poklici vplivajo na oblikovanje organizacijskih polj tako, da poskušajo s svojimi člani »opredeliti pogoje in metode

svojega dela«, da »obvladujejo proizvodnjo proizvajalcev« (DiMaggio in Powell 1991).

V splošnem so izsledki nastalih portretov šol pokazali še, da je vseh sedem šol v fazi prehoda med nekdanjo *Hauptschule* k *Neue Mittelschule*. Glede na novo reformo vidijo izziv v številnih novih pristopih. Nekateri vodijo do paradigmatične spremembe. Poglaviten je novi poudarek, da v središče postavljajo učenca, kar vpliva na odpravo ločevanja po učnem uspehu, poleg tega pa temelji na novih zasnovah poučevanja in novi vlogi učiteljev kot vodij. »Odprava ločevanja v nižjem srednjem izobraževanju zahteva temeljno preusmeritev v sistemu pouka in organiziranja pri poučevanju in učenju 14-letnikov v neenotnih skupinah, kar je naloga, na katero so mnogi slabo pripravljeni.« (Westfall-Greiter in Hofbauer 2016)

Take spremembe povzročajo nestabilnost in potrebo po novi usmeritvi, zlasti za ravnatelje šol. Na njihovo delo po eni strani vplivajo dolgoletna praksa in splošna prepričanja, kakšna naj bi bila šola. Po drugi strani pa novi predpisi in usposabljanja zahtevajo spremembo. Izziv se zdi posebno velik, če pomembni deležniki zahtevajo drugačna dejanja kot šole.

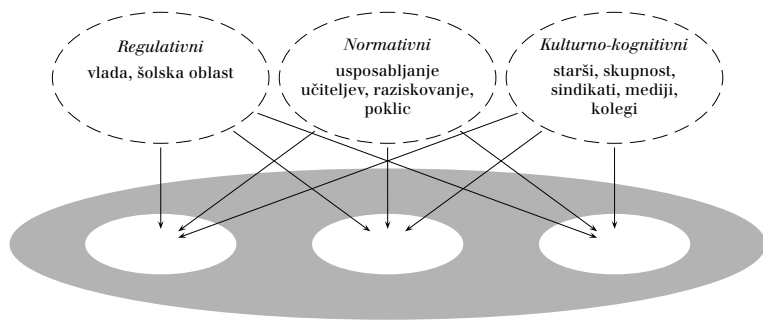
Merkens (2011, 88) opisuje to z besedami:

Takoj ko v okolju obstaja sklop različnih institucij, ki so pomembne za dano organizacijo, se lahko med njimi pojavijo nasprotujoče si predpostavke o racionalnosti, ki jih dane organizacije upoštevajo.

Pojavi se polje napetosti. Ravnatelji se pri iskanju trdnih opor ravna po nekaterih modelih. Ti izsledki podpirajo hipotezo, da je veliko odvisno od dejstva, koga vodje šole vidijo kot vir legitimnosti, razporejanje virov za razvojne dejavnosti šole pa se opira na njihova prepričanja in pričakovanja. Zato smo s sedmimi vodjami šol opravili intervjuje in jih povprašali, kateri deležniki so pri presojanju legitimnosti za dobro šolo najpomembnejši.

Viri legitimnosti

Kot smo omenili, dojemamo institucije kot vir legitimnosti. Meyer in Rowan (2006, 5) sta tudi poudarila, da so »izobraževalne organizacije kot institucionalizirane organizacije tiste, katerih najpomembnejša omejitev ni učinkovitost, temveč bolj legitimnost«. V okviru tega vidika so izsledki raziskave v drugem delu (strokovni intervjuji z ravnatelji šol) pokazali, da nobena od šol ni enako od-



SLIKA 5 Primeri prizadevanj za legitimnost pri več šolah v vzorčni regiji

govorila na vprašanje, kateri so zanje najpomembnejši deležniki, ko gre za legitimnost.

Čeprav so, kot prikazuje slika 5, vprašani omenili iste deležnike, se je pripisovanje prednosti posameznim od njih med šolami izrazito razlikovalo.

Na eni od šol so jim bile pomembne povratne informacije nje-nega inšpektorja, saj jim potrjujejo, da je šola na pravi poti (regulativna naravnost): »Za nas je zares pomembno, da dobimo pozitivne povratne informacije od inšpektorja.« Značilno je, da na tej šoli sprašujejo po navodilih in se na reforme in nove politike odzivajo bolj pasivno, ubogljivo.

Nasprotno pa so na neki drugi šoli odgovorili, da bi raje kot od šolskih oblasti prejeli povratne informacije od šol višjega srednjega izobraževanja (kognitivno-kulturna naravnost): »Če sem odkrit, mi ni mar, ali šolska oblast ceni moja dejanja. Najpomembnejše je, da dobimo pozitivne povratne informacije od šol višjega srednjega izobraževanja. Če nam te rečejo, da smo dobra šola, vem, da smo na pravi poti.« Odgovor so utemeljevali s trditvijo, da se njihova prepričanja in razlage o tem, kaj je dobra šola, bolj ujemajo s pričakovanji kolegov iz višjega srednjega šolstva kot s trenutnimi programi učiteljskega usposabljanja za njihovo vrsto šole. Toda ob poizvedbi niso znali imenovati konkretnih virov o pričakovanjih višjega srednjega šolstva, po katerih se ravna. Nadaljnje proučevanje je pokazalo, da se ta šola pogosto dejavno upira novim reformam. V nekem drugem primeru so vprašani dejali, da bi legitimnost, če je sploh vprašljiva, raje pridobivali pri strokovnjakih in ob pregledu strokovne literature ter na sestankih strokovnih sodelavcev (poklicna naravnost): »Pravzaprav me izpolnjevanje pričakovanj deležnikov dejansko ne skrbi – s svojo skupino razpravljam o težavah v razredu in o tem, kak-

šna bi bila morebitna rešitev – večinoma po navdihu raziskav in učiteljskih usposabljanj.« Prirejajo redne sestanke, na katerih razpravljajo o pogostih praksah, in glede na izzive, s katerimi imajo opravka v vsakdanjih situacijah v razredu, pretehtavajo tudi nove. Ob srečevanju z novimi politikami so te šole do njih kritične, vendar večinoma naravnane k ukrepanju. Pri tistih novih praksah, ki se ne ujemajo z njihovimi obstoječimi, pretehtajo argumente za in proti.

Če povzamemo – vseh sedem šol je svoja razvojna prizadevanja usmerjalo glede na različne vire legitimnosti in se zato odzivalo različno (Althans in Engel 2016). Razumljivo je torej, zakaj procesi preobražanja potekajo bolj ali manj uspešno. Vseeno pa sta se pri delu v vzorčni regiji (obširna učiteljska usposabljanja, na katerih obravnavajo ključne prvine nove reforme, vzpostavitev strokovnih učnih mrež (Brown in Poortmann 2018; Stoll 2015) itd.) med učitelji in ravnatelji šole krepila sprejemanje nove reforme ter poklicna samozavest.

Pogosti odzivi na nove reforme, nova vloga – vodenje mrež šol

Sodeč po rezultatih, se šole na nove reforme odzivajo različno glede na svoj vir legitimnosti. Vseh sedem šol v naši študiji je novih nižjih srednjih šol: koncepti in organizacijska sredstva so podobni (kurikulum, zakoni in reforme), učitelji imajo za sabo enako izobraževanje ... Pa vendar se v izvajanju novih usmeritev razlikujejo. Načrtovana reforma vpliva na vse vrste šol – to pa raznolikost še poudarja.

V skladu z omenjenimi ugotovitvami so avstrijske šole zdaj pred priložnostmi in izzivom iskanja rešitev pri mreženju za več šol v različnih sektorjih izobraževalnega sistema. Pri tem se je spet treba zavedati, da lahko konkurenca in pomanjkanje sodelovanja med šolami vodita do neravnovesja: »Toda če so razmere nemirnejše ali pa se relativna moč delovalcev uravnava, obstaja verjetnost, da bo prišlo do precejšnjega prerivanja za prednost.« (Hardy in Maguire 2017)

Senge (2011, 104) s citiranjem DiMaggia in Powlla (1991, 70) ter Becker-Rittersprach in Becker-Rittersprach (2006, 110) utemeljujejo, da norme in standarde poštenega in dobrega dela ter merila za izobraževanje in usposabljanje v poklicu opredeljuje poklic sam. Če te norme uživajo tudi podpora strokovnih mrež, kot so strokovne organizacije, se izražena pričakovanja in poklicni standardi uveljavijo in pridobijo institucionalni status.

Da bi omogočili skupen regionalni in torej enakomeren razvoj novih šolskih skupnosti, je treba vpeljati procese, kakršna sta ustvarjanje strokovnih učečih se skupnosti in mrež (Stoll 2015) ter vodenje za učenje.

Če sodimo po naših ugotovitvah, ima vsak od sedmih vodij šol drugačen vir legitimnosti in zato so za njegovo razvojno delo značilni drugačni poudarki. Če se vodje preveč oklepajo določenih prepričanj in domnev, lahko zavračajo reforme. Paradoks je v tem, da delovalci izvajajo spremembe, kakor določajo okoliščine, s katerimi se oblikujejo oni sami kot delovalci. »Pogosto ne vidijo onkraj »prevladujočih receptov«, »izpostavljeni so normativnim procesom« in njihovi interesi »se ujemajo s trenutnimi praksami.« (Hardy in Maguire 2017) Zdi se, da se posegi v obliki programov usposabljanja in strokovnih mrež učenja niso nikoli prebili skozi ta paradoks, in pojavljajo se znaki, da je v regiji reke Ziller verjetna profesionalizacija, usmerjena v notranje in zunanje znanje.

Ob zavedanju o tem se mora vodja skupnosti oziroma mrež šol, ki vodi različne šole ali celo vrste šol, odzivati na razmere v vsaki posamični šoli, hkrati pa vse smiselno razvijati skupaj. Ta posebni izziv zahteva večrazsežnostne veščine vodenja in vodja mora, kot opozarjajo ugotovitve naše raziskave, črpati iz temeljnega strokovnega znanja.

Obeti – sklep

Če vse povzamemo, se v zvezi z vodstvom novih mrež šol zdi osrednje vprašanje, kakšni pogoji morajo biti izpolnjeni, da ustvarimo institucionalne nosilce sprememb, ki si bodo od drugih pridobili legitimnost in hkrati spodbujali razširjanje in širše sprejemanje »novih načinov« dela. »Novi načini« ne pomenijo ponavljanja ali izboljševanja trenutne prakse, temveč »novo« v smislu »naslednje prakse« (Kraler in Schratz, 2012). Proces pomeni prilagajanje modelov lokalnim okoljem.

V tem pogledu je bil Center za učeče se šole institucionalni nosilec sprememb. Z opolnomočenjem poklica in ustvarjanjem novih normativnih institucij iz novih reform (regulativnih institucij) je v sektorju šol nižjega srednjega izobraževanja (novih nižjih srednjih šol) v Avstriji prišlo do paradigmatične spremembe.

Na začetku uvajanja politike nove avtonomije šol in reform v Avstriji se zdi pametno spodbujati institucionalna okolja in institucionalne spremembe, ki so bolj odprte in pod manjšim vplivom normativnih institucij, vendar tudi dovolj trdne, da se šole in šolski

vodje ognejo nevarnosti, da bi obtičali ali se pustili ovirati zastarelim vzorcem kognitivno-kulturnega institucionalnega razmišljanja. Reformna prizadevanja za bolj avtonomne šole in mreže šol se morajo posvetiti opolnomočenju strokovnih institucij. Menimo, da za vodenje novih skupnosti šol niso potrebna dejanja »junaškega delovalca«, ki usvaja nove načine dela; gre za skupen podvig, v katerem se mobilizacija in novo povezovanje gradiv, simbolov in ljudi uresničujeta na nove načine (Hardy in Maguire 2017). Institucionalna in torej paradigmatična sprememba lahko nastane zlasti pri oblikovanju novih odnosov med delovalci na šolskih poljih. Organizacije, kot je Center za učeče se šole, morajo biti bolj podobne spodbudnemu prijatelju poklica in morajo, da bi se nove ugotovitve raziskav udejanjile, delovati kot posredniške službe, ki povezujejo trojico politika-praksa-raziskave in zagotavljajo digitalno infrastrukturo za medšolski razvoj. Diskurzivni boj pa mora potekati na šolski ravni in med samimi strokovnimi delavci. Med temami, ki se porajajo iz teh zamisli, je tudi vprašanje, kako izvesti premik k inovativnemu okolju in kako šolske vodje strokovno opolnomočiti za vodenje novih skupnosti oziroma mrež šol.

Literatura

- Aldrich, H. E., in M. Ruef. 1999. *Organizations Evolving*. Los Angeles: Sage.
- Althans, B., in J. Engel (ur.) 2016. *Responsive Organisationsforschung: Methodologie und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer.
- Ball, S. J., M. Maguire in A. Braun. 2012. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge.
- Barley, S. R., in P. S. Tolbert. 1997. »Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution.« *Organization Studies* 18 (1): 93–117.
- Becker-Ritterspach, F. A., in J. C. Becker-Ritterspach. 2006. »Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus.« V *Einführung in den Neo-Institutionalismus*, ur. K. Senge, K.-U. Hellmann in W. R. Scott, 102–117. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brown, C., in C. L. Poortmann, ur. 2018. *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Oxon: Routledge.
- DiMaggio, P. J., in W. W. Powell. 1983. »The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.« *American Sociological Review* 48 (2): 147–160.
- DiMaggio, P. J., and W. W. Powell, eds. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Greenwood, R., R. Suddaby in C. R. Hinnings. 2002. »Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields.« *Academy of Management Journal* 45:58–80.
- Hardy, C., in S. Maguire. 2017. »Institutional Entrepreneurship and Change in Fields.« V *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, ur. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahin in Suddaby, 261–280. 2. izd. Los Angeles: Sage.
- Hoffman, A. J. 1999. »Institutional Evaluation and Change: Environmentalism and the us Chemical Industry.« *Academy of Management Journal* 42:351–371.
- Kraler, C., in M. Schratz. 2012. »From Best Practice to Next Practice: A Shift through Research-Based Teacher Education.« *Reflecting Education* 8 (2): 88–125.
- Mayring, P. 2010. »Qualitative Inhaltsanalyse.« V *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, ur. G. Mey in K. Mruck, 601–613. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. 2011. *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, J. W., in B. Rowan. 1977. »Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony.« *American Journal of Sociology* 83:340–363.
- Meyer, H. D., in B. Rowan. 2006. »Institutional Analysis and the Study of Education.« V *The New Institutionalism in Education*, ur. H. D. Meyer in B. Rowan, 1–13. Albany, NY: State University of New York Press.
- Meyer, J. W., in W. R. Scott. 1983. »Centralization and the Legitimacy Problems of Local Government.« V *Organizational Environments: Rituals ad Rationality*, ur. J. W. Meyer in W. R. Scott, 199–215. 2. izd. Newbury Park, CA: Sage.
- Roessler, L., in C. Kraler. 2016. *Zwischenbericht Modellregion Bildung Zillertal*. Baden: Zentrum für lernende Schulen.
- Rowan, B. 1982. »Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools.« *Administrative Science Quarterly* 27 (2): 259–279.
- Ruef, M., in W. R. Scott. 1998. »A Multidimensional Model of Organizational Legitimacy: Hospital Survival in Changing Institutional Environments.« *Administrative Science Quarterly* 43 (4): 877–904.
- Sandhu, S. 2012. *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*. Wiesbaden: Springer vs.
- Scott, W. R. 2001. *Institutions and Organizations*. 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W. R. 2003. *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. 5. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hal.
- Scott, W. R. 2008. »Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents.« *Organization studies* 29 (2): 219–238.
- Senge, K. 2011. *Das Neue am Neo-Institutionalismus: Der Neo-Institu-*

- tionalismus im Kontext der Organisationswissenschaften*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spillane, J. 2015. »Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between Schools Administrative Practice and Instructional Practice.« *Societies* 5:277–294.
- Stoll, L. 2015. »Using Evidence, Learning and the Role of Professional Learning Communities.« *Leading the use of research and evidence in schools*, ur. C. Brown, 53–64. London: 10 E Press.
- Suchmann, M. C. 1995. »Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches.« *Academy of Management Review* 20:571–610.
- Thrupp, M., in R. Lupton. 2006. »Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge.« *British Journal of Educational Studies* 54 (3): 308–328.
- Walgenbach, P., in R. Meyer. 2008. *Neoinstitutionalistische Organisations-theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Westfall-Greiter, T., in C. Hofbauer. 2016. »Creating Space for Agency: The Impact of School Reform Dynamics on Austria's Leaders, Teachers, Learners and Stakeholders.« Predstavljeno na ICSEI 2016, Glasgow, 8. januar.
- Zapp, M., in J. J. Powell. 2016. »How to Construct an Organizational Field: Empirical Educational Research in Germany, 1995–2015.« *European Educational Research Journal* 15 (5): 537–557.

■ Livia Roessler je raziskovalka na univerzi v Innsbrucku.
livia.roessler@uibk.ac.at