

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ρίνης Δημήτρης

Καθηγητής Αγγλικών, M.Ed, M.Sc., Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
dimi.rinis@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταστήσει σαφές το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ηγέτες-μάντζερ οργανώνουν τις διαμοιραζόμενες πρακτικές. Το μάντζμεντ μιας σχολικής μονάδας δεν μένει ανεπηρέαστο από τις εξωτερικές επιρροές της διοικητικής της περιφέρειας, των εξωσχολικών οργάνων, των εξωτερικών μηχανισμών αξιολόγησης αλλά και των εσωτερικών διαβουλεύσεων. Ο βαθμός αυτονομίας των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων εξαρτάται από την παρεμβατικότητα των υπερκείμενων αρχών, όπως το διοικητικό σώμα ή ο κρατικός μηχανισμός αξιολόγησης «Ofsted», στην προσπάθεια καθοδήγησης ενός αρχικού project ή της σύνταξης μιας έκθεσης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αντίστοιχα. Το μάντζμεντ, κατά συνέπεια, δέχεται επιρροές από εξωτερικούς παράγοντες αλλά παράλληλα και από αντιδράσεις του προσωπικού. Ο διαμοιρασμός των εξουσιών προβάλλει ως μια αξιόπιστη λύση για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που ανακύπτουν με πολλαπλά οφέλη για όλες τις πλευρές.

Λέξεις-κλειδιά: διαμοιραζόμενη ηγεσία, ομάδες εργασίας, συνεργασία, δεξιότητες.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των πτυχών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, η οποία εφαρμόζεται στα σχολικά συγκροτήματα της Αγγλίας. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, αναπτύσσονται οι διοικητικές πτυχές της ηγεσίας, ως όχημα σχολικής βελτίωσης. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς και ο ρόλος τους στην διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας σε ένα Αγγλικό σχολικό συγκρότημα. Τα ευρήματα από την βιβλιογραφική επισκόπηση συνηγορούν στην εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών με βάση το ιεραρχικό μοντέλο στα σχολεία της Αγγλίας. Ακολούθως, η μεθοδολογία έρευνας ενσαρκώνει τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται και καταλήγουν σε βασικά συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική επισκόπηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας

Ο Gibb ήταν ένας από τους πρώτους που συνέλαβαν την ιδέα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας (Gronn, 2002). Η αντίληψη έχει σταδιακά αναπτυχθεί τη τελευταία δεκαετία και συνδέεται στις μέρες μας με αναφορές σε οργανωτικές διαδικασίες, αποδοτικότητα ηγεσίας και σχολική βελτίωση (Bennett et al., 2003; Heck and Hallinger, 2009; Tian et al., 2016; Woods et al., 2004). Ο Bennett και οι συνάδελφοί του (2003) ανέπτυξαν ένα γενικό πλαίσιο που καθορίζει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως μια συλλογική πρακτική που εμπλέκει άτομα με την απαραίτητη ειδικευση σε γνωστικούς τομείς. Η θεωρία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας τονίζει τη δραστηριότητα και τη διάδραση μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων που συνεισφέρουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων (Gronn, 2011; Leithwood and Mascall, 2008; Spillane, 2005).

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία προϋποθέτει μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών επιρροής που ενδεχομένως να «ενορχηστρώνονται από άτομα όλων των βαθμίδων παρά μια σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών που ταυτίζονται με άτομα στη κορυφή της πυραμίδας» (Fletcher and Kaufner 2003, p.22). Μη-προσωπικές πηγές επιρροής, όπως ο προγραμματισμός σχολικού έργου και η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αποφασίζονται από κοινού, περιλαμβάνονται ως «υποκατάστατα της ηγεσίας» σε αυτόν τον ορισμό (Pounder et al. 1995).

Στην έρευνά του, ο Gronn (2000) περιγράφει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως «μια αναδυόμενη ομαδική ιδιότητα ή ένα δίκτυο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους»

(p.317). Η ηγεσία παίρνει τη μορφή μιας συντονισμένης δράσης που απαρτίζει την πρόσθετη δυναμική που συμβαίνει όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται ή τη μορφή μιας συνεργασίας. Είναι μια μορφή πλάγιας ηγεσίας όταν η άσκηση διαμοιράζεται εξίσου στα οργανωτικά μέλη και όταν η λήψη αποφάσεων καθορίζεται από τη διάδραση των συμμετεχόντων (Gronn 2002; Spillaine and Camburn 2006).

Η υποστήριξη της περιφέρειας στη σχολική ηγεσία κυμαίνεται από την επείγουσα υποστήριξη για θέματα ασφαλείας, επαγγελματικές ευκαιρίες ανέλιξης και πόρους (Farley-Ripple, Raffel & Welch, 2012; Honig, 2012), όπως και υποστήριξη στα προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιλογή στα σχολικά εγχειρίδια και στην εκπαιδευτική τεχνολογία (Marsh et al., 2008). Σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, τα τοπικά διοικητικά σώματα γίνονται κριτικά στη διοίκηση, στην επίβλεψη της δαπάνης του προϋπολογισμού και στη πρόσληψη ενός αποτελεσματικού επιθεωρητή για να ηγηθεί της σχολικής περιφέρειας (Steenhausen & Kuhh, 2012).

Η Alma Harris (2004) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές ηγούνται της πνευματικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών του σχολείου, συνδυάζοντας δομική (αναπτύσσοντας σαφείς στόχους), πολιτική (χτίζοντας συμμαχίες) και εκπαιδευτική ηγεσία (επαγγελματική ανάπτυξη και διδακτική βελτίωση) καθώς και πρακτικές διαμοιραζόμενης ηγεσίας (ενθαρρύνοντας άλλους να ηγηθούν σε διάφορες ομάδες). Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, το να αναθέτεις την ευθύνη για κύριες και σημαντικές εργασίες σε άτομα που δεν έχουν αναλάβει «επίσημες» ηγετικές θέσεις, καθώς και το να συνεργάζεσαι μέσα από ομάδες και με άτομα αποτελούν τη βάση της «διαμοιραζόμενης ηγεσίας». Οι διευθυντές δεν εστιάζουν τόσο στα χαρακτηριστικά του «ηγέτη» όσο στη δημιουργία κοινών πλαισίων μάθησης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων (Harris and Lambert, 2003).

Οι V. Park and A. Datnow (2009) πιστεύουν ότι η λήψη των αποφάσεων είναι μια πρακτική που βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων μεταξύ των σχολικών συγκροτημάτων. Απαιτεί από τους παιδαγωγούς να μάθουν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες που να τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται αυτές τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνουν οποιαδήποτε τελική τους απόφαση. Γι' αυτό το σκοπό, η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι μια κρίσιμη γέφυρα που μπορεί να υποστηρίξει και να καθοδηγεί αυτές τις νέες μαθησιακές πρακτικές (Elmore, 2000).

Οι Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018) συμπέραναν ότι, σύμφωνα με την κρίση των διευθυντών, η λήψη των σχολικών αποφάσεων επηρεάζεται από μια ευρεία γκάμα συμμετεχόντων και φορέων, συνεπώς στη θεωρία της συλλογικής ηγεσίας (Harris, 2009; Louis, et al., 2010; Ogawa & Bossert, 1995; Spillane, 2006). Αυτό σημαίνει ότι το πλαίσιο της συλλογικής ηγεσίας και η αναπόφευκτη ιεραρχική αντίληψη της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δε θα πρέπει να θεωρούνται δύο έννοιες ασυμβίβαστες, όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενη έρευνα (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010).

Οι ερευνητές θεωρούν ότι, όταν οι φορείς έχουν τη σχετική εξειδίκευση για ένα συγκεκριμένο «project» και εφόσον το όραμά τους συμπλέει με τους στόχους του διευθυντή ως προς τη σχολική βελτίωση, οι διευθυντές είναι περισσότερο πρόθυμοι να διαμοιράσουν τις ευθύνες. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουν ότι η επιρροή τους είναι περισσότερο υποστηρικτική. Τα ερευνητικά στοιχεία της συλλογικής επιρροής ποικίλλων φορέων στις σχολικές αποφάσεις συνεπάγονται ότι η σχολική ηγεσία δεν πρέπει αναγκαστικά να καταστεί «ένα παιχνίδι με μηδενικό άθροισμα» (Louis et al., 2010; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Η απήχηση των διευθυντικών αποφάσεων δεν περιορίζεται αναγκαστικά όταν άλλοι φορείς αποκτούν περισσότερη επιρροή.

Θετικοί παράγοντες, όπως η υποστήριξη και οι επαγγελματικές εμπειρίες για ανάπτυξη ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες για ηγεσία. Το στυλ και η δύναμη του διευθυντή όπως και η καλή επικοινωνία με το ανώτερο διευθυντικό στέλεχος (executive head) διευκολύνουν την ηγεσία. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως «εκπαιδευτικοί τάξης» ώστε να μην είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικό πόστο. Το

πρόβλημα της παραχώρησης ηγεσίας είναι ένα ακόμη πιθανό εμπόδιο. Η έλλειψη κοινού οράματος, κοινών στόχων και μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο είναι τα κύρια εμπόδια.

Τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών είναι πολλαπλά. Οι D. Muijs και A. Harris (2007) απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει μέσα στις παραδοσιακές δομές χωρίς να χρειάζεται ριζική αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος εξαρχής. Διαθεματικές ομάδες, υπό την παρουσία ενός ανώτερου διευθυντικού στελέχους, δύνανται να αντικαταστήσουν τη διπολική ηγεσία που υπήρχε έως τώρα. Αυτές οι διαθεματικές ομάδες επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε σχολικά ζητήματα μέσα από μια εξελικτική διαδικασία. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν καταλήγουν στο ότι η ηγεσία μπορεί να ακμάσει μόνο όταν η σχολική κουλτούρα και οι συγγενικές δομές -από κοινού- της επιτρέπουν να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, η εκπαιδευτική ηγεσία ακμάζει περισσότερο σε συνεργατικά περιβάλλοντα με τις δομικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν (A. Harris, 2007). Συνεπώς, η δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης που επιτρέπει τη συνεργατικότητα να εξελιχθεί είναι σημαντική στην ανάπτυξη της ηγεσίας (Lonquist and King, 1993; Caine and Caine, 2000; Little, 2000a).

Μεθοδολογία και ερευνητικά εργαλεία

Ο παρών ερευνητής ακολούθησε την έρευνα-δράση ως μεθοδολογία. Είναι μία εμπειρική έρευνα, στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σύνολο των ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, όπως η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυση λόγου. Η έρευνα-δράση κατατάσσεται, κατά τον Mertens (1998), στο χειραφετικό παράδειγμα, δηλαδή σε εκείνες τις έρευνες που σκοπό έχουν να βοηθήσουν στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων και των οποίων ένα χαρακτηριστικό είναι η εγγύτητα μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων. Οι Cohnen & Manion (1997: 270) προτείνουν τη χρήση έρευνας-δράσης όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα που στοχεύει στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης, στις διαδικασίες αξιολόγησης, στην υιοθέτηση στάσεων και αξιών, στην βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας των εργαζόμενων εκπαιδευτικών και στην βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των σχολείων!

Ο ερευνητής ακολούθησε τα παρακάτω βήματα: εντοπισμός και οριοθέτηση του προβλήματος (υπολειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, απουσία προγραμματισμού έργου), διαπραγμάτευση του ζητήματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (με νυν και πρώην διευθυντικά στελέχη, μέλη ΔΕΠ, σχολικούς συμβούλους, δημοτικές επιτροπές παιδείας), σχεδιασμός της διαδικασίας (αρχικό ιδεόγραμμα που αργότερα πήρε τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης) και της αξιολόγησής της (ένα φύλλο άτυπης αυτοαξιολόγησης του οδηγού συνέντευξης). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης σε «business centers» ξενοδοχείων, διαδικτυακά είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Μετά την διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ο ερευνητής επέλεξε την ανάλυση λόγου ως εργαλείο επεξεργασίας των δεδομένων. Ο λόγος επηρεάζει την κοινωνική και την πολιτική πραγματικότητα διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας (Μπονίδης:2004).

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκρίνεται η διερεύνηση των διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στις Αγγλικές σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα οι μέθοδοι και οι δεξιότητες που αξιοποιούν οι μάντζερ στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών τους μονάδων. Επιπρόσθετα, διερευνάται εάν η λήψη των αποφάσεων στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας είναι απόρροια αποκλειστικά του διδακτικού προσωπικού ή είναι σε συνάρτηση με εξωτερικούς και συγκυριακούς παράγοντες. Τέλος, διερευνώνται τα οφέλη των συνεργατικών πρακτικών και αν αυτά ισχύουν σε μονομερή ή διμερή βάση. Ως εκ τούτου, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι **δεξιότητες και πρακτικές** των ηγετών-μάντζερ στη διαμόρφωση και λειτουργία των ομάδων εργασίας;
2. Ποιοι **παράγοντες επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων** για ζητήματα σχολικής φύσης;
3. Ποια είναι τα **οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών** στις Αγγλικές σχολικές μονάδες;

Ερευνητικά αποτελέσματα

Δεξιότητες και πρακτικές των ηγετών-μάντζερ

Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) έχει διττό ρόλο, αυτό του ηγέτη αλλά και του μάντζερ. Από τη μια πλευρά κουβαλάει ένα μεγάλο εύρος παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνότητες και από την άλλη οφείλει να κάνει σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του. Στην ουσία το κομμάτι της ηγεσίας (lead) έχει σχέση ταυτόχρονα με το κομμάτι της λογοδοσίας (accountability) μέσα από την έκθεση πεπραγμένων για τις ενέργειες της σχολικής ηγεσίας. Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος αναλαμβάνει την οργάνωση και στην ουσία ενορχήστρωση του project εγγυώμενο την συνέχειά του.

Βασικοί πυλώνες στην ανάπτυξη της δυναμικής αυτής είναι το όραμα, οι προτεραιότητες, οι ενέργειες και τα αποτελέσματα (vision, priorities, actions and outcomes). Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) και λόγω του ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, θα πρέπει να συνεισφέρει στην επικοινωνία του οράματος στους συναδέλφους του, να την υποστηρίξει έμπρακτα, να πείσει για την αναγκαιότητα της εφαρμογής του, προβάλλοντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία. Στην προσπάθειά του αυτή, ο ηγέτης-μάντζερ θα πρέπει να έχει ήδη αξιολογήσει τους συναδέλφους του εκ των προτέρων και να ξέρει και να αναγνωρίζει τα δυνατά και τα τρωτά τους σημεία. Θα πρέπει να αποφεύγει την εντολή και τον έλεγχο (command and control), έναν αυταρχικό τρόπο ανάθεσης εργασιών σε ομάδες όπου μπορεί να επιφέρει συγκρουσιακές έριδες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, μέσα από την αναγνώριση του «άλλου», την ενσυναίσθηση, την συναισθηματική νοημοσύνη, την ανατροφοδότηση και τον έπαινο, κάνει μικρά αλλά σταθερά βήματα για να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μελών των ομάδων, έχοντας σκιαγραφήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Σαφώς και ένα διευθυντικό στέλεχος, οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας και αν θέλει να ακολουθήσει, πρέπει να γνωρίζει το ανθρώπινο δυναμικό, αλλά πρωτίστως ξεκινάει από το να γνωρίζει τον εαυτό του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας Άγγλος διευθυντής (head):

«το να καταλάβει κανείς τον εαυτό του, τις αξίες, τα πιστεύω του, τις συμπεριφορές, τους τρόπους προσέγγισης..., αυτά τα trigger points, νομίζω ότι αυτό είναι πολύ ωραία ιδέα, άμα πετύχει θα είναι καταπληκτικό, αλλά για να πετύχει πρέπει να κάνουμε όλα αυτά τα πράγματα... και μου είπε –η συνάδελφος– ότι το κομμάτι για την οργάνωση, τα meetings... θα το αναλάβω εγώ... ούτως ώστε να διασφαλιστεί το κομμάτι της ενορχήστρωσης...».

Εάν υπάρξουν οποιοσδήποτε τοποθετήσεις που είναι σύννομες αλλά όχι σύμφωνες με τις αντιλήψεις του ηγέτη, τότε το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να κρατήσει μια συγκρατημένη στάση, να «αποφύγει τις κακοτοπιές». Καλό είναι να μην δώσει την εικόνα ότι απορρίπτει εν μέρει ή συνολικά τον συνομιλητή του, βασιζόμενος σε μια εμπειρική πρώτη εκτίμηση, άνευ οποιασδήποτε αξιολόγησης. Σύμφωνα με μια πηγή Άγγλου διευθυντή (head):

«και «εκεί είναι η παγίδα» άμα δεν είσαι εξοικειωμένος με αυτό που θα συμβεί. Πάντα ένας διευθυντικό στέλεχος πρέπει να είναι πάρα πολύ προετοιμασμένο, όχι για να ανταπαντήσει και να δημιουργήσει έριδες, αλλά για να εγγυηθεί τη συνέχεια και συνέπεια της όλης προσπάθειας».

Κατά συνέπεια, πρέπει να έχει ήδη ξεκαθαρίσει ποια προβλήματα ίσως βγουν από το προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, θα έχει τη δυνατότητα να προλάβει τις κινήσεις των άλλων, παίρνοντας προληπτικά μέτρα (pre-empting), είτε υπερπηδώντας ένα ανούσιο συμπεριφοριστικό πρόβλημα, είτε αντιπροτείνοντας κάτι πιο αποτελεσματικό με αντεπιχειρήματα. Κατά την πορεία των εργασιών, ένα διευθυντικό στέλεχος αφήνει περιθώρια οργανωτικών επιλογών σε συναδέλφους πάνω σε ένα τομέα του project, πιστεύει στις δυνατότητές τους, τους εμπιστεύεται. Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν πιο επαγγελματικό να είναι συγκαταβατικός στις απόψεις του άλλου, να δοκιμάσει τις θέσεις του συνομιλητή του, να του δώσει πίστωση χρόνου κατά την πειραματική εφαρμογή των δράσεων και να αξιολογήσει τις προτάσεις του στη μετέπειτα φάση σύμφωνα με τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με μια διευθυντική μαρτυρία (head):

«και αυτό είναι το κομμάτι του DL (Distributed Leadership), στο να πιστέψεις στις δυνατότητες του άλλου ...στη γραμματέα... πιστεύεις ότι έχει δυνατότητες... το κάνεις αλλά μερικές φορές μπορεί να γίνουν και κάποια λάθη... μπορεί να ξεχάσεις και τα αναγνωρίζεις αυτά τα λάθη... αυτό που ήθελα να πω εγώ ...συγκεκριμένα της είπα της γραμματέας ότι ο τρόπος που θα το οργανώσεις, είναι καθαρά δικός σου...you organize it, I want the results».

Η ενεργοποίηση των μελών μέσω κινήτρων είναι εφικτή. Αυτό γίνεται αντιληπτό όχι τόσο από τα λόγια του διευθυντή όσο από τις πράξεις του κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, του «learning by doing». Ο διευθυντής θα δώσει την ευκαιρία υλοποίησης των προτάσεων του συναδέλφου, στη βάση των σχέσεων εμπιστοσύνης που ήδη υπάρχουν και στο ότι οι καινοτόμες προτάσεις αυτές, όσο αμφίβολες και αν εμφανίζονται, δεν παύουν να είναι κομμάτι της αρχικής σύλληψης της ιδέας του ίδιου του ηγέτη. Το μυστικό της επιτυχίας του εγχειρήματος βασίζεται στην έννοια του «μαθαίνω από τα λάθη μου», όχι του τρομερού λάθους που μπορεί να καταστρέψει όλη την ιδέα του project, αλλά του μικρού λάθους που μπορεί να επιτρέψει σε έναν ανερχόμενο ηγέτη να εντοπίσει το λάθος του και να το αντιμετωπίσει κατάλληλα! Όπως τονίζεται από επίσημα χείλη ενός «head»:

«φαντάσου αμέσως ...δηλαδή αν μου πεις ότι δεν θα αποδώσει αυτό το πράγμα ..πώς θα νιώσει ο άλλος... πολλές φορές όχι δεν σε νοιάζει πώς θα νιώσει ο άλλος... θα σε νοιάξει πώς θα νιώσει ο άλλος γιατί εσύ από μένα θα έχεις αποτέλεσμα... οπότε θα πεις... οκ, πολύ ενδιαφέρον, το κάνουμε αυτό, μπορείτε να το δοκιμάσετε, και ελάτε σε μια εβδομάδα να μου πείτε τι αποτελέσματα έχετε..λοιπόν... πάρα πάρα πολύ καλύτερο...».

Κατά την πορεία του project, οι ομάδες συντάσσουν εκθέσεις, έγγραφα ή αναφορές (deliverables) για να εξετάσουν την πρόοδό του. Οι διάφορες πιέσεις, εντάσεις που προκύπτουν είναι φυσιολογικές και γι' αυτό το λόγο καθίσταται αναγκαίο ένα εναλλακτικό σχέδιο Β και Γ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

«...και βέβαια κάποιες φορές μπορεί να αρχίσει να υπάρχουν πιέσεις, να υπάρχει ένταση, γιατί πολλές φορές πρέπει να κάνεις κάποια deliverables σε μορφή document ή report» και άμα δεν δουλέψει, θα έχουμε ένα πλάνο a, b and c ως εναλλακτικά σχέδια... Οπότε ξεκινάς και λες... εγώ πάω τώρα στο staff meeting και λέω «το επόμενο τρίμηνο, θα δουλέψουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι».

Στην περίπτωση της Αγγλίας, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές δίνουν έμφαση στις στρατηγικές του ηγέτη καθώς και στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης με δυνατότητα θετικής επιρροής τόσο των συναδέλφων όσο και των μαθητών. Οι Άγγλοι διευθυντές πιστεύουν ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που βοηθάνε την ομαδοσυνεργατικότητα ή τα ατομικά σεμινάρια που επικεντρώνονται στην «ηγεσία» των εκπαιδευτικών είναι στο επίκεντρο. Ο ηγέτης-μάντζερ οφείλει να είναι αρωγός, αναστοχαστικός και «παρών» καθ' όλη τη διαδικασία μύησης ανερχόμενων ηγετών σε

αντίστοιχα πόστα, υποστηρίζοντας τις πρωτοβουλίες τους σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα και όχι υποδεικνύοντάς τους τι να κάνουν σε επίπεδο μικροδιαχείρισης, «micromanagement». Το οπλοστάσιο της «συναισθηματικής δυναμικής» τους, δηλαδή το τι στρατηγικές δύνανται να ξεδιπλώσουν σύμφωνα με αυτό που αισθάνονται ως προτεραιότητα κάθε φορά, σε συνδυασμό με την ακρίβεια της στοχοθεσίας, «να κάνουν τα σωστά πράγματα», συνθέτουν την συνταγή της επιτυχίας. Ένα διευθυντικό στέλεχος «στοιχηματίζει» να αλλάξει τις βασικές δομές μεθοδολογίας ή διδακτικής πάνω σε μαθησιακά θέματα σε μακροπρόθεσμη βάση. Συνάμα, συμβάλλει στην υποστήριξη του μαθητή, έτσι ώστε ο εν γένει μαθητής να οδηγηθεί στην αυτοανακάλυψη και την αυτοεπεξεργασία ενός σχολικού θέματος. Παράλληλα, βοηθάει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό στην αυτοδιαχείριση του δικού του προβλήματος.

Επιπρόσθετος παράγοντας που διευκολύνει την όλη εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών είναι η συνεχής επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό με όρεξη, διάθεση, ευεξία, επιβράβευση που αναδεικνύουν μια δοκιμασμένη σχέση με το πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα και με τα λεγόμενα ενός «head of department»:

«Οι ομάδες εργασίας μέσα από ενεργητικές, βιωματικές τεχνικές και στρατηγικές μετασηματίζουσας μάθησης των ενηλίκων, από τους Freire and Mezirow, επηρεάζουν θετικά το σύλλογο. Η έμφαση στα καλά και θετικά στοιχεία των άλλων μέσω παρατήρησης, οδηγούν στην αναγνώριση του άλλου και στην εκτίμηση των προσπαθειών του, σύμφωνα με την Αγγλική παροιμία «you can catch more bees with honey».

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί οργανώνονται τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σε συλλογικό επίπεδο, ένα διευθυντικό στέλεχος οφείλει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης, κυρίως να αποκτήσει τις «δεξιότητες ακρόασης τρίτου βαθμού» προτού να κάνει δηλώσεις στο διδακτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής αναθέτει στους υφισταμένους του τη διεξαγωγή μια ανάλυσης προβλημάτων (problem-solving situation), ανησυχιών, πιθανών λύσεων και ρίσκων σε σχήμα δέντρου και κατόπιν μιας εκτίμησης και επιλογής της πιο βιώσιμης λύσης. Παράλληλα, ο ίδιος οφείλει να καταλάβει ποιος είναι ο σαμποτέρ στην ομάδα του για την αποτροπή δυσάρεστων εξελίξεων. Η πίστωση «χρόνου» στον συνομιλητή δεν είναι πάντα εύκολη, λόγου του πολυπληθούς συλλόγου κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης. Η τελευταία δεν μπορεί να υπερβαίνει ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο. Παράλληλα, οι συνομιλητές οφείλουν πρωτίστως να είναι καλοί ακροατές έως ότου πάρουν το λόγο.

Μια εξίσου σημαντική στρατηγική είναι οι «προσωπικές δηλώσεις» (I statements) όπου ένα διευθυντικό στέλεχος εισηγείται στο προσωπικό τις προσωπικές του πεποιθήσεις για ένα πρόβλημα, με τις ανάλογες συναισθηματικές αποχρώσεις. Είναι αυτός που αναγνωρίζει το λάθος του, αποποιούμενος την εικόνα του «υπεράνθρωπου» και του παντογνώστη. Αναπτύσσει την ήδη δομημένη επιχειρηματολογία του, αφήνει περιθώρια για προβολή όλων των απόψεων, αλλά όχι με τη μορφή της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης ιδεών.

Ένας ηγέτης-μάντζερ μας παραπέμπει στα λεγόμενα του “Steven Dudley”, ο οποίος τονίζει ότι «όλοι είναι ηγέτες στα δικά τους πόστα και αρμοδιότητες», δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα καθοδήγησης και επιρροής και σε άλλους. Πεποίθηση του ηγέτη είναι ότι μέσα από την οποιαδήποτε ανάθεση ενός πρότζεκτ, διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε έναν εκπαιδευτικό, δύναται να γεννηθεί κάτι θετικό. Ένας διευθυντής (head) αποκαλύπτει:

«...είναι ένας που λέγεται Steven Dudley που ασχολείται πάρα πολύ με τη σχολική ηγεσία που λέει ότι όλοι σας είστε ηγέτες σε οποιοδήποτε position και αν είσαστε... γιατί ένα διευθυντικό στέλεχος στην ουσία αυτό που κάνει είναι να κάνει influence ...».

Μια τέτοια προοπτική θα φέρει αλυσιδωτές εξελίξεις σε όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό οδηγώντας στην ουσία τους ανερχόμενους ηγέτες σε παραδειγματικές και ανεξάρτητες πρωτοβουλίες με παράλληλη ανάδειξη των προσωπικών τους ταλέντων. Η

ενθάρρυνση και η τόνωση της αυτοπεποίθησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας.

Οι στρατηγικές λοιπόν που χρησιμοποιούν τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη από σχολικές μονάδες της Αγγλίας, χτίζονται πάνω στο οικοδόμημα των «βιωματικών εμπειριών, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της μεταβίβασης αυτού του πνευματικού κεφαλαίου στη νέα γενιά εκπαιδευτικών» και προσδίδουν μια υπεραξία στην όλη διαδικασία στελέχωσης των ομάδων. Ενδεικτική περίπτωση είναι ότι έχουν έναν δικό τους τρόπο διοίκησης της κοινότητας, που βασίζεται στην αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτήν, μέσα από την πολύχρονη γνωριμία με τους γονείς και με τα παιδιά. Τα προσωπικά βιώματα και η εμπειρία παραχωρούν τη θέση τους στην «γνώση της εμπειρίας» και δίνουν το προνόμιο σε κάποιους να καθοδηγούν, ως μέντορες, τους συναδέλφους. Μια διευθύντρια «executive head», αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...γνωρίζω τις οικογένειες, γνωρίζω τα παιδιά, βρισκόμαστε στο σημείο τώρα όπου τα παιδιά στα οποία πρωτομίλησα έρχονται μετά από χρόνια ως γονείς, οπότε γνωρίζουμε αυτές τις οικογένειες πολύ καλά, οπότε πρόκειται για «τη γνώση της εμπειρίας!».

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία του προσωπικού και τη λήψη των αποφάσεων

Τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημοκρατικότητα της σχολικής λειτουργίας, εκπονούν πολλά ερωτηματολόγια, ούτως ώστε να αντιληφθούν καλύτερα πώς νιώθουν και πώς σκέφτονται οι συνάδελφοί τους. Οι τελευταίοι οφείλουν να δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους σε ό,τι κάνουν, να μην ανησυχούν για ανούσια πράγματα, όπως τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων τους, η παρατεταμένη διάρκεια μιας συνεδρίασης, αλλά να επικεντρώνονται στην ασφάλεια των παιδιών, στην τήρηση των προγραμμάτων τους, στην μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο των μαθητών. Η αφοσίωσή τους αυτή θα μετριάσει την ανησυχία των γονέων για την πορεία των παιδιών τους.

Το ίδιο το διευθυντικό στέλεχος διαμορφώνει πρώτιστα το κλίμα αποφάσεων, της συνεργασίας με το προσωπικό του. Τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων προσέχουν πολύ το ποιόν των συνεργατών τους, τη γενικότερη μόρφωση και παιδεία που έχουν, τη δικαιοκρισία, το έθος και ήθος. Είναι θέμα διαπροσωπικών σχέσεων, αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, συλλογικής δουλειάς και αποφάσεων, όπως και συλλογικής απόδοσης ευθυνών. Το ίδιο το μοντέλο δίνει από μόνο του την ευκαιρία πρόσκλησης-πρόκλησης στον καθένα για ελεύθερη έκφραση των ιδεών, ενεργητική ακρόαση, αυτονομία, ανεξαρτησία, αποδοχή του άλλου, δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και αυτοκριτική. Μία διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Κοίτα, ο διευθυντής παίζει βασικό ρόλο γιατί αυτός δημιουργεί το κλίμα αποφάσεων και πώς συνεργάζεται το προσωπικό... επίσης αυτό που κάνω εγώ ως διευθύντρια, προσέχω πολύ τους συνεργάτες μου, το πώς θα επιλέξω τους συνεργάτες μου, εγώ φροντίζω να έχουν ήθος, να είναι άνθρωποι δίκαιοι, να είναι άνθρωποι μορφωμένοι... όχι του τύπου έχουνε γνώση αλλά παιδεία!»

Η ενεργός εμπλοκή όλων κρίνεται απαραίτητη μέσα από κοινές δράσεις σε τακτικά διαστήματα για τον κοινό σκοπό. Σε ένα ενδεικτικό σχολείο, κάθε Δευτέρα απόγευμα προβλέπεται συνάντηση των ανωτέρων στελεχών (SLT) και κάθε Τετάρτη απόγευμα των εκπαιδευτικών, όπου γίνεται ενδοσχολική επιμόρφωση με θέματα όπως ξένες γλώσσες, ειδικές ανάγκες, ορθογραφία, ανατροφοδότηση στα μαθήματα θετικών επιστημών (μαθηματικά). Τρεις φορές το χρόνο λαμβάνονται αποφάσεις από το συλλογικό όργανο για στρατηγικά θέματα, όπως η συνεργασία των TAs (teaching assistants), βοηθών εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει και μια υποδιευθύντρια:

«Πρέπει όλοι να είναι involved και είναι ..οι γονείς είναι μέσα στο governing body..επίσης έχουνε τη δυνατότητα να στείλουνε e-mail ή να κάνουνε suggest στον διευθυντή κατ' ευθείαν ή και στο Ofsted αν έρθει που δεν θέλουμε..οι δάσκαλοι είναι γιατί κάθε Δευτέρα μαζευόμαστε και λέμε για το briefing αυτά που πρέπει να πούμε για την εβδομάδα που μας έρχεται...»

Η στάση και ο ρόλος του ηγέτη-μάντζερ παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα διευθυντικό στέλεχος είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την άρνηση και την αντίσταση του προσωπικού του, δίνοντάς τους πίστωση χρόνου έως ότου ομαλοποιηθεί η κατάσταση και οι αντιδράσεις (θετικές και αρνητικές) έρθουν σε μια ισορροπία. Συνάμα, ο διευθυντής παρέχει ψυχολογική υποστήριξη σε όλους τους συνεργάτες του και δεν διστάζει ούτε λεπτό να τους ενθαρρύνει και να τους επιβραβεύει για την προσπάθειά τους. Η υποστήριξη από έναν εσωτερικό συνεργάτη έχει επίσης αποτέλεσμα από τη στιγμή που αυτός λειτουργεί σαν διαχωριστικό τείχος ανάμεσα στον ηγέτη-μάντζερ και τους εκπαιδευτικούς. Με προσεχτικά βήματα, ο διευθυντής προσεγγίζει και άλλα άτομα τα οποία σταδιακά διαμορφώνουν το επιθυμητό στυλ ηγεσίας που ο ίδιος θέλει να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα. Ένας σημαντικός λόγος που προβάλλεται είναι η δύναμη ισχύος και το ευρύτερο συμφέρον της σχολικής μονάδας.

Ο κλιμακούμενος και συνεχόμενος τρόπος των αλλαγών –ιεραρχικού τύπου – ξεκινώντας από την κυβέρνηση, με ενδιάμεσο σταθμό τον Δήμο, το διοικητικό σώμα «governing body» και με τελικό αποδέκτη την εκάστοτε σχολική μονάδα ευνοούν τον μετασχηματισμό στα αγγλικά σχολικά συγκροτήματα. Ο γρήγορος ρυθμός υιοθέτησης μέτρων αλλαγών δεν αιφνιδιάζει το προσωπικό αλλά τους εντάσσει σε μια εξελικτική πορεία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία με τον Δήμο και των υπευθύνων σε πρότερο χρόνο, η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων και υποδομών, η επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες και η ενημέρωση του προσωπικού σε επερχόμενα meetings διασφαλίζουν την έγκαιρη δρομολόγηση και ανεμπόδιση διευθέτηση των εργασιών.

Από την άλλη πλευρά, προβάλλονται και οι αρνητικοί παράμετροι. Στα Αγγλικά σχολικά συγκροτήματα, οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μια πίεση τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων, όσον αφορά την επερχόμενη αξιολόγηση των μαθητών από τον αξιολογικό μηχανισμό «Ofsted» και τον υπερβολικό φόρτο γραφειοκρατίας που διεκπεραιώνουν. Οι ίδιοι αναγκάζονται πολλές φορές να αναβάλουν την ενασχόλησή τους με τις «ωραίες» πτυχές της εκπαίδευσης που τόσο πολύ απολαμβάνουν! Η κούραση καταβάλλει πολλές φορές τις άμυνες του οργανισμού και μειώνει τη διάθεσή τους. Μία διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η κούραση, εντάξει, έχουμε συνηθίσει λίγο στη κούραση εδώ στην Αγγλία... η αλήθεια είναι... αλλά και σίγουρα παίζει αρνητικό ρόλο, και η έλλειψη χρόνου, ...»

Ο «σαμποτέρ» φέρνει εμπόδια στην ομαδική συνεργασία με τις αντιρρήσεις του και την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Συχνά ασκεί πολύ αρνητική επιρροή, αναπτύσσει μια δικιά του γραμμή σε παράλληλους δρόμους, αντίθετη με τις διαδικασίες που προβλέπονται από την πολιτική (policy and procedures) του σχολείου. Εάν ο ίδιος ξεφεύγει από την κοινή στοχοθεσία και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη σε «παράλληλους δρόμους», τότε χρίζει «macromanagement», δηλαδή μιας μακροανάλυσης της κατάστασης. Είναι χαρακτηριστικό δείγμα ενός ατόμου που έχει προσόντα να ηγηθεί μιας ομάδας, όχι πλέον με τις στενές υποδείξεις του ηγέτη, αλλά με τη χάραξη ενός γενικότερου αποδεκτού πλαισίου διάδρασης και αλληλεξάρτησης των εμπλεκόμενων ομάδων. Ένα ανώτερο διευθυντικό στέλεχος (executive head) αναφέρει:

«Όταν ένα άτομο δεν δρα ως ομάδα αλλά δρα ως άτομο, δεν έρχεται παρ' όλο που είναι υποχρεωτικό στις συνεδριάσεις των καθηγητών, και δημιουργεί προβλήματα, αυτό είναι το πιο βασικό, δηλαδή το προσωπικό επίπεδο, αν κάποιος δεν αισθάνεται ότι είναι μέλος της ομάδας...»

Ο ήδη διαμορφωμένος χαρακτήρας και η προσωπικότητα που εκπέμπουν τα άτομα επηρεάζεται από τις χαμηλές οικονομικές απολαβές-για τα δεδομένα της Αγγλίας-, κάτι που «εξανεμίζει» σταδιακά το φιλότιμο και την διάθεση στο χώρο εργασίας. Ο εγωκεντρισμός, η μη συμμετοχή στις ομαδικές συναντήσεις, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η αδιαφορία από την πλευρά των γονέων πολλές φορές ακυρώνει την διάθεση των εκπαιδευτικών. Οι γονείς πολλές φορές δεν έρχονται στα ενδοσχολικά σεμινάρια, δεν συμπληρώνουν ερωτηματολόγια που τους αποστέλλονται στο σπίτι. Φαίνεται ότι δεν έχουν τον χρόνο να κάνουν αυτοκριτική και να σκεφτούν την δυνατότητα συνεισφοράς τους στην όλη διαδικασία.

Οι Άγγλοι διευθυντές, με τη σειρά τους, πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους εάν δεν συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Το πόσο δεκτικός είναι ο συνάδελφος στις αλλαγές, το είδος των αλλαγών που επιχειρείται, ο τρόπος με τον οποίον λανσάρονται, η ετοιμότητα ή μη του σχολείου να δεχτεί τις αλλαγές επηρεάζουν πολύ την ψυχοσύνθεση του εκπαιδευτικού. Ο συνάδελφος είναι εφικτό να αλλάξει, εφόσον υπάρχει ένδειξη ότι η αλλαγή αυτή μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το καθεστώς (status quo) της σχολικής ζωής είναι καθοριστικό στην διεκπεραίωση ή όχι των καινοτόμων αλλαγών σε κάθε σχολική μονάδα. Ο τρόπος και ο ρυθμός με τον οποίον οι συνάδελφοι βιώνουν τις αλλαγές και εθίζονται σε αυτές διαμορφώνει παράλληλα την δική τους ιδιοσυγκρασία και μηχανισμούς άμυνας. Πρέπει να γίνει αισθητή η αποσαφήνιση των λόγων σύμφωνα με τους οποίους θα λάβει χώρα η κάθε αλλαγή, με σκοπό τη μετατροπή της άγνοιας σε γνώση και την εξασφάλιση θετικής προδιάθεσης των συναδέλφων.

Τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών

Τα διευθυντικά στελέχη πιστεύουν ότι το αίσθημα του κοινού σκοπού μέσα από κοινές δράσεις είναι το σημαντικότερο όφελος του μοντέλου. Το αίσθημα υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην τάξη και η επίδειξη των ικανοτήτων τους αντικατοπτρίζεται στα πεπραγμένα των μαθητών τους. Το παραπάνω είναι ένδειξη της εύρυθμης λειτουργίας και οργάνωσης των ομάδων εργασίας. Δουλεύοντας το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, το οποίο συνδυάζει και πρακτικές από άλλα μοντέλα, όπως της μετασχηματίζουσας ηγεσίας (transformative leadership) αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) –που διέπονται από τις ίδιες αρχές–, διαπιστώνει κανείς ότι βοηθάει πολύ στην λήψη των τελικών αποφάσεων, αυξάνει την αποδοτικότητα της δουλειάς, αποκαθιστώντας παράλληλα την ψυχική ηρεμία όλων των συνεργατών.

Η διαφοροποίηση από το αυταρχικό μοντέλο του «command and control» έγκειται στο ότι ο έλεγχος που γίνεται δεν είναι απολογητικός αλλά εστιάζει στην πρόοδο της πορείας των εργασιών, τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, στον διαμοιρασμό ευθυνών, στην αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκόμενων μελών, στην καλλιέργεια των σχέσεών τους. Ο καθένας μαθαίνει σταδιακά να συμβιώνει και να συνυπάρχει με τον συνάδελφό του, να ανακαλύπτει τα θετικά του σημεία παρά να εμμένει στο αρνητικό του προφίλ. Συνάμα, ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επιτυχία του εγχειρήματος του DL από τη στιγμή που αυτός επιλέγει το δικό του σχολείο, με την έννοια της απόλυτης ελευθερίας επιλογής, με κριτήριο τις προσωπικές του πεποιθήσεις, το ήθος, τον ανθρώπινο παράγοντα ηγεσίας, το πρόγραμμα σπουδών και το στυλ διδασκαλίας του εκάστοτε σχολείου.

Η αίσθηση και η κατανόηση του ότι το νέο σύστημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι βιωματικό, στηρίζεται πολύ στη λειτουργία των ομάδων και στην ανάληψη συλλογικής ευθύνης, βοηθάει στην πρόοδο και στην τελική κατάταξη του σχολείου στην κλίμακα Ofsted. Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός μεσαίου στελέχους (middle leader):

«Ένα αποτελεσματικό σχολείο θα σήμαινε πρακτικά «ευτυχισμένο προσωπικό και ευτυχισμένα παιδιά!»

Τα αποτελέσματα του σχολείου «δείχνουν» και τα ουσιαστικά οφέλη από αυτήν την προσπάθεια. Ο αρχικός καθορισμός των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παιδαγωγική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται στο πρακτικό κομμάτι της παιδαγωγικής, και οι έμπειροι στο κομμάτι του «mentoring». Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας Αγγλίδας «deputy head», οφέλη όπως η καλύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, η καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών, η χαρούμενη διάθεση, η μείωση του αριθμού αποβολών των μαθητών και παράλληλα των γονικών παραπόνων έχουν ως αφετηρία το σκεπτικό ότι:

«Αυτό που κρατάμε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας είναι ότι όλα γίνονται για να δώσουμε στα παιδιά μια καλύτερη εκπαίδευση και να πετύχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα».

Από τη σκοπιά των Άγγλων διευθυντών «executive heads», τίθεται έξυπνα το δίλημμα:

«εκπαίδευση τίνος; των παιδιών ή των ενηλίκων;»

Μέσα από αυτό το ερώτημα, κρίνεται ότι το μέλλον της διαμοιραζόμενης ηγεσίας βασίζεται στην επαρκή επιμόρφωση-εκπαίδευση των μελλοντικών ηγετών που ακολουθούν και υποστηρίζουν τον οραματιστή-ηγέτη. Η ανάπτυξη νέων στρατηγικών και δεξιοτήτων, παρά προσόντων και στείρων γνώσεων, είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ευθυνών από πλευράς των ανερχόμενων ηγετών. Αυτός είναι και ο πυλώνας ανάπτυξης του μοντέλου.

Το μοντέλο είναι αυτάρκες όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του. Το ποσοστό επιτυχίας του μοντέλου εξαρτάται από το αν η εκάστοτε σχολική μονάδα, εν τέλει, είναι σε θέση να «κρατήσει» ή όχι το προσωπικό της, μια «πρόθεση» η οποία αντανακλάται στην καλή ψυχολογική διάθεση, ικανοποίηση και θεληματική προσφορά των εργαζομένων. Ο «πήχης» των επιδιώξεων και των στόχων διαμορφώνεται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και δυνατότητες της ηγεσίας κάθε φορά. Η αποδοχή του «εαυτού» προηγείται της οποιας άλλης ηγετικής ικανότητας ενός φιλόδοξου στελέχους. Συνεπώς, η αυτοκριτική, η αυτογνωσία, τα εσωτερικά κίνητρα, οι αρχικές επιλογές, η επένδυση σε προσωπικό χρόνο, η πίστη σε ένα εγχείρημα παίζουν πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε πρόκληση του τύπου «can I do it?». Τούτου δοθέντος, η επιβράβευση και αυτοαναγνώριση έρχονται ως αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας, σύμφωνα με τη λογική «it comes with management». Μία διευθύντρια υποστηρίζει το μοντέλο παραθέτοντας τις δικές της έννοιες-σύμβολα:

«Οι ομάδες εργασίας, project work, και η δημιουργία scenarios στα οποία θα υπάρχει κάποιο πρόβλημα όπου θα σκεφτόμαστε όλοι μαζί ποια λύση θα ήταν η καλύτερη, η συνεργασία και απονομή δικαιοσύνης, καταμερισμός ευθυνών με χίλια και ικανότητα».

Ένα άλλο αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι στην διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι το «διοικητικό σώμα». Το ίδιο λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας, «εποπτεύει» ουσιαστικά τον ηγέτη-μάντζερ και συμβουλεύει παράλληλα το προσωπικό. Όπως αναφέρει μια «deputy head»:

«μπορεί να μην έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, αλλά διαθέτουν την εμπειρία της ζωής!»

Συμπεράσματα

Το επικοινωνιακό κομμάτι του ηγέτη-μάντζερ μέσα από την κατάλληλη επιχειρηματολογία της πειθούς και όχι του πειθαναγκασμού, η παροχή κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών μέσω μικροδιαχείρισης και μακροδιαχείρισης μιας κατάστασης (micromanagement-macromanagement) είναι πετυχημένες πρακτικές που αναδεικνύουν νέους ηγέτες (followers) και εγγυώνται την ομαδοσυνεργατικότητα. Επιπρόσθετα, δεξιότητες

όπως το «γνώθι σαυτόν» και η συναισθηματική νοημοσύνη του εκάστοτε διευθυντή καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ενιαία ομάδα με όραμα και κοινούς στόχους. Δυσμενείς παράγοντες όπως η κούραση, η πίεση των χρονοδιαγραμμάτων, η επικείμενη αξιολόγηση του σχολείου, ο αρνητικός ρόλος των σαμποτέρ, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές δυσχεραίνουν την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, τα ερωτηματολόγια που εκπονούν οι διευθυντές, η ενεργή συμμετοχή όλων στις αποφάσεις, η συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων (διοικητικό σώμα, δήμος), η συλλογική απόδοση ευθυνών, η καλλιέργεια διαπροσωπικών επαφών, η πίστωση χρόνου για την υλοποίηση ενός πρότζεκτ ευνοούν την διεξαγωγή συνομιλιών ως προς τη λήψη των αποφάσεων. Τέλος, το αίσθημα του κοινού σκοπού, η σταδιακή καθοδήγηση (mentoring) των μελών σε αντιδιαστολή με την «εντολή και έλεγχο» (command and control), ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης των ανερχόμενων ηγετών (learning by doing), η αίσθηση της προσωπικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών προβάλλουν ως αδιαμφισβήτητα οφέλη που συνηγορούν στον επιτυχή διαμοιρασμό ευθυνών και εξουσιών στις σχολικές μονάδες.

Αναφορές

Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.). (2003). *Effective educational leadership* (Vol. 1). Sage.

Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 7-14.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research Methods in Education* 5th N. York.

Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Welch, J. C. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*.

Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 21-47.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.

Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 437-454.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.

Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University Press.

Harris, A., (2004). "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?" *Educational Management, Administration and Leadership* 32 (1): 11–24.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.

Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.

Little, D. (2000a). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B.

Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 15-23. Harlow: Longman/Pearson Education.

Lonnquist, M.P. & King, J.A (1993). *Lessons learned from the collaborative action research in schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, G.A.

Louis et al., (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings *Learning from Leadership Project*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Marsh, J., Hamilton, L., & Gill, B. (2008). Assistance and Accountability in Externally Managed Schools: The Case of Edison Schools, Inc. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 423-458.

Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*, Sage, Thousand Oaks.

Muijs, D. & A. Harris., (2007). "Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools." *Educational Management, Administration and Leadership* 35 (1): 111-134.

Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018). Collective leadership: Principals' decision influence and the supportive or inhibiting decision influence of other stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 216-248.

Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership District and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and Management*, 29, 477-494.

Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.

Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.

Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.

Steenhausen, P., & Kuhn, J. (2012). *Restructuring California's adult education system*. Legislative Analyst's Office.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457.

Μπονίδης, Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.