

О нарцисима и псећим запрегама: Руковођење у ери (пост)модернизма

Ц. Тим Годард

Универзитет у Калгарију

Ова верзија је пред-издање. Коришћење је дозвољено искључиво у приватне и непрофитне сврхе. Уз употребу и цитирање овог дела, потребно је навести извор. Рукопис се разликује од објављене верзије; ауторска права објављеног материјала задржава издавач.

Објављена верзија овог чланка доступна је у следећем издању:

Goddard, J. T. Leadership in the (post)modern era. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.), *Rethinking educational leadership* (pp. 11-26). London: Paul Chapman.

Ранија верзија овог поглавља представљена је као чланак на Годишњем састанку Друштва Британског образовног руководства и управе у Ворвику у Енглеској, 19. септембра 1998. године.

Белешка о аутору

Џ. Тим Годард, Универзитетско одељење за образовна истраживања, Педагошки факултет Универзитета у Калгарију, 2500 University Drive NW, Calgary, Alberta, Canada T2N 1N4.

Електронска пошта путем интернета може се слати на goddard@ucalgary.ca

О нарцисима и псећим запрегама: Руковођење у ери (пост)модернизма

Када би моја бака приметила пролећне нарцисе како провирују из земље, знала би тачно шта може да очекује. Биће то јарко жути цветови који се њишу на високим зеленим петелкама у њеном врту у Јоркширу, баш као они које је Вордсворт приметио на брежуљцима Лејк Дистрикта изнад Улсвотера. Данас, кад погледам младице како се пробијају кроз блато које доноси канадско пролеће, морам да консултујем свој “Водич за врт” (Бреково издање из 2002. године). Да ли ће то бити скуп чисто-белих цветова Маунт Худа, или цветни гроздови Аваланша, или наранцасто-црвени цветови Фортисима, или можда двоструки роза нарциси из Роузи Клаудса....

Ситуација са вођством-руковођењем иста је као ова с нарцисима. Чини се да постоји много дефиниција руковођења, као и оних који пишу о појму вођства-руковођења. На универзитетским курсевима и предавањима широм света, нове генерације будућих управљача уче о теоријама « X », « Y » и « Z », о “9-9 Менаџерској матрици” и “Систем 4” организацијама, о “прибацима за спајање” и “лабавом спаривању”... које изгледа често не узимају у обзир упозорења Хјуза (1994.) и других који су говорили да “морамо да будемо скептични према симплицистичким моделима руковођења” (страна 7). У овом поглављу, ја не покушавам да дам јединствену концептуализацију о томе шта је руковођење, нити да развијем скалу помоћу које можемо мерити и анализирати руководствене способности. Када бих то урадио, сугерисао бих да је руковођење појам који може да се изложи као лептир причвршћен прибациком за таблу, или да се флашира као

ледена вода, и да једна једина особа може самостално да обезбеди потрошачима такав производ.

Увод

У овом поглављу усредредићу се на концепт вођства у контексту његове повезаности са улогом школског управљача, главног наставника, односно директора школе. У лоцирању вођства у оквиру ових улога ја сам игнорисао елементе који се односе на остале функције у образовању које имају право доношења одлука, као што су на пример школски надзорници (Берг, 1995; Патерсон, 1993). Поврх тога, улога директора школе представљена је са тачке гледишта ‘западног’ система образовања, нарочито оног који нас наводи на англо-канадска искуства. З тога, теме које су поставили Халиндер и Литвуд (1996.), или Хек (1996.) у вези са посматрањем вођства изван западног контекста, нису уврштене у ову расправу. Исто тако, ја не покушавам у овом поглављу да истражим нијансе примене које су повезане са питањима постколонијалности (Смит, 2001) или са питањима равноправности раса и полова (Мекги и Бенкс, 2000.). Напоследку, ја ово пишем из перспективе појединца, а не институције (Огава & Босерт, 1995), па тако занемарујем елементе који се односе на функције заједничког руководства (Хацнал, Секни, Вокер, & Шакотко, 1997) и на развој наставника-руководилаца (Харт, 1994).

Не радим то да бих наговестио како питања равноправности раса и полова, институција, географије, културе, класна питања, као и друге етно-културалне варијабле (Годард, 1997) треба да се игноришу. Ти фактори формирају део потке и основу платна вођства. Та питања не само да чине контекст унутар којег се

практикује вођство, већ су и део самог концепта. На сличан начин, појам заједничког вођства је нешто што треба да се препозна и призна. И заиста, развој школа као организација или заједница за учење је заснован на разумевању чињенице да се вођство практикује широм целе организације (Бек, 1999.; Ленард, 1999.; Волис, 2000). Натпис на вратима не чини руководиоца. Међутим, у сврху анализе која се овде излаже, корисно је ограничити се на описе у оквиру међа једне улоге. Иако представљени из перспективе појединца, треба разумети да стилови вођства који се излажу и расправљају у оквиру овог текста имају своју примену и изван канцеларије директора школе. Улога вођства није *садржана* у улози појединца која је условљена природом његовог/њеног ауторитета и положаја; ипак, функцију вођства *спроводе* појединци који делују у оквиру одређеног положаја у организацији.

Из ове дихотомије произилази битна контрадикција. Иако нас Фидлер (1996.) части причама о идиосинкратичним руководиоцима и упозорава да прихватимо чињеницу да “вођство ипак игра велику улогу” (страна 241), за многе северно-америчке просветаре, појам ‘великог човека’ у теоријама вођства стално је присутан током историје. Обрнут случај наћи ћемо у Енглеској и Велсу, где се приступ за “Нови почетак” у “неуспешним” школама изборио за идеју о “Супер-директору” који сам самцијат може да исправи неку ситуацију. Ово се поглавље не бави дужностима индивидуалне улоге, већ стиливима и стратегијама вођства, који могу да буду део репертоара једног успешног директора школе.

Ако прегледате литературу, постаће Вам јасно да је идентификовано много различитих врста вођства. Управљачки еквиваленти холандских ботаничара раде

прековремено како би развили нове и разнолике врсте вођства за исцрпљене палете оних који желе да анализирају улогу и функцију практичара, за које нам се чини да некако успевају да направе велику разлику у функционисању школе. Ја у овом чланку укратко описујем четрнаест идентификованих различитих праваца вођства; цео списак је тако опширан да ово неће бити исцрпна листа, већ пре листа која ће нам представити литературу. Затим бих хтео да кажем да прихватање било ког од ових облика вођства није само по себи средство за постизање успеха у улози директора школе, већ је неопходно како би школски управљач од великог броја различитих стилова вођства изабрао стил који ће најбоље одговарати датој ситуацији. Метафора псеће запреге Инуита^о искоришћена је за илустрацију начина на које ово може да се постигне.

Вођство

Дефинисање вођства је задатак који годинама заокупља машту и практичара и академика. Постоје они који опомињу практичаре да не мешају руковођење са статусом, влашћу, или финансијским овлашћењима (Гарднер, 1990/2000). Други нам сугеришу да вођство може да се испита пре као функција него као улога, јер је улога суштински део положаја особе која ју обавља, док функција може да се постави и обавља и на друге начине (Н. Бенет, лична комуникација, август, 2001). Мој поглед на вођство има антрополошку тенденцију, и позива се на примере из мог сопственог искуства док сам радио са неевропским заједницама од западног Пацифика до Северне Канаде. У тим заједницама ретко ћете пронаћи формалне улоге или описе посла, а упркос томе, постоји обиље вођа, тако да ми моје искуство говори да је вођство несумњиво чин рада са групом појединаца на постизању

^о становници хладних предела Северне Америке, прим.прев.

заједничких циљева. Према томе, нема потребе за формално установљеним ауторитетом; људи слушају оне са најбољим идејама, не оне са највећом ознаком. Свака власт или статус постигнут вођством је брза и пролазна ствар и корисна је само у тренутној ситуацији, након које се преноси на неког другог са бољим идејама о савладавању следећег изазова. Вођство је функционално и присутно само у ситуацијама када се примењује. Доказано је да је давање категоричке дефиниције вођства тешко, а вероватно и непотребно.

Проблем се јавља када концепт који је дефинисан на наше лично задовољство покушавамо пренети другима, као да је то нешто што може да се научи. (нпр. Смит & Пил, 1997). Ту лежи потешкоћа. Вођство не може да се научи као што можемо да научимо некога како се кува јаје; након што се савлада основна идеја чекања да вода прокува и стављања јајета у ту воду на три до пет минута, можемо да припремамо кувана јаја са одређеном дозом непогрешивости широм света. Осим ако, на пример, не покушавамо то да урадимо на високим Хималајима, где висинска разлика у ваздушном притиску значи да је потребно много више времена за кување јајета. Никада нисам био на Хималајима, али знам како се кува јаје у нижим пределима, па сам сигуран да бих, ако би то било потребно, знао прилагодити свој поступак на основу знања које сам стекао од оних који су путовали на Тибет, у Непал и Бутан.

Вођство не може да се једноставно научи. У школама, вођство је концепт који је вишедимензионалан и свестран, где директорове вредности, циљеви, убеђења и вештине доношења одлука дају сврху и значење правилима и процедурама које је он/она у обавези да спроводи по природи своје дужности. Та правила и процедуре,

међутим, заједно са нормама школског контекста унутар којег се примењују, не одређују ни директор ни школа, већ их установљавају државне и покрајинске власти као и локалне интересне групе од утицаја. Удовољавање овом окружењу, које врши притисак и нема јасну структуру, захтева многострукост вештина. Те вештине могу да се конципирају као начини или стилови руковођења у заједници у покушају да се потпомогне постизање заједничких циљева. У овом поглављу заступам становиште да је контекстуалност вођства таква да захтева да директор мора да поседује знање о различитим стилима вођства и да мора да зна како да их примењује у одређеним ситуацијама. Усвајање оваквог приступа, који је заснован на начелима теорије вероватноће, сугерише нам да нема ‘тачног’ одговора или реакције на неку ситуацију. Иако је ово истина, то не значи да су све реакције одговарајуће. Вођа је у обавези да изабере реакцију која је одговарајућа у датој ситуацији, у датом моменту и на датом месту, и која је такође осетљива на убеђења и вредности свих учесника у доношењу одлука.

Стога се од вође захтева да примени “флексибилно и одговарајуће прилагођавање непосредној ситуацији” (Дејвис, Сумара & Луће-Каплер, 2000, страна 130). Такво прилагођавање није усмерено ка будућности, већ је приземљено у “садашњости, која је условљена искуствима из прошлости и биолошким предиспозицијама” (страна 130). Извештаји Хериса и Деја (овај том) кажу да је у њиховој студији главни наставник “нагласио природу вероватноће многих одлука које су донете и чињеницу да су различите стратегије вођства коришћене у различитим контекстима”. На сличан начин су Хејлз (1993), Кели (2000), Мекгрегор (овај том) и други нагласили важност контекста у утицају на процес

доношења одлука и на процесе учења који се дешавају унутар једне организације као што је школа. Следи кратак опис четрнаест таквих стилова које смо идентификовали користећи се литературом. Та листа није ни исцрпна ни прописана, већ је првенствено илустративног карактера. Неко би могао рећи да је ситуационо вођство једини “прави” стил руковођења, па и то да су сви други стилови само примери примене тог стила у пракси. Ја бих ипак рекао да значајне разлике у усмерености, вредностима и деловањима које постоје међу различитим стилима захтевају да се сваки стил посматра као посебан и независан од осталих. Описи који следе представљени су као потенцијалне стратегије које руководиоци могу да примењују у различити контекстима.

Ситуационо вођство

Рад Херсија и Бланшарда (1977) проширен је да би прихватио начела теорије вероватноће. Кроз делотворно посматрање граница одговорности и развој рационалних планова вероватноће успешан вођа искористиће ситуацију за добијање власти, контроле и утицаја на рад својих подређених (Фидлер, 1974./1993.). Такво преговарање, компромиси, изградња коалиција и додела ресурса су заштитни знак политичког актера (Болман & Дил, 1992). Ситуационо вођство захтева од управљача да се потпуно стопи са својом школском заједницом и да буде присно упознат са окружењем унутар којег ради.

Управљачко вођство

Управљачко вођство усмерено је на одржавање система. Оно улаже велике напоре у планирање и организовање свакодневних школских активности. Буџет је

пажљиво сконструисан и строго се надгледа, ресурси су одређени и додељени, подређени су координисани и контролисани, стратешки и тактички планови су креирани и примењивани и одређени су им приоритети. Овај стил је усмерен, како су то приметили Болман, Дин и сарадници (1992) на структурни оквир. Позивање на радове из пословног и јавног сектора (нпр. Хејз, 1993; Гулик & Јурик, 1937; Сајмон, 1960), као што су техничко-рационални или 'научни' приступ, прихваћено је од стране образовних управљача од половине прошлог века.

Иако овај приступ вођству често за резултат има хијерархијску и бирократску структуру која је анатемисана у овим временима пост-модернизма, још увек постоји потреба за том врстом марљивости. Наставници не желе да проведу животе у доношењу одлука о томе која компанија има најповољније услове за куповину папира за фотокопирање, које боје треба да буду спајалице за папир и какав ће бити распоред за прање посуђа у просторији за особље. Постоји умерена потреба за управљачким вођством, као и умереност у управљању. Одређивање општих параметара буџета може да се нађе унутар одговорности управљачког школског тима; укључивање наставника у процес одлучивања о начинима потрошње тог буџета је добра управљачка пракса.

Инструкционо вођство

Овај стил руковођења био је веома популаран у раним осамдесетим годинама двадесетог века. Директор је био усмерен на промоцију успешне инструкционе климе и на давање савета и подршке наставницима током њиховог спровођења школског програма. Напори Покрета за успешну школу били су утемељени на тим схватањима (нпр. Едмундс, 1979; Лецот, 1989; Тедли, Стрингфилд, Вимплберг, &

Кирби, 1989) како су се одвијали покушаји да се развије избор стратегија на које би се директор могао ослонити.

Брзо је постало јасно да главни наставници нису били способни да буду стручњаци за школски програм у свим подручјима. Неки су наставници почели да гунђају када је примећено да директори прекорачују границе своје професије. “Шта, дођавола, он зна о предавању природних наука? Чињеница је да је то право учење, а не неко предавање за мекушце као друштвене науке!”, викао је један наставник. То се десило након што је директор који је у основној школи предавао енглеску књижевност критиковао предавање на часу физике у средњој школи говорећи да је “поприлично досадно” и “доста усмерено на наставника, и да не користи модерне колаборативне технике учења” (Џон Макдоналд, лична комуникација, 16. март, 1999). Иако је инструкционо вођство постало мање уобичајено као декларисани приоритет, извршена је категоризација одговорности по одељењима за многе инструкционе одлуке (Хејлз, 1993).

Услужно вођство

Гринлиф (1977) је заступао идеју да се легитимна власт вође развија само уколико себе види као слугу оних које предводи. Вођа треба да успостави равнотежу између њихових оперативних и концептуалних талената. По овом схватању, оперативни таленат је онај таленат који води организацију ка напретку у смислу испуњавања свакодневних циљева и задатака, а концептуални таленат је онај таленат који омогућава вођи да сагледа целину унутар временске перспективе, и са тачке прошлости, и са тачке садашњости. Вођа није толико харизматични визионар и проповедник колико монах или монахиња у манастиру, неко ко види ту

улогу као свој позив у коме је жеља да служи другима превагнула над потребом за чашћу и признањем или за професионалним напредовањем.

Овај приступ вођству дирнуо је у жицу многих аутора (нпр. Морис, 1997; Том, 2001), који виде аутентичност у једноставности. Када замишљамо вођу који је слуга другима, падају нам на памет велике верске вође из прошлости, на пример Буда и Исус Христ. Аргумент је да ако вођа нема никакву личну корист од својих дела, онда разлог мора бити праведан и исправан јер се не задовољава ничији его и нема никакве личне користи. Овај појам услужности недавно се поново појавио у модерним дискусијама о заједници.

Вођство Белог витеза & Црног шешира

Понекад је вођа ‘катапултиран’ у школу да би ‘поправио’ стварне или запажене проблеме. Овај спасилац је често виђен као “бели витез” јер доноси спас онима који су заробљени у пећини са аждајом. Без обзира на то колико је напета ситуација или колико су мале шансе да се ситуација поправи, такав «супер-директор» ће бити способан да донесе спас.

Уколико су, пак, неопходни премештаји или отпуштање великог броја особља, метафора прелази из доба витештва у Дивљи Запад, а за новог руководиоца се каже да “носи црни шешир” јер он као да рашчишћава град у којем влада безакоње. Некомпетентни наставници дрхте кад га виде да се, топћући ципелама, спушта низ ходнике, са оловком и свеском у руци, спреман да процени и пресуди.

Та перспектива подразумева да су школе чврсто повезане организације у којима би дела једне особе, која је оличење свих руководствених квалитета те школе, могла имати значајан и трајан утицај. Као што су то Марфи, Халиндер и Митман

(1983) приметили, ова перспектива такође претпоставља да директор може да контролише своје сопствене радне токове. Онима који су се икада нашли ухваћени у животној олуји јавних школа, та је идеја смешна. Често сам изазивао управљаче да, пре него што крену на посао, седну на пар тренутака и напишу листу “Десет ствари које тог дана желим да постигнем”. Затим, на крају дана, нека провере ту листу и упореде шта је од тога заиста урађено. Корелације се не појављују баш често. Од момента њиховог доласка у школу они су ухваћени у мрежу задатака, ситуација и околности над којима немају много контроле. Током једног радног дана они треба да изврше много задатака, али ретко су то ствари које су уписали на своју листу за време јутарње кафе.

Индиректно вођство

Овај стил уважава чињеницу да није свако вођство утелотворено у једној особи. Овде се примењују стратегије које придносе оснаживању свих запослених да би они били способни да делују као руководиоци. Усмерен је на хумане и симболичке оквире организације (Болман & Дил, 1992). Зна се да наставник са 20 година стажа може да буде бољи вођа од особе са натписом на вратима канцеларије.

Индиректни вођа често руководи дајући сопствени пример. Рецимо, тај вођа неће дићи галаму ако неки наставник није дошао на време да би дочекао децу када ујутро долазе у школу, већ ће се пре поносно сам појавити на улазу и на ходницима школе. Да би осигурао подршку за друштвене или спортске догађаје, индиректни вођа ће се појављивати на многим таквим дешавањима успостављајући пријатељске контакте са свим колегама које сретне. Наставници обично брзо схвате такве поруке.

Колаборативно вођство

Лаг и Бојд (1993) кажу да директор мора да успостави спољашње и унутрашње системе веза за своју школу. Спољни систем веза захтеваће бољу комуникацију, сарадњу, колаборацију и координацију са друштвеним организацијама, институцијама у заједници итд. За унутрашњи систем веза потребно је успоставити поверење и колегијалност међу наставницима, ученицима и управљачима. Ако жели да руковођење буде успешно, директор школе мора да потпомаже овај колаборативни процес.

Успостављање спољних система веза усмерено је ка успостављању много чвршћих и ближих односа између школе и осталих друштвених институција и организација. То значи више од идентификације локалног предузетника који би могао бити спонзор неких дешавања да би био проглашен “партнером” у образовном процесу. И заиста, у неким канадским покрајинама појавио се покрет за успостављање школа у заједници које пружају исте услуге као већина друштвених институција и организација. У Саскечуану је овај концепт Школе^{ПЛУС} (М.Тимчак, лична комуникација, март 2001) поставио школу у центар усмерености заједнице. Са активностима и колегама који прекорачују границе својих овлашћења директор је овде одговоран за много више од једноставног управљања школом. Службе здравственог, социјалног осигурања, биро за запошљавање, па чак и служба за особе на условном служењу затворске казне, могу да буду смештене унутар школске зграде, а директор треба да буде координатор активности свих тих различитих група.

Етичко вођство

Све се више уважава мишљење да је рад руководиоца условљен његовим системом вредности и уверења. Осећај за бригу о другима, за правду или етику је темељ на којем се гради жељено понашање. Радови Гринфилда (1993/1977) и Хоџкинсона (1996) се, рецимо, баве овом темом. Дела руководиоца не могу да се одвоје од његовог система вредности, јер разумевање ‘исправног’, ‘погрешног’, или чак ‘(не) одговарајућег’, зависи од уважавања погледа на свет и убеђења појединца. Након догађаја од 11.септембра 2001. етичко вођство поново је постало тема за расправу. Да ли би вођа са осећајем за етику, у лову на неколицину свео домове многих на рушевине? Да ли је било етички признати алтернативне разлоге о томе шта је, у ствари, изазвало напад? Шта је био већи чин кукавичлука: извести акт “мученичке смрти” или испалити пројектиле са даљине од 100 км? Сведено на школско двориште, да ли је етички захтевати од одређених ученика да остану код куће јер је примећено да се ‘разликују’ од већине? Та и слична питања и даље “кваре” пејзаже многих универзитетских семинара.

Вођство дијалогом

Фрир (1970) је рекао да они са којима вође имају честе контакте имају и потпуније разумевање своје ситуације него што то има вођа. Према томе, дужност руководиоца је да успостави дијалог са онима које жели да предводи. Само кроз дискусију може да се установи истина и да се одреде одговарајуће мере – мере које су одговарајуће не само за вођу већ и за његове следбенике. Постоји потреба да се вођа стопи са заједницом оних који уче од њега да би стекао разумевање о томе како су одређена дела виђена и схваћена. У маргинализованим заједницама, без

обзира да ли су то подручја у којима живе емигранти, велики урбани центри или пустиње Аборицинских резервата који су им додељене Међународним уговором с краја осамнаестог века, школски руководиоци су претежно аутсајдери (Фостер & Годард, 2001; Годард, 2001; Годард & Фостер, 2001). Овакви директори морају да уваже чињеницу да ће увек бити покушаја заваравања и погрешног упућивања и да никада сва њихова дела неће бити у потпуности схваћена од стране оних који не деле њихово културно порекло, из ког, у ствари, та дела потичу.

Транскултурално вођство

Уважавање чињенице да модерна радна снага није културно хомогена маса довело је до развоја појма транскултуралног вођства (Сајмонс, Васкез & Харис, 1993.). Постоји потреба да руководиоци буду осетљиви на различите културне вредности и убеђења, да их признају и прихватају. Вођа треба да призна и *емичку* (сопствена перспектива) и *етичку* (перспектива посматрача) страну сваке ситуације. Према томе, када се неко са етно-културалним пореклом, које је другачије од директоровог, понаша на одређени начин, успешан руководилац ће бити способан не само да одреди своју сопствену перспективу већ и да уважи темељне вредности и значења тог понашања из перспективе особе која је носилац тог понашања.

Појам транскултуралног вођства у себи садржи и питања комуникације. Постоји мишљење да се 55% комуникације одвија невербалним каналима. (Барбор, 1998). То нас може довести у збуњујуће и котрадикторне ситуације. Англо-Европљани, који су навикнути на вербалнију културу, имају тенденцију да прихватају изречено, а игноришу суптилније наговештаје који су видљиви у говору

тела. Ово може да се докаже на много начина, а ја ћу вам дати два примера који ће бити довољни за ову прилику:

Док сам студирао, спријатељио сам се са колегом студентом из другог дела Канаде. Добро смо се слагали, осим кад је једна ствар била у питању. Он је имао другачији осећај за лични простор, и често је био удаљен од мог лица само неколико центиметара. Када бих се ја повукао, он је то доживљавао као увреду и покушао би да се поново приближи. Наши разговори мора да су комично изгледали он који ми се упорно приближава и ја који се повлачим све време разговора. Други пример односи се на колегу који је недавно добио премештај на друго радно место у другом граду, и који је био запрепашћен љутитом реакцијом своје жене на оно што се њему чинило као добра вест. “Ја сам је питао да ли да се пријавим за тај посао или не, а она је рекла да не жели да иде, али није да не би ишла”, приметио је. Његова жена је сматрала да је рекавши “Не желим да идем” и напуштањем собе јасно изразила своје противљење његовом пријављивању за то радно место.

Утицајно вођство

Сврха овог стила руковођења јесте постизање организационих циљева побољшавањем продуктивности и задовољства радне снаге. Таква особа треба да, по Миклошу (1983), буде осетљива на дневна питања, да зна одакле су потекла та питања и да буде способна да препозна вредности које су у вези са њима. Одржавањем равнотеже између контрадикторних сила, вођа може да искористи ове тензије како би увео промене у праксу.

Утицајно вођство разликује се од индиректног вођства у намери. Индиректни вођа често руководи дајући истурен пример, али његова су дела утемељена на

личном систему веровања које чини то дело предодређеним. Са друге стране, утицајан вођа сврсисходно користи тај утицај. Распоређена природа тог утицаја је таква да се ова стратегија, можда и више од осталих, често практикује од стране оних који немају формалну улогу руководиоца.

Главни наставник, који одабере овај стил, способан је да пажљиво изабере своје савезнике. Идентификација и гајење оних који имају неформалан утицај унутар школе може да постане моћна стратегија. Неко је једном рекао да “много тога може да се постигне ако не марите за то коме иду заслуге”, а директор треба да уважи ту чињеницу. Убацавањем бубица у одабране саосећајне уши директор пажљиво сеје своје идеје, а затим се удобно заваљује у своју столицу и чека жетву. У року од неколико дана или седмица, на састанку запослених, неко ће се јавити за реч и предложити стратегију која му је тако пажљиво усађена неколико дана раније.

Марксиавелијанско вођство

Директор не може сам да постигне циљеве и задатке које је одредио за своју школу. Микрополитичке интеракције које постоје међу свим запосленима представљају шансу за управљача на опрезу. Признајући чињеницу да постоје класне разлике међу особљем, ученицима и саветима родитеља, директор користи наговарање и размену за манипулисање доделом ресурса (Годард, 1993). Подгрупе полова, етничких и старосних група, социо-економског статуса итд. играју финалну утакмицу једне против других како би се постигао организациони циљ. Ресурси се додељују подручјима где ће бити најбоље искоришћени за задовољавање дугорочних потреба организације, које је одредио директор.

Понекад је потребно да директор склопи стратешке савезе са групама наставника у школи. Ове групе имају своје сопствене циљеве у игри и само од директора овиси да ли ће прихватити *праву политику* ситуације или не. Благовремена дистрибуција дефицитарних ресурса може овде да буде од помоћи. На пример, проценат буџета искоришћен за нове уџбенике математике може да утиче на гласање математичког одељења о питању које је везано за ученичку дисциплину. Та тактика може бити поново употребљена у случају негативног исхода гласања које је уследило након повлачења претходно додељених ресурса.

Трансформационо вођство

Директор не треба да буде задовољан чињеницом да је он једини руководилац у школи. Он би пре требало да потпомаже развој руководствених способности свих запослених. То ради тако што идентификује и артикулише визију школе, преносећи им своја очекивања високог нивоа учинка, пружајући им и интелектуалну стимулацију и појединачну подршку (Барнс, 1978; Литвуд, 1994). Запослени унутар организације трансформишу се из следбеника у предводнике. Таква трансформација захтева велико инвестирање у професионално усавршавање наставника, које ће их оспособити и мобилисати да се понашају као агенти промена у свом сопственом професионалном усавршавању. Међутим, како је то Хејлс (1993) приметио, “мобилизација запослених је моћна управљачка сила само у случају када је усмерена у позитивном правцу” (страна 217). Тај правац може да се пронађе у ‘рекултурисању’ (Харгрејвс, 1997) школа.

Морамо, наравно, рећи и то да се култура колаборативне и професионалне школе неће подићи из пепела садашње праксе без значајног прилива ресурса, од

којих је, вероватно, најбитније време. Додела времена је фактор помоћу којег директор може да обезбеди простор који је неопходан да би наставници разговарали једни с другима, да би присуствовали на настави једни код других и да би једни другима пружали подршку и охрабрење када је то потребно.

У истински трансформационој школи, нису само ‘редовни’ наставници носиоци иницијатива. Превише често се дешава да су наставници на замени ‘недодирљива’ класа, која је доведена у школу због хира дневне потребе. Школа која жели да постане истински трансформациона треба да развије малу али одговарајућу залиху потенцијалних наставника на замени. Након тога, користећи се спортском аналогијом ‘снага на резервној клупи’, директор ће створити главну групу редовних и резервних наставника из које може да врши оизбор када додељује задатке, саставља одборе, и сл.

Конструктивистичко вођство

Ламберт, Вокер, Цицерман, Купер, Ламберт, Гарднер и Слек (1995) кажу да се вођство не учи, већ га стварају вођа и његови следбеници током њиховог заједничког рада. Њихов је аргумент да су традиционални модели рађени према мушком начину размишљања и да их због тога треба пажљиво анализирати, пошто женски начин размишљања може довести до другачијих метода руковођења. Конструисањем дефиниције свега што чини вођство, а можда и једнако важним дефинисањем свега што вођство није, сви запослени учествују и у његовом развијању и спровођењу.

Баш кроз то конструисање, деконструисање и реконструисање значења, школа може да развије своја сопствена схватања делотворног вођства. На овај начин

јавља се могућност да школа одреди мање хијерархијски, или више колаборативан приступ “начину на који се ствари овде раде”. На овај се начин линије разграничења између ‘вођства’ и ‘следбеништва’ замагљују, а у неким случајевима и бришу. Вештине, способности и знање свих појединаца прихваћени су у оквиру процеса доношења одлука. Улога формалног руководиоца је да у оквиру конструисања и проглашења вођства у школи осигура учешће свих чинилаца.

Поуке извучене од Инуита

Претходни опис четрнаест стилова вођства могли бисмо сматрати делом ‘науке’ о управљању. То су вештине које могу да се науче и практикују. Али, примена је та која чини да ‘уметност’ вођства исплива на површину. Једна је ствар разумети науку управљања школом. Али, разумети у којим је околностима неки стил прикладан и донети моменталну одлуку у том погледу је нешто сасвим друго. И управо се у расправи о уметности вођства ја окрећем метафори псећих запрега Инуита.

На високом Арктику ветрови испиру земљу. Нема много оборина. Ниске равнице прекривене су танким плочицама снега, које онда ветар распршује унаоколо месецима, наизменично замагљујући, па откривајући природне карактеристике пејзажа. Лед пуца и диже се, понекад формирајући високе гребене а понекад отпловљавајући да би открио део ледено-хладног мора.

Овом земљом путује Инук, његово главно превозно средство је *коматик*, саонице које вуче туче или више паса. Ови пси нису упрегнути у строгу врсту, као пси Дена или Шумских Крија, јер овде нема потребе за навигацијом кроз густо дрвеће северних или поларних шума. Овде је сваки пас завезан једним посебним

конопцем који је повезан са предњом страном *коматика*. Инук мења положај паса по свом нахођењу, јер су једни бољи предводници на огромним залеђеним пространима, пошто некако увек могу да одреде када ће танка ледена површина издржати тежину саоница и залиха које превозе. Други су боље прилагођени проналажењу најбољих путева кроз мноштво ледених гребена који могу да се подигну тако високо да блокирају читав хоризонт. А трећи могу да осете присуство грабежљивог поларног медведа и да одведу Инука даље од опасности пре него што је он уопште региструје.

То је отворено, али не и празно пространство. Много је препрека између Инука и његовог одредишта. Његово је да препозна окружење и изабере пса предводника који ће бити најбољи у датим околностима, јер од тога зависи његов опстанак.

Директор школе ради на сличном терену пуном изазова. Његово окружење је пуно опасности - очигледних и скривених, и има много препрека на путу од школе која *сада* постоји и одредишта описаног у визији школе која је тако пажљиво састављана. Директор школе утиче на свој опстанак способношћу да препозна крајолик, да изабере прави стил вођства за дате околности и да води *коматик* који је у, ствари школа, преко пустоши, све до безбедности табора.

Саонице су натоварене различитим завежљајима. У центру се налазе ученици. Напред су смештени углавном наставници, иако се неколицина њих налази и у задњем делу саоница. Родитељи су згурани у задњем делу, а дуж обе стране налазе се заједница, школски одбор, покрајинско одељење запослених у образовању, универзитетски професори и разне друге групе. Збијени у свим могућим ћошковима и пукотинама налазе се школски ресурси, којих вероватно

неће бити довољно за овај пут, али било је то све што је могло да се сакупи пре почетка путовања. Директор треба да провери товар, да се увери да је све привезано и да скиљећи пређе погледом преко хоризонта.

Одредиште му је познато јер је био тамо и раније или је читао о том месту у књигама које чине мапу реформе и обнове. Додуше, оно је у исто време и непознато јер никада тамо није путовао из овог места. Дестинација се налази далеко иза хоризонта а прва деоница пута води кроз непознато подручје. Одређена је прелиминарна маршрута, а директор прави у глави менталну мапу целе територије коју може да види пред собом. Одабире стил вођства за који мисли да је најприкладнији за овај терен, упреже га и поставља у водећу позицију. Остали стилови су везани сваки за себе и лепезасто се протежу почевши од централног дела саоница. Сви ће учествовати у вучи саоница, али само ће се један одвојити из групе и поставити се у водећи положај када за то дође време. Са променама прилика које захтевају различите тактике, и директор ће мењати свој стил руковођења.

Уважавање, у ствари предвиђање са којим варијаблама непредвидљивости ће се вероватно сусрести, омогућава директору да успостави проактивну управу. Помоћу оваквог замишљања будућности (Морган, 1997) директор прелази са одржавања система у школи на уношење промена у систем. Са променама околности мења се и стил руковођења који се примењује. У једном тренутку директор може да добије захтев од неке групе из локалне заједнице која нпр. жели да користи школско паркиралиште за «Суботњи доручак с палачинкама ». Овде ће применити свој стил управљања како би им дао брз одговор. Касније ће можда

покушати да уведе нови дисциплински кодекс понашања у школу. Овде ће укључити запослене, ученике и родитеље у конструктивну расправу да би се одредили параметри и последице (не)прихватљивог понашања.

Способност предвиђања стила који ће бити најприкладнији пре него што искрсне ситуација која захтева хитно деловање јесте она особина која ће делотворан директор претворити тежак пут у нешто поприлично лако. То је потрага за *spezzatur*-ом, што је италијански термин из доба ренесансе који подразумева “способност да се нешто врло компликовано и сложено уради као да за то није било потребно нимало труда” (Чејмберс, 1996. страна 96). То је утисак коју директор којем се људи диве жели да остави.

Са упрегнутим псима, натовареним саоницама и правцем који је одредио, Инук не сматра да је испунио свој задатак. Неће само сести на *коматик* и одмарати се. Он ће уместо тога трчати постранце уз саонице, подстичући псе да брже трче, или да успоре на делу где је тле прекривено меким снегом, да скрену удесно како би избегли препреке на путу, да застану и сакрију се под заклон како би избегли надолazeћу олују. Понекад ће употреби свој бич терајући псе који напорно раде на још веће напоре. Некад ће снажно повући узде пред пукотином у леду, успоравајући вратоломни ритам свог тима. Понекад ће скочити на ивицу саоница да би затегао конопац, разместио терет како би успоставио бољу равнотежу, или преместио гломазни завежљај са једног на други део саоница. Ретко ће се дешавати да се, када прелази преко глатких ледених поља, удобно завали на *коматик* машући ногама и ужива гледајући околину.

Такви моменти за размишљање једнако су ретки и за директора. Већину времена он посматра окружење. Да ли је то надлазећа олуја на хоризонту? Да ли је опасан овај чопор вукова који упорно следи саонице? Да ли је ово испред саоница пукотина у леду па мора да буде посебно пажљив? Да ли је товар правилно распоређен а завежљаји у коректним међусобним односима? Да ли се преноси оптималан терет, имајући у виду расположиве ресурсе? Ово су питања која себи директор свакодневно поставља. Иако нема много разлика у постављеним питањима, не дешава се често да се одговори на њих поклапају.

Запажања која нам се намећу

Коришћење метафоре запреге паса Инуита у истраживању појма школског вођства чини да на површину испливају три запажања. Прво је да је очигледно да су везе између Инука, *коматика* и паса замршене и узајамне. Инук мора да буде способан и да предводи и да следи псе, пси треба да буду способни и да воде и да буду вођени, а саонице треба да издрже уравнотежен и умерено тежак товар.

Друго запажање, које се надовезује на прво, говори нам о томе да је међусобна зависност Инука и паса таква да је тешко дефинисати 'вођство'. Иако Инук у одређеним условима одабере одређеног пса-вођу (на тај начин практикујући вођство), он може помагати у маневрисању саоницама у правцу којим пас жели да се креће (на тај начин практикујући следбеништво). Ова веза као таква није дихотомна, већ је пре пример "два принципа који се у својим деловањима супротстављају један другом ... [истовремено] изазивајући и надјачавајући један другог" (Хукер, н.д., страна 2). То значи да је Инук све време и вођа, и следбеник, иако један положај има привремену надмоћ над другим.

Треће се запажање односи на величину и рапорјеђеност товара, који мора да буде такав да омогући псима да вуку саонице. Уз преношење товара саонице такође треба да превезу и ресурсе неопходне за успешно путовање. Та добра треба да буду равномерно распоређена на саоницама да не би дошло до пометње када се прелази преко цомбастог терена. Ова три запажања могу да се погледају и кроз призму образовања. Однос вођство-следбеништво заокупљао је многе ауторе, који су покушавали разумети да ли и када тачно наставници могу да буду вође, а директори њихови следбеници. Те су расправе често тонуле у каљугу аргумената који су се везали за конкретне аспекте, политичке трице и кучине, власт итд. Ја бих предложио да прихватимо флуидну карактеристику вођства, сматрајући да и вођство и следбеништво могу да се појаве у различитим ситуацијама, са различитим људима, и да признамо чињеницу да не постоји “тачна” интерпретација овог односа. И стварно, вођа у једном подухвату може сасвим логично да буде следбеник у другом. Такво размишљање захтева од нас да покидамо окове хијерархије и система положаја и да се усредсредимо на функцију, а не на улогу вођства.

Још бих предложио да вођство и следбеништво замислимо као два супротна принципа, као Јин и Јанг образовног управљања. Циклична природа ових међусобно супротних појава значи да ће се, у циклусу инверзије, и једна и друга претварати у своју супротност, да и једна и друга у себи садржи клицу свог супотног стања и да је та супротност увек присутна, чак и када се тренутно не види, јер “ниједна појава није потпуно лишена свог супотног стања. ... Ово се зове ’присуство у одсутности’ (Хукер, н.д., страна 2). Коришћење метафоре псеће

запреге омогућава нам боље разумевање сложености и међусобне зависности у односу вођство-следбеништво.

Закључак

Ове је, дакле, вођство за нови миленијум. Оно није ни статично ни изоловано, ни обавезно нити прописано. Оно је теорија вероватноће са снажним утицајем реалности ере пост-модернизма.

Постоји растућа потреба да школски руководиоци уваже чињеницу да зграда школе није више одвојена од заједнице. Ја, у ствари, нисам сигуран да је икада и била. У најранијим годинама обавезног основног образовања школе које су се састојале од само једне учионице често су биле део саме административне зграде локалне заједнице у којој су се налазиле. Послератно повећање наталитета, у комбинацији са колапсом пољопривреде и миграцијама у урбане центре, довело је до огромног повећања броја школске деце. То је заузврат резултирало кретањем према фабричком моделу образовања, у коме се све више деце покушава збити у мали простор. Што су зграде више претрпане а мање личне, све је доминантнији бирократски стил руковођења. Постало је немогуће за једног директора да познаје све своје ученике, па се он, да би одржао илузију равноправности, претвара да не познаје никога.

У временима пост-модернизма поново откривамо важност заједнице. Покушавамо поново створити безбедне и одговарајуће просторе у којима може да се одвија делотворна настава и делотворно учење. Тежимо обезбеђивању брижног окружења у коме је индивидуалност сачувана, али не по цену јединства и заједнице. Овде деца могу да стичу не само академска знања која су им потребна

за успех у свету који их чека ван граница школе већ такође и духовну и физичку зрелост. Мембрана између школе и заједнице све је тања и постала је скоро потпуно невидљива. Исто као што школска деца обављају друштвено-користан рад како би сакупили своје грађанске поене, у школској се сали за гимнастику одржавају избори, а родитељи сваког четвртка увече имају курс грнчарства у кабинету за ликовно. Школа шаље дописе родитељима, а родитељи, као и њихови домови постају део школе. Исто као што деца долазе на часове, и родитељи посвећују своје слободно време радећи у наставничкој соби, а школа постаје део њихових домова.

У свету ван ове заједнице, одељења и министарство просвете издају нове прогласе који се односе на школски програм и евалуацију. Родитељи тврде да школа није прикладна за њихову децу јер им не пружа довољно снажан фокус на основно образовање. Дневне новине пишу о посљедњим боравиштима педофила. Родитељи тврде да школа није погодна за њихову децу јер им не пружа довољно знања о информационим технологијама. Компанија која доминира градом отпушта хиљаде запослених. Родитељи тврде да школа не одговара њиховој деци јер их не припрема за посао у стварном свету. Врхунски спортисти досежу вртоглаво високе успехе, или нагло падају у заборав. Родитељи тврде да школа није прикладна за њихову децу, јер их не припрема за факултет.

Окружење је то у којем директор врши своју функцију. Исто као што Инук гледа испред себе и тражи надолазеће олује, ледене гребене, поларне медведе или танак лед, и директор проверава своје окружење. Он мора да се ослони на садржај

образовног *коматика*, на ученике, наставнике и ресурсе са којима треба да ради.

Ту, на овом залеђеном мору, нема могућности за брзу замену новим артиклима.

Наоружан познавањем окружења кроз које заједница мора да прође и потпомогнут способношћу да прати промене у том окружењу, руководилац води школу преко тешког терена ка претходно утврђеном циљу. Он одабира различите одговарајуће стилове вођства, али не одбацује оне који не одговарају најбоље задатку који има пред собом, већ по потреби користи њихове јаке стране и држи их близу себе како би се стално подсећао на њихове снаге и слабости. Он наговара и инспирише, прети и награђује, понекад користећи прилику да се уснут одмори. У таквим тренуцима он осећа да је то путовање вредно труда и користи те моменте да се опусти и загледа у цвеће које је оивичило стазу. И тада, као што је то Вордсворт (BBC, 1996. страна 17) забележио,

„у празном и замишљеном расположењу

оно блиста

виђено нашим унутрашњим оком

које је блаженство самоће“.

Литература:

Barbour, A. (1998). Louder than words: Non-verbal communication. [On-line].

Link: <http://www.minoritycareernet.com>

BBC. (1996). The nation's favourite poems. London: BBC Worldwide Limited.

Beck, L. G. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. Educational Administration Quarterly, 35 (1), 13-45.

Berg, J. H. (1995). Context and perception: Implications for leadership. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California. April.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Breck's. (2002). Bulbs from Holland catalogue. Port Burwell, ON: Author.

Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper Collins.

Chambers, D. (1996). Stonyground. Toronto, ON: A. A. Knopf.

Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2000). Engaging minds: Learning and teaching in a complex world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Duke, D. L. (1996). Perception, prescription, and the future of school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, and A. Hart (Eds.), International handbook of educational leadership and administration (pp. 841-872). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Fiedler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. Administrative Science Quarterly, 41, 241-250.

Fiedler, F. E. (1993). The contingency model: New directions for leadership utilization. In M. T. Matteson and J. M. Ivancevich (Eds.), Management and organizational behavior classics (5th ed.), pp. 333-344. Homewood, IL: Irwin. [Original objavljen 1974]

Foster, R. Y., & Goddard, J. T. (2001). Leadership and culture in northern schools: Emergent themes and questions. International Electronic Journal of Leadership in Learning, 5 (13). [Online]. Link: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/>

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. In The Jossey-Bass Reader on educational leadership (pp. 3 – 12). San Francisco, CA: Jossey-Bass. [Original objavljen 1990]

Goddard, J. T. (1993). Marxiavellian leadership. Unpublished research paper, Department of Educational Administration, University of Alberta.

Goddard, J. T. (1997). Monocultural teachers and ethnoculturally diverse students. Journal of Educational Administration and Foundations, 12 (1), 30-45.

Goddard, J. T. (2001). The lived and the learned: School leadership and culture in Canada's north. Poster presented to Division A of the American Educational Research Association, Seattle, Washington. April 2001.

Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). Educational leadership in northern Canada: The challenge of diversity. Paper presented to Division G of the American Educational Research Association, Seattle, Washington. April 2001.

- Greenfield, T. B. (1993). Organization theory as ideology. In T. Greenfield and P. Ribbins, Greenfield on educational administration: Towards a humane science (pp. 75-91). London: Routledge. [Original objavljen 1977]
- Greenleaf, R. K. (1977). Servant leadership. New York: Paulist Press.
- Gulick, L., & Urwick, L. (1937). (Eds.). Papers on the science of administration. New York: Columbia University Press.
- Hales, C. (1993). Managing through organisation. London: Routledge.
- Hajnal, V., Sackney, L., Walker, K., & Shakotko, D. (1997). Institutionalization and school leadership: Successful and unsuccessful efforts. Paper presented to the annual meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, St. John's, Newfoundland. June.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. Journal of Educational Administration, 34 (5), 98-116.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.), Beyond educational reform: Bringing teachers back in (pp. 105-125). Buckingham, UK: Open University Press.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. Educational Administration Quarterly, 30 (4), 472-297.
- Heck, R. H. (1996). Leadership and culture: Conceptual and methodological issues in comparing models across cultural settings. Journal of Educational Administration, 34 (5), 74-97.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). Management of organizational behavior: Utilizing human resources (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hodgkinson, C. (1996). Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life. Oxford, UK: Pergamon.

Hooker, R. (n.d.). Chinese philosophy: Yin and Yang. [On-line]. Link: <http://www.wsu.edu:8080/~dee/CHPHIL/YINYANG.HTM>

Hughes, L. W. (1994). The principal as leader. New York: Macmillan.

Kelley, C. (2000). From policy to performance: Weaving policy and leadership strategies to improve student achievement. In B. A. Jones, Educational leadership: Policy dimensions in the 21st century (pp. 71 - 82). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Slack, P. F. (1995). The constructivist leader. New York: Teachers College Press.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30 (4), 498-518.

Leonard, P. (1999). Understanding the dimensions of school culture: Value orientations and value conflicts. Journal of Educational Administration and Foundations, 13 (2), 27-53.

Lugg, C. A., & Boyd, W. L. (1993). Leadership for collaboration: Reducing risk and fostering resilience. Phi Delta Kappan, 75 (3), 253-256, 258.

McGee Banks, C. A. (2000). Gender and race as factors in educational leadership and development. In The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 217-256). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miklos, E. (1983). Alternate images of the administrator. Canadian Administrator, 22 (7), 1-6.

Morgan, G. (1997). Imaginization: New mindsets for seeing, organizing, and managing. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Morris, T. (1997). If Aristotle ran General Motors: The new soul of business. New York: Henry Holt.

Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. Educational Evaluation and Policy Analysis, 5 (3), 297-305.

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. Educational Administration Quarterly, 31 (2), 224-243.

Patterson, J. L. (1993). Leadership for tomorrow's schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Simon, H. A. (1960). The new science of management decision. New York: Harper & Row.

Simons, G. F., Vazquez, C., & Harris, P. R. (1993). Transcultural leadership: Empowering the diverse workforce. Houston, TX: Gulf Publishing.

Smith, L. T. (2001). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. Dunedin, NZ: University of Otago Press.

Smith, S. C., & Piele, P. K. (1997). School leadership: Handbook for excellence. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Thom, D. J. (2001). The world leadership opportunity: Resolved Christianity and one education system. London: Ming-Ai Institute.

Wallace, M. (2000). Integrating cultural and political perspectives: The case of school restructuring in England. Educational Administration Quarterly, 36 (4), 608-632