

Modelele colegiale

Caracteristicile principale ale modelelor colegiale

Modelele colegiale includ toate acele teorii care evidențiază că puterea și luarea deciziilor ar trebui distribuită către unii sau către toți membrii organizației. Aceste abordări variază de la colegialitate „restrânsă”, unde liderul împarte puterea cu un număr limitat de colegi seniori, până la colegialitate „pură”, unde toți membrii au un cuvânt de spus în determinarea politicilor. Definiția sugerată mai jos surprinde principalele caracteristici ale acestor perspective.

Modelele colegiale presupun faptul că organizațiile determină politicile și iau decizii ca urmare a unui proces de discuții care duce la un consens. Puterea este împărțită între câțiva sau între toți membrii organizației, care se presupune că au o înțelegere comună asupra scopurilor instituției.

Noțiunea de „colegialitate” s-a consacrat în folclorul managementului drept cea mai adecvată metodă de a conduce școli și colegii în anii 1980 și 1990. Era considerată atunci „modelul oficial de bună practică” (Wallace, 1989 : 182). Ulterior, în Anglia a existat o revigorare a puterii liderului, care trebuie să „livreze” rezultate prin îndeplinirea obiectivelor guvernului, ca parte a unei agende centralizate. Mai târziu totuși, a existat un interes sporit pentru „leadershipul distribuit” (Lumby, 2003 ; Harris 2004 ; 2005 ; 2010 ; Leithwood *et al.*, 2006 ; Gronn, 2010), ce are unele caracteristici comune cu colegialitatea.

Brundrett (1998 : 305) susține ideea conform căreia „colegialitatea poate fi definită în sens larg ca relația dintre profesorii care se sfătuiesc și colaborează cu alți profesori”. Little (1990) descrie beneficiile acestei abordări :

Motivul urmăririi, studierii și practicării colegialității vizează faptul că, aparent, ceva se câștigă atunci când profesorii lucrează împreună și ceva se pierde atunci când ei nu lucrează împreună ; de fapt, beneficiile observate trebuie să fie îndeajuns

de mari, din moment ce timpul petrecut împreună de profesori poate concura cu timpul petrecut în alte moduri, cu alte priorități, ce sunt în egală măsură presante sau chiar mai urgente (*ibid.* : 166).

Timpul necesar implementării abordărilor colegiale reprezintă o constrângere semnificativă, așa cum vom observa mai târziu în acest capitol (pp. 109-110). Modelele colegiale au următoarele caracteristici majore :

1. Sunt puternic normative în orientare. Am observat în capitolul 2 că toate teoriile tind să fie normative, însă abordările colegiale, în mod particular, reflectă viziunea conform căreia managementul ar trebui să fie bazat pe înțelegere. Susținătorii acestora cred că procesul de luare a deciziilor ar trebui să se fundamenteze pe principii democratice, însă nu afirmă că aceste principii determină neapărat natura managementului în acțiune. Este un model idealist mai degrabă decât unul bazat pe practică : „Dovezile clare ale structurilor și proceselor participative în școli (...) sunt mai subțiri decât s-ar aștepta” (Brown *et al.*, 1999 : 320).

Dimensiunea normativă a colegialității este evidentă mai ales în Africa de Sud post-Apartheid. Există un angajament puternic pentru instituții democratice, însuflețit de o reacție de înțeles față de nedreptățile trecutului. Acest lucru este evident în deciziile de stabilire a consiliilor de administrație din școli și în reprezentarea în cadrul acestora atât a profesorilor, cât și a elevilor (în cazul școlilor gimnaziale). Guvernul sud-african leagă conducerea de obiectivele democratice mai largi : „Așa cum și țara are un guvern, școala în care copilul tău sau alt copil din comunitate merge are nevoie de un «guvern» pentru a deservi școala și comunitatea școlară” (Ministerul pentru Educație, 1997 : 2).

Împuternicirea consiliilor de administrație la nivelul școlilor ține în mare parte de încredere (Bush și Heystek, 2003) și există dovezi limitate că această schimbare duce la colegialitate profesională în școli.

2. Se consideră că modelele colegiale sunt adecvate mai ales pentru organizații precum școli și colegii cu un număr semnificativ de personal profesionist. Profesorii dețin autoritatea ce vine ca urmare directă a cunoștințelor și aptitudinilor. Ei au autoritatea expertizei, ce intră în contrast cu autoritatea pozițională asociată cu modelele formale. Autoritatea profesională apare atunci când deciziile sunt luate la nivel individual, nefiind standardizate. Educația necesită o abordare profesionistă, deoarece elevii și studenții au nevoie de atenție personală. Profesorii au nevoie de o anumită autonomie în clasă, însă au nevoie să colaboreze pentru a asigura o abordare coerentă a predării

și învățării. „Profesionalismul are drept efect faptul că profesorii colaborează respectându-și reciproc expertiza profesională” (Brundrett, 1998 : 307).

Modelele colegiale au drept ipoteză ideea că profesioniștii se bucură de dreptul de a participa la procesul de luare a deciziilor. Există mai multe șanse ca deciziile luate în comun să fie mai adecvate cu realitatea și de asemenea ele pot fi implementate mai eficient. Colegialitatea este „văzută ca metoda prin care profesorii beneficiază de susținerea și expertiza colegilor lor” (Brown *et al.*, 1999 : 320). Totuși, Hoyle și Wallace (2005 : 126) avertizează că mulți profesori sunt ambivalenți în ceea ce privește dreptul de a participa. Ei susțin implicarea în deciziile ce afectează clasa în mod direct, însă ajung la o „saturație cu decizii” în zonele administrative, cum ar fi planificarea și numirea în funcții a personalului.

3. Modelele colegiale presupun existența unui *set comun de valori* pentru membrii organizației. Acestea pot să apară ca urmare a socializării și formărilor din primii ani de practică. Aceste valori comune ghidează activitățile manageriale ale organizației și, mai ales, se presupune că ar conduce la obiective educaționale comune. Valorile comune ale profesioniștilor reprezintă o parte din justificarea optimismului având în vedere că este mereu posibil să se ajungă la o înțelegere în ceea ce privește obiectivele și politicile. Brundrett (1998 : 308) merge mai departe referindu-se la importanța „viziunii comune” ca bază a procesului colegial de luare a deciziilor.

4. *Dimensiunea grupului* care ia deciziile este un element important în managementul colegial. El trebuie să fie îndeajuns de mic pentru a le permite tuturor să se facă auziți. Aceasta presupune o funcționare mai bună a colegialității în școlile primare sau în subunități decât la nivel instituțional în școlile gimnaziale și colegii. Întâlnirile cu tot personalul ar putea funcționa colegial în școlile mici, însă sunt adecvate doar transmiterii de informații în instituțiile mari.

Modelul colegial abordează problema dimensiunii prin presupunerea că personalul are *reprezentare formală* în cadrul diferitelor grupuri de luare a deciziilor. Multe aspecte ale politicii sunt determinate de comitetele oficiale, nefiind prerogative ale liderilor individuali. *Elementul democratic al reprezentării formale îl reprezintă loialitatea participanților față de cei care i-au numit.* Un profesor reprezentând departamentul de engleză într-un comitet este răspunzător în fața colegilor care au dreptul să numească sau să aleagă o altă persoană dacă nu sunt mulțumiți de modul în care sunt reprezentați. Consultările informale cu personalul nu constituie colegialitate. Atunci când directorul cere sfatul colegilor înainte de a lua o decizie are loc consultarea, deși esența colegialității este participarea la procesul de luare a deciziilor.

Puterea este împărțită cu personalul într-o democrație, și nu rămâne doar prerogativa liderului. Reprezentarea formală oferă dreptul de a participa în arii definite ale politicii, în timp ce consultarea informală este la discreția liderului, care nu are nicio obligație să acționeze conform sfaturilor primite.

5. Modelele colegiale presupun că deciziile sunt luate prin *consens*, nu prin diviziune sau conflict. Presupunerea că există valori și obiective comune conduce la credința că este de dorit și posibil ca problemele să fie rezolvate prin înțelegere. Pot exista diferențe de opinie, însă acestea pot fi depășite prin puterea argumentului. Procesul de luare a deciziilor poate fi prelungit de căutarea compromisului, însă este considerat un preț acceptabil pentru a menține sentimentul valorilor și convingerilor comune.

Necesitatea unui proces de luare a deciziilor prin consens vine în mare parte din dimensiunea etică a colegialității. Se consideră a fi cu totul adecvat ca oamenii să fie implicați în deciziile ce le afectează viețile profesionale. Impunerea deciziilor este considerată inadmisibilă moral și nepotrivită cu noțiunea de consimțământ :

Caracterul moral al unui exercițiu de autoritate este bazat pe existența consimțământului din partea celor aflați sub jurisdicția acestuia (...) consimțământul celui obligat este necesar pentru ca autoritatea să capete statut moral (...). Când consimțământul nu este o condiție a autorității, atunci nu vorbim despre autoritate morală, ci despre un exercițiu de putere sau despre o autoritate pur formală sau legală (Williams, 1989 : 80).

Aceste considerații reprezintă raționamentul pentru conceptul de „leadership moral” ce va fi examinat în capitolul 8.

Cele cinci caracteristici centrale ale colegialității apar într-o mai mare sau mai mică măsură în toate sectoarele majore ale educației. Vom analiza în continuare aplicarea acestora la nivelul învățământului superior.

Modelele colegiale în învățământul superior

Abordările colegiale în educația britanică își au originile în colegiile și universitățile din Oxford și Cambridge :

Colegiul desemnează o structură sau mai multe structuri în care membrii lor au autoritate egală în luarea deciziilor care îi afectează pe toți. De obicei, indivizii

au libertatea de a-și îndeplini activitățile principale în manieră proprie, fiind supuși doar unor minime controale colegiale (Becher și Kogan, 1992 : 72).

Modelul colegial a fost adoptat de majoritatea universităților. Autoritatea expertizei este răspândită în cadrul acestor instituții de învățământ și cercetare. „Orice organizație ce depinde de abilități profesionale de nivel înalt operează cel mai eficient dacă există o doză mare de colegialitate în cadrul procedurilor de management” (Williams și Blackstone, 1983 : 94).

Modelul colegial este cel mai evident în cadrul sistemului comitetului extins (senat). Deciziile legate de o gamă largă de probleme academice au loc în cadrul unui labirint de comitete, nefiind prerogativa rectorului. Problemele sunt deseori rezolvate prin înțelegere sau compromis, nu prin vot sau dezacord : „Membrii unui colegiu iau propriile decizii colective, ce au autoritate legitimă de consimțământ sau, cel puțin, de compromis între cei cărora li se aplică” (Williams și Blackstone, 1983 : 94).

Abordările colegiale își au originile în învățământul superior, însă în multe universități democrația este compromisă de votul limitat. Anumite instituții oferă drept deplin de vot întregului personal universitar și uneori chiar studenților și, poate, personalului administrativ. În alte părți, apartenența la senat sau la alte comitete-cheie este limitată doar la personalul senior. Acest privilegiu limitat restrânge măsura în care universitățile pot fi considerate colegiale, iar multe pot fi considerate mai degrabă elitiste decât democratice.

În universități și colegii există o discrepanță între politicile universitare, care sunt în general responsabilitatea senatului colegial sau a comitetului academic, și managementul resurselor, care este, de obicei, responsabilitatea rectorului și a conducerii facultăților. Sistemul comitetului se încadrează în modelul colegial, în timp ce puterile acordate direct managerilor seniori indică un model formal.

Dezvoltarea rapidă a învățământului superior în anii 1990 și în primii ani din secolul XXI a făcut mai dificilă menținerea importanței aspectelor colegiale în procesul de luare a deciziilor din universități. Middlehurst și Elton (1992 : 261) afirmă că universitățile au prosperat pentru că au devenit mai manageriale. „A existat o pierdere considerabilă a colegialității în cadrul sistemului de învățământ superior, rezultând o pierdere a sentimentului de apartenență și responsabilitate profesională comună pentru operațiunile instituției.”

Amenințarea pentru colegialitate observată de Middlehurst și Elton (1992) s-a intensificat în anii 1990 și în prima parte a secolului XXI. Cercetarea la scară largă a lui Deem (2000 : 48) asupra managerilor academici sugerează că „sistemul educațional superior din Marea Britanie este acum extrem de

managerial și birocratic”. Schimbarea către acest model „corporativ” de management a determinat universitățile australiene să caute un model de tip „trusteeship” (bazat pe încredere) ca alternativă la stilurile colegiale și corporatiste (Harman și Treadgold, 2007).

Dorința de a menține participarea personalului în luarea deciziilor este în conflict cu cerințele externe de responsabilitate, în special în ceea ce ține de finanțare, controlul calității și analiza cercetării. Această tensiune între participare și responsabilitate este evidentă de asemenea în școli.

Modelele colegiale în școlile secundare

Introducerea abordărilor colegiale în licee a fost mai lentă, mai puțin completă și mai fragmentată decât în învățământul superior. Tradiția unor directori atotputernici, cu autoritate asupra personalului și responsabilitate în fața unităților din exterior, a înăbușit câteva tentative de a dezvolta moduri de management participativ. Poziția oficială este că directorii sunt responsabili individual pentru organizarea și managementul școlilor. Aceste considerente acționează ca o frână asupra unor directori care doresc să împartă puterea și ca o justificare pentru cei care sunt reticenți în a o face.

Brown, Boyle și Boyle (1999) au desfășurat cercetări asupra modelelor colegiale de management din 21 de licee din nord-vestul Angliei. Prima etapă a conținut interviuri cu șefii de departament din fiecare școală. Ulterior, cercetătorii au intervievat directorii din 12 astfel de școli. Analiza lor este bazată pe răspunsurile coroborate ale directorilor și directorilor adjuncți din aceste școli.

Cercetarea s-a desfășurat în contextul conflictului dintre presiunile colegiale și manageriale asupra școlilor. Potrivit autorilor, „colegialitatea sau cel puțin managementul colaborativ a devenit una dintre cele mai mari tendențe internaționale în educație” (Brown *et al.*, 1999 : 320), însă ei indică și că asemenea dezvoltări nu sunt neapărat autentice :

Directorii pot elabora procese de luare a deciziilor care la suprafață par a fi participative, pentru a beneficia de o acceptare și o satisfacție sporite din partea profesorilor. Totuși, ei pot fi reticenți în a oferi influență reală profesorilor, presupunând că aceștia nu au expertiza necesară pentru a contribui îndeajuns sau din cauză că nu au încredere în aceștia pentru a lua deciziile cele mai bune pentru școală (*ibid.* : 319).

Brown, Boyle și Boyle (1999) au aflat că numai patru dintre cele 12 studii de caz din școli au putut fi categorisite ca „operând pe deplin” într-o manieră colegială. Aceste școli de „tip A” au următoarele caracteristici :

- Un angajament în ceea ce privește oportunitățile de colaborare formală stabilite cu alți directori de departament și colegi din diferite arii curriculare ;
- Prioritățile departamentale au fost corelate îndeaproape cu Planul de Dezvoltare al Școlii, cu temele și problemele identificate și acceptate colectiv ;
- Directorii de departament au fost implicați activ și consultați în elaborarea politicilor școlii și în procesul de luare a deciziilor ;
- Directorul a considerat că directorii de departament au un rol de management mai larg, la nivelul școlii.

Participanții au explicat de ce procesul comun de luare a deciziilor este de dorit :

Ai nevoie de susținerea colectivă din partea personalului pentru a implementa orice schimbare de durată, așa că implicarea în procesul de luare a deciziilor este vitală (Director) (Brown *et al.*, 1999 : 322).

Munca în echipă este ingredientul crucial pentru eficiența acestei școli. Nu există niciun mister sau sentiment de intimidare. Este aproape o colaborare între persoane egale (Șef de departament) (*ibid.* : 323).

Școlile de tip A au depășit problema dimensiunii prin adoptarea de structuri flexibile. O școală și-a schimbat echipa de management senior cu o echipă de management la nivelul școlii și a inclus reprezentanți din toate ariile de predare. Grupurile de lucru sau grupurile curriculare cu reprezentare interdepartamentală și voluntară au fost, de asemenea, metode de a lărgi implicarea.

În ciuda acestor strategii, autorii concluzionează că transpunerea colegialității în practică este o misiune dificilă :

Modelele colegiale de management educațional devin paradigma dominantă în literatură (...). Există totuși factori pragmatici și ideologici ce ridică întrebări despre posibilitatea de a obține colegialitatea. Colegialitatea oferă multe beneficii persuasive, însă în realitate este dificil de obținut (*ibid.* : 329).

Conceptul de *colegialitate* este similar celui de *jiaoyanzu* din școlile chineze. Paine și Ma (1993) se referă la „presupunerea că profesorii vor lucra împreună în toate aspectele muncii lor” și explică modul cum funcționează *jiaoyanzu* :

Multe decizii despre curriculum și instruire sunt luate împreună prin *jiaoyanzu* (...) profesorii au un timp structurat în care să lucreze împreună (...). Profesorii (...) lucrează împreună (...) într-un birou ce aparține *jiaoyanzu*-ului lor (*ibid.* : 679).

Profesorii chinezi ajung în etapa colaborativă după o perioadă de timp. Cercetările derulate în liceele din provincia Shaanxi din China (Bush *et al.*, 1998) arată că *jiaoyanzu*-ul departamental funcționează în mod colegial pentru a discuta materialele de predare, pentru a oferi lecții demonstrative și pentru a observa comentariile celorlalți asupra propriei lecții. Totuși, aceste discuții au loc sub supervizarea decanului, care, la rândul său, este numit de director. Acest fapt sugerează o dimensiune ierarhică în operarea *jiaoyanzu*.

Modelele colegiale în școlile primare

Colegialitatea s-a afirmat în anii 1980 și 1990 ca fiind cea mai adecvată metodă de a conduce școlile primare. A rămas modelul normativ de bună practică din această etapă a educației în Anglia, în ciuda tuturor presiunilor ce apar ca urmare a imperativelor guvernului. Little (1990 : 177-180) descrie modul cum colegialitatea se manifestă în practică :

- Profesorii vorbesc despre predare ;
- Există o planificare și o pregătire comune ;
- Prezența observatorilor în clasă nu e neobișnuită ;
- Există formare și dezvoltare profesională comune.

Modelul definit de Little (1990) pare să depindă de valorile profesionale comune ce duc la dezvoltarea încrederii și la o disponibilitate de a oferi și a primi critici, în vederea îmbunătățirii practicii. Este o abordare solicitantă, care necesită angajamentul personalului pentru a deveni un vehicul al schimbării benefice. Este, de asemenea, un model vag în felul în care se manifestă, chiar și atunci când personalul este dedicat conceptului.

Webb și Vulliamy (1996) au examinat tensiunea dintre colegialitate și managerialism în studiul lor asupra unui eșantion de 50 de școli primare din Anglia și Țara Galilor. Ei observă „tipul ideal” de colegialitate ce apare în numeroase rapoarte din anii 1980 și 1990 și afirmă că „aspirațiile pentru abordarea colaborativă aferentă schimbării la nivel de instituție școlară trebuie să ofere suport pentru aplicarea în cadrul școlii primare” (*ibid.* : 441-442). Totuși, presiunea responsabilității externe înseamnă că multe școli „recurg la managerialism” (*ibid.* : 442). Ele reclamă că „tensiunile dintre colegialitate și

managerialism fac ca etica managerialistă să submineze concepte precum «școala întregă»”.

Acești autori raportează că toți cei 50 de directori din eșantion „au vorbit despre deschiderea, discuțiile și colaborarea mai strânse dintre profesori odată cu introducerea Curriculumului Național” (*ibid.* : 444). Șefii de catedră erau văzuți ca având un rol vital în planificarea curriculumului, în ciuda lipsei timpului pentru a vizita sau a lucra la clasele colegilor lor. Alte dificultăți identificate de participanți includ :

- Natura cronofagă a întâlnirilor, unde „etapa discuțiilor pare să țină la nesfârșit” și „am simțit că nu ajungeam nicăieri” ;
- Lipsa înțelegerii a dus la nonacțiune ;
- Ritmul în care schimbările externe erau introduse a însemnat că profesorii nu au avut timp suficient pentru a reflecta critic asupra practicilor existente (Webb și Vulliamy, 1996 : 446).

Ei adaugă că climatul politicilor „încurajează directorii să fie lideri puternici și, dacă e necesar, manipulatori” (*ibid.* : 448) și concluzionează că, de obicei, colegialitatea este deteriorată de cerințele externe și de presiunea pusă pe directori pentru a asigura alinierea la directivele naționale :

Am furnizat documente ce indică o tensiune în creștere între abordările colegiale și cele de sus în jos pentru schimbarea la nivelul școlii (...) forțe puternice par să se unească pentru a promova ceea ce am numit managerialism și stilul de management bazat pe directive al directorilor asociați cu el, care subminează credibilitatea profesorilor și fezabilitatea colaborării colegiale dintre ei, în vederea formulării politicilor și a promovării continuității practicii (...). Tensiunile generate prin încercarea de a crea condiții pentru cooperare în condițiile managerialismului sporit au fost prezente, într-o anumită măsură, în toate școlile (Webb și Vulliamy, 1996 : 455-456)

Vom reveni la aceste probleme când vom examina limitările modelelor colegiale.

Modelele colegiale: obiective, structură, mediu și leadership

Obiective

Modelele colegiale presupun ca toți membrii organizației să convină asupra *obiectivelor* ei. Se crede că tot personalul are o viziune comună asupra

scopurilor instituției. Înțelegerea în privința obiectivelor este probabil elementul central în toate abordările participative ale managementului școlilor și colegiilor. Scopurile au trei funcții principale :

- Oferă un ghid general pentru activitate, dând posibilitatea profesorilor să creeze o legătură între munca lor și obiectivele școlii ;
- Servesc ca sursă de legitimitate, permițând activităților să fie justificate, în cazul în care contribuie la atingerea obiectivelor ;
- Sunt un mod de măsurare a succesului ; o școală este eficientă dacă își atinge obiectivele.

Acordul asupra obiectivelor reprezintă un punct de pornire pentru dezvoltarea structurilor și proceselor necesare îmbunătățirii învățării. Southworth (2005 : 84) subliniază nevoia unei „doze de consecvență în abordare și acțiune la nivelul școlii. De fapt, sistemele și structurile convenite joacă un rol major în dezvoltarea și menținerea sentimentului de unitate a școlii. El adaugă că „tipul de cultură necesar în școlile de astăzi este caracterizat de colaborare” (*ibid.* : 85).

În universități și colegii și, probabil, în școlile gimnaziale și liceale, diferitele discipline academice au perspective relativ diferite asupra scopului central al instituției. În aceste circumstanțe, așa cum demonstrează Baldrige și colaboratorii săi (1978), acordul asupra scopurilor poate fi obținut doar prin confuzie :

Majoritatea organizațiilor știu ce fac (...). În contrast, colegiile și universitățile au scopuri vagi, ambigue (...). Atât timp cât obiectivele rămân ambigue și abstracte, oamenii sunt de acord ; în momentul în care sunt specificate concret, apar certurile (*ibid.* : 20-21).

Recunoașterea unui posibil conflict legat de scopurile instituțiilor educaționale amenință unul dintre stâlpii centrali ai teoriei colegialității. Presupunerea că personalul poate ajunge mereu la o înțelegere în privința scopurilor și politicilor instituționale stă la baza tuturor abordărilor participative. Recunoașterea unui conflict de obiective limitează validitatea modelelor colegiale.

Structura organizațională

Modelele colegiale și abordările formale au în comun perspectiva structurii organizaționale ca fapt obiectiv, ce are un înțeles clar pentru toți membrii instituției. Diferența majoră se referă la relațiile dintre diversele elemente ale

structurii. Modelele formale prezintă structurile ca fiind pe verticală sau ierarhice, deciziile fiind luate de lideri și transmise apoi de sus în jos. Subordonații sunt răspunzători în fața superiorilor pentru îndeplinirea satisfăcătoare a sarcinilor. În contrast, modelele colegiale afirmă că structurile sunt laterale sau pe orizontală, participanții având drepturi egale în determinarea politicii sau influențarea deciziilor.

În educație, abordările colegiale se manifestă deseori prin sisteme de comitete ce pot fi elaborate în instituțiile mai mari și mai complexe. Se consideră că procesul de luare a deciziilor în cadrul comitetelor este egalitarist, influența depinzând mai mult de expertiză decât de poziția oficială. Se presupune că deciziile sunt luate prin consens sau compromis, nu doar prin supunere față de viziunea directorului.

În școli, grupurile de lucru ad-hoc pot fi mai eficiente decât comitetele. Brown, Boyle și Boyle (1999 : 323) observă utilitatea acestor grupuri în studiul lor de caz asupra unităților din învățământul superior, unul dintre respondenți susținând că : „Avem echipe de lucru ce raportează către facultăți după consultarea cu echipa de management senior, apoi sunt dezvoltate și implementate politicile colaborative”.

Mediul extern

Există numeroase dificultăți în stabilirea naturii relațiilor dintre organizație și mediul ei extern. Modelele colegiale caracterizează procesul de luare a deciziilor drept un proces participativ, unde toți membrii instituției au oportunități egale de a influența politicile și acțiunile. Totuși, fiindcă deciziile apar deseori dintr-un sistem complex de comitete, nu este ușor de stabilit cine este responsabil de politica organizațională.

Ambiguitatea procesului de luare a deciziilor din cadrul organizațiilor colegiale creează o problemă particulară în ceea ce ține de responsabilitatea în fața unităților externe. Directorul sau liderul este invariabil tras la răspundere pentru politicile școlii sau colegiului. Ipotezele modelelor formale sunt aliniate cu aceste așteptări. Se presupune că liderii pot determina sau influența puternic deciziile și sunt răspunzători în fața forurilor externe pentru aceste politici.

Modelele colegiale nu se potrivesc cu aceste ipoteze de responsabilitate formală. Este de așteptat ca directorii să justifice politicile școlii determinate într-un cadru participativ, chiar și când acestea nu sunt susținute de ei? Sau realitatea este că stabilirea politicilor în mod colegial este limitată de responsabilitatea directorului față de agențiile externe? Directorii trebuie să fie de acord sau

cel puțin să aprobe deciziile colegiale, dacă nu doresc să ajungă într-o poziție foarte dificilă.

Modelele colegiale tind să omită posibilitatea unui conflict în procesul participativ intern și responsabilitatea externă. Presupunerea conform căreia problemele pot fi rezolvate prin consens duce la concluzia normativă că directorii sunt mereu de acord cu deciziile și nu întâmpină dificultăți în a le explica în fața unităților externe. În practică, responsabilitatea directorului conduce la o versiune substanțial modificată a colegialității în majoritatea școlilor și colegiilor. Există de asemenea riscul tensiunii pentru directorul care se găsește în conflictul dintre cerințele participării și responsabilitatea sa.

Aceste presiuni s-au intensificat în multe țări, guvernele urmărind o agendă de „standarde”, prin implementarea politicii de sus în jos. Așa cum am observat mai devreme, aceste cerințe externe au făcut mai dificilă operarea școlilor după modelul colegial. Acest fapt este adevărat în egală măsură pentru școlile primare (Webb și Vulliamy, 1996), gimnaziale și liceale (Brown *et al.*, 1999).

Leadership

În modelele colegiale, stilul de *leadership* influențează și este influențat de natura procesului de luare a deciziilor. Deoarece politica este determinată într-un cadru participativ, se presupune că directorul va adopta strategiile știind că problemele pot apărea din diferite părți ale organizației și pot fi rezolvate printr-un proces interactiv complex. Modele eroice de leadership pot fi considerate inadecvate când puterea și influența sunt distribuite în cadrul instituției. Totuși, Gronn (2010 : 70) indică importanța istorică a leadershipului individual și nevoia de adaptare la un model hibrid, ce combină leadershipul individual și colectiv.

Teoreticienii colegiali pun următoarele calități pe seama liderilor din școli și colegii :

1. Ei sunt receptivi la nevoile și dorințele colegilor lor profesioniști. Directorii recunosc expertiza și abilitățile profesorilor și urmăresc să le valorifice în beneficiul elevilor și studenților. Invariabil, ei au fost numiți în poziții de leadership după o lungă perioadă în care s-au dovedit a fi practicieni de succes. Experiența lor îi face sensibili la nevoile și drepturile cadrelor didactice profesionale.
2. Directorii colegiali urmăresc să creeze oportunități formale și informale pentru testarea și elaborarea inițiativelor de politică. Aceasta se realizează în vederea încurajării inovației și pentru a maximiza acceptarea deciziilor

școlii. Directorul școlii „Uplands”, de exemplu, promovează și încurajează creșterea unei culturi de valori comune și o formă modificată de colegialitate :

Ea crede în importanța relațiilor umane de calitate și este foarte comunicativă. Predă în mod regulat, își ia sarcinile de supraveghere a copiilor în momentul plecării în fiecare după-amiază când este în școală, este mereu prezentă în instituție vorbind cu personalul și elevii și ia parte la activități sociale (...). Se consultă și vrea să implice personalul în procesul de luare a deciziilor, deși decizia finală este a echipei de management senior (Glover, 1996 : 146).

3. Modelele colegiale evidențiază autoritatea expertizei în defavoarea autorității oficiale. Prin urmare, autoritatea în organizațiile profesionale, cum ar fi școlile și colegiile, rezidă atât în personal, cât și în directori. În loc să-și exercite autoritatea asupra subordonaților, liderul urmărește să influențeze deciziile și acțiunile colegilor săi profesioniști. De asemenea, directorul permite și încurajează directorii de departament, șefii de catedră, profesorii și alți oameni din personal să devină colideri.

Avem nevoie să ne îndepărtăm de ideea că leadershipul se referă doar la individ (...) și să îl considerăm mai mult un efort colectiv (...) avem nevoie de o mulțime de lideri în școli. Leadershipul de la egal la egal între profesori, asistenți și personalul auxiliar este esențial dacă dorim să facem din școli organizații puternice de învățare (Southworth, 2005 : 89).

Așadar, în modelele colegiale, directorul este considerat de obicei un facilitator al unui proces în esență participativ. Credibilitatea în fața colegilor depinde de capacitatea de a asigura leadership personalului și persoanelor interesate din exterior, valorificând, în același timp, contribuțiile profesorilor specialiști. Totuși, Hoyle și Wallace (2005 : 151) avertizează cu privire la câteva „ambiguități de leadership”, incluzând „presiunea pusă pe profesori de a împărți leadershipul, acest fapt fiind tot mai dificil de realizat”.

Am observat în capitolul 2 că cele șase modele de management sunt comparate cu modele de leadership pe tot parcursul volumului de față. Trei dintre aceste modele de leadership par a avea legături cu colegialitatea. Acestea sunt :

1. leadershipul transformățional ;
2. leadershipul participativ ;
3. leadershipul distribuit.

Leadershipul transformațional

Această formă a leadershipului presupune ca focalizarea centrală a leadershipului să fie pe angajamentele și capacitățile membrilor organizației. Un nivel mai mare al angajamentului față de obiectivele organizaționale și o capacitate sporită de îndeplinire a acestor obiective se presupune că vor conduce la mai mult efort și la o productivitate sporită (Leithwood *et al.*, 1999 : 9).

Leithwood (1994) conceptualizează leadershipul transformațional de-a lungul a opt dimensiuni :

- dezvoltarea viziunii școlii ;
- stabilirea obiectivelor școlii ;
- oferirea de stimulare intelectuală ;
- furnizarea suportului individualizat ;
- modelarea celor mai bune practici și a valorilor organizaționale importante ;
- demonstrarea așteptărilor de înalte performanțe ;
- crearea unei culturi productive a școlii ;
- dezvoltarea structurilor pentru a susține participarea la deciziile din școală.

Caldwell și Spinks afirmă că leadershipul transformațional este esențial pentru școlile autonome :

Liderii transformaționali reușesc să adune dedicarea celor de lângă ei într-o asemenea măsură, încât (...) nivele mai înalte de realizare devin un imperativ moral. În viziunea noastră, o capacitate puternică pentru leadership transformațional este necesară pentru tranziția cu succes la un sistem de management autonom la nivelul școlii (1992 : 49-50).

Cercetarea lui Leithwood (1994) sugerează că există anumite dovezi empirice care susțin modelul esențial normativ de leadership transformațional. El analizează șapte studii cantitative și concluzionează că : „Practicile de leadership transformațional, luate ca întreg, au avut efecte directe și indirecte semnificative asupra progresului inițiativelor de restructurare a școlilor și asupra rezultatelor obținute de elevi și preconizate de profesori” (*ibid.* : 506).

Mai recent, Leithwood și Jantzi (2006) au extras informații din evaluarea derulată pe parcursul a patru ani în raport cu strategiile naționale de literație și numerație din Anglia, pentru a arăta că leadershipul transformațional a produs efecte semnificative asupra practicilor profesorilor la clasă, însă nu neapărat asupra rezultatelor elevilor.

Modelul transformațional este cuprinzător, în sensul că oferă o abordare normativă a leadershipului școlii, ce se axează în principal pe procesul prin care liderii urmăresc să influențeze rezultatele școlii, și nu pe natura sau direcția acestor rezultate. Totuși, poate fi criticat ca fiind un mijloc de control asupra profesorilor și poate fi mai degrabă acceptat de lider decât de cei conduși de acesta (Chirichello, 1999). Allix (2000) merge mai departe și afirmă că leadershipul transformațional are potențialul de a deveni „despotic”, din cauza caracteristicilor sale puternice, eroice și carismatice. El crede că puterea liderului ar trebui să creeze „mustrări de conștiință” și îndoieli puternice asupra adecvării ei în cadrul organizațiilor democratice. Concepția autorului sugerează o atitudine mai degrabă politică (vezi capitolul 5), decât una colegială.

Climatul politic contemporan în care școlile trebuie să-și desfășoare activitatea ridică de asemenea întrebări despre validitatea modelului transformațional, în ciuda popularității acestuia în literatură. Limbajul transformațional este folosit de guverne pentru a încuraja sau pentru a cere practicienilor să adopte și să implementeze politicile determinate la centru. În Africa de Sud, de exemplu, limbajul transformațional este folosit pentru a susține un sistem de educație post-Apartheid lipsit de rasism. Politica este bogată în simbolism, însă îi lipsește practica, deoarece mulți directori de școală nu au capacitatea și autoritatea de a implementa aceste schimbări în mod eficient (Bush *et al.*, 2009).

Sistemul englez recomandă tot mai mult ca liderii de școli să adere la prescripțiile guvernului, ce afectează obiectivele, conținutul și pedagogia curriculumului, precum și valorile. În această privință, transformarea este un proces unilateral de implementare, nu o evaluare specifică fiecărui context a nevoilor școlilor individuale și a comunităților. Există „un sistem educațional mult mai centralizat, mai direcționat și mai controlat, ce a redus dramatic posibilitatea realizării unei transformări veritabile a educației și leadershipului” (Bottery, 2001 : 215). Hartley (2004) afirmă de asemenea că leadershipul transformațional are legătură în principal cu transpunerea în practică a politicilor guvernului.

Hoyle și Wallace (2005 : 151) observă inconsecvențele decalajului „realității transformaționale retorico-transmisive” ce stă la baza prescripțiilor de practică ale guvernului englez, „promovate prin formări profesionale finanțate de guvern și controlate în practică prin supervizarea OFSTED”. Bottery (2004 : 17) adaugă că „sunt multe întrebări de pus” în evaluarea leadershipului transformațional, afirmând că acesta transformă și corupe realitatea și poate fi mai degrabă un model de leadership eroic, decât unul comun.

Leadershipul transformațional este consecvent cu modelul colegial, presupunând că liderii și personalul au valori și interese comune. Atunci când funcționează bine, are potențialul de a angrena toate persoanele interesate în realizarea

obiectivelor educaționale. Scopurile liderilor și ale celor conduși de aceștia fuzionează într-o așa măsură, încât poate fi realist să presupunem o relație armonioasă și o convergență sinceră ce duce la decizii acceptate de comun acord. Când „transformarea” ascunde de fapt intenția de a impune valorile liderului sau de a implementa prescripțiile guvernului, procesul este mai degrabă politic decât colegial, așa cum vom vedea în capitolul 5 : „Cea mai puternică susținere a abordării transformazionale a reformei a venit din partea adepților unor politici care asigură interzicerea transformării pentru oamenii care lucrează în școli” (Hoyle și Wallace, 2005 : 128).

Leadershipul participativ

Cel de-al doilea model de leadership relevant pentru colegialitate este „leadershipul participativ”. Hoyle și Wallace (2005 : 124) afirmă că participarea se referă la „oportunitățile membrilor personalului în a se angrena în procesul organizațional de luare a deciziilor”. Leithwood, Jantzi și Steinbach (1999 : 12) adaugă că „leadershipul participativ (...) presupune că procesul de luare a deciziilor în cadrul grupului ar trebui să fie punctul central pe care se axează grupul”.

Ca și în cazul colegialității, acesta este un model normativ, bazat pe trei criterii :

- Participarea va spori eficacitatea școlii.
- Participarea este justificată de principiile democratice.
- În contextul managementului instituțional, leadershipul poate fi disponibil pentru orice pretendent legitim (*ibid.* : 12).

Sergiovanni (1984) indică importanța abordării participative. Aceasta reușește să „unească” personalul și să ușureze presiunile asupra directorilor de școli : „Poverile leadershipului vor fi mai ușoare dacă funcțiile și rolurile de leadership sunt împărțite și în cazul în care conceptul de *densitate a leadershipului* va deveni înlocuitorul leadershipului director” (*ibid.* : 13).

Copland (2001) afirmă de asemenea că leadershipul participativ are potențialul de a ușura povara directorilor și de a evita așteptările ca liderul formal să fie un „superdirector” :

Leadershipul este încorporat în diferite contexte organizaționale în cadrul comunităților școlare, și nu înglobat într-o singură persoană sau birou (...) cercetări captivante

se desfășoară, explorând metode specifice prin care școlile pot distribui mai mult leadershipul (...). [Există] nevoia de a identifica și a susține aspectele de leadership dincolo de rolul directorului (*ibid.* : 6).

Savery, Soutar și Dyson (1992) demonstrează că directorii adjuncți din vestul Australiei doresc să participe în procesul de luare a deciziilor, însă dorința lor de a face acest lucru a variat în funcție de diferite tipuri de decizii. Majoritatea celor 105 respondenți a dorit să ia parte la procesul de luare a deciziilor în privința politicii școlii, disciplinei elevilor, volumului predării, politicii generale și alocării timpului, însă puțini au fost interesați să participe în ceea ce a fost descris ca „variabile economice”, incluzând bugetele și selectarea personalului și în a răspunde la plângerile părinților. Autorii concluzionează că „e mult mai probabil ca oamenii să accepte și să implementeze decizii la care au participat, în particular în cazul deciziilor ce au legătură directă cu slujba lor” (*ibid.* : 24).

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit a devenit modelul normativ de leadership favorit în secolul XXI, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Gronn (2010 : 70) afirmă că „școlile și practicienii au acordat tot mai multă atenție fenomenului leadershipului distribuit”. Harris (2010 : 55) adaugă că acesta reprezintă „una dintre cele mai influente idei ce au răsărit în domeniul leadershipului educațional din ultima sută de ani”. În această secțiune vom examina modelul și îl vom lega de diferite noțiuni de colegialitate.

Definirea leadershipului distribuit

Un punct important de pornire în înțelegerea acestui fenomen constă în separarea acestuia de autoritatea pozițională. După cum afirmă Harris (2004 : 13), „leadershipul distribuit se concentrează asupra angrenării expertizei oriunde există aceasta în cadrul organizației, și nu asupra urmării ei doar prin poziția sau rolul formal”. Autoarea afirmă că „este caracterizată ca o formă de leadership colectiv” (*ibid.* : 14) și observă colegialitatea ca fiind „în centrul leadershipului distribuit” (*ibid.* : 15), însă adaugă că aceasta implică ambele dimensiuni, verticală și orizontală, a practicării leadershipului, sugerând o legătură între modelele formale și cele colegiale.

Gronn (2010 : 70) face referire la o schimbare normativă de la „eroism la distribuire”, dar avertizează de asemenea asupra viziunii conform căreia leadershipul distribuit înseamnă neapărat orice reducere a rolului directorului. Într-adevăr, Hartley (2010 : 27) afirmă că „popularitatea lui poate fi pragmatică : ușurează povara directorului care are prea multe greutăți”. Lumby (2009 : 320) adaugă că leadershipul distribuit „nu are în vedere ca personalul școlii să considere efectiv actul conducerii în mod diferit” față de timpul când „leadershipul eroic individual era obiectul de interes”. Vom aborda mai târziu modul în care se aliniază leadershipul pe cont propriu și cel distribuit. Lumby (2009 : 320) adaugă de asemenea că leadershipul distribuit ar trebui să fie exercitat având în vedere parteneriatele între școli și să nu fie limitat doar la leadership în cadrul organizației.

Moduri de distribuție

O problemă-cheie în evaluarea practicării leadershipului distribuit este analiza distribuției acestuia. Cedează directorul autoritatea formală, într-o anumită măsură, altora printr-un proces analog delegării? Își invită el sau ea colegii să adopte roluri sau comportamente de leadership? Îi încurajează el sau ea pe alții să inițieze acțiuni de leadership? Iau alți membri ai personalului inițiativa în asumarea responsabilității de leadership? Este leadershipul distribuit un proces deliberat sau necuțat?

Bennett *et al.* (2003 : 3) afirmă că leadershipul distribuit este o proprietate emergentă a unui grup sau rețele de indivizi, în care membrii își adună expertiza. Harris (2004 : 19), referindu-se la un studiu asupra a 10 școli din Anglia ce se confruntau cu circumstanțe dificile (Harris și Chapman, 2002), afirma că ar trebui să aibă loc „redistribuirea puterii”, și nu doar un simplu proces de „directorat delegat”. Totuși, Hopkins și Jackson (2002) afirmă că liderii formali trebuie să orchestreze și să îngrijească spațiul, astfel încât leadershipul distribuit să aibă loc, sugerând că ar fi dificil de atins fără susținerea activă a directorilor. Dat fiind că leadershipul este considerat un proces de influență, o problemă centrală este a identifica „cine poate exercita influență asupra colegilor și în ce domenii” (Harris, 2005 : 165). Directorii dețin mare parte din autoritatea formală în școli, ceea ce l-a determinat pe Hartley (2010 : 282) să afirme că „leadershipul distribuit se găsește cu greu în cadrul birocrațiilor formale din școli”.

Rolul directorului în leadershipul distribuit

Harris (2004 : 16) afirmă că „directorii de succes recunosc limitările unei singure abordări de leadership” și adoptă o formă de leadership „distribuit prin munca unitară și colaborativă” (*ibid.*). Totuși, studiul empiric al lui Arrowsmith (în curs de apariție) asupra leadershipului distribuit din școlile gimnaziale și liceale din Anglia arată o prudență considerabilă în privința abordării acestui model. Câțiva directori au considerat „de nenegociat” „delegarea” sau distribuția anumitor părți din rolul lor, incluzând direcția strategică, și și-au menținut sentimentul acut al responsabilității lor pentru rezultatele școlii. Aceasta sugerează că distribuția poate fi subiectul anumitor limitări.

Prezentarea generală a patru proiecte de cercetare ale lui Gronn (2010 : 74) îl conduce pe acesta la afirmația că directorii dețin o putere considerabilă : „Anumiți indivizi, deși nu monopolizează în niciun mod totalitatea leadershipului, au exercitat o influență disproporționată comparativ cu colegii lor”. Bottery (2004 : 21) se întreabă cum poate fi aplicată distribuția „dacă cei aflați în poziții formale nu doresc să-și redistribuie puterea în acest mod”. Harris (2005 : 167) afirmă că „formele de leadership distribuit și ierarhic nu sunt incompatibile”, însă este evident că distribuția poate funcționa cu succes doar dacă liderii formali îi permit să prindă rădăcini.

Impactul leadershipului distribuit

Interesul față de susținerea leadershipului distribuit se bazează pe presupunerea că acesta va avea efecte benefice, care nu ar avea loc în cadrul leadershipului individual. Totuși, există puține dovezi clare în această privință, ceea ce l-a condus pe Harris (2005 : 170) să afirme că „nu știm impactul pe care leadershipul distribuit îl are în școli, asupra profesorilor și elevilor”. Studiul important al lui Leithwood și al colaboratorilor săi asupra impactului leadershipului în școli (2006) a condus la definirea a „șapte afirmații puternice” despre leadershipul de succes din școli. Două dintre acestea se leagă de leadershipul distribuit :

1. Leadershipul din școli are o influență mai mare asupra școlilor și elevilor atunci când este distribuit foarte mult.
2. Anumite modele de distribuție sunt mai eficiente decât altele.

Leithwood și colaboratorii săi arată că leadershipul multiplu este mult mai eficient decât leadershipul solo :

Leadershipul total a determinat o variație de 27% a realizărilor elevilor în școli. Este o proporție mult mai ridicată care explică variația (de două până la de trei ori mai mare) decât ceea ce este raportat de obicei în studiile asupra efectelor directorilor (2006 : 12).

Leithwood și colaboratorii săi (2006 : 13) adaugă că școlile cu cele mai ridicate niveluri de realizări ale elevilor au atribuit aceste rezultate nivelului relativ ridicat de influență a tuturor surselor de leadership. Hallinger și Heck (în curs de apariție) au descoperit de asemenea că „leadershipul distribuit a fost strâns legat de schimbările în capacitatea academică” și deci de creșterea nivelului de învățare al elevilor. Acestea sunt descoperiri importante, însă mai multe cercetări asemănătoare sunt necesare înainte ca o relație cauzală să poată fi stabilită cu certitudine.

Obstacole ale leadershipului distribuit

Așa cum a fost sugerat mai devreme, structura de autoritate existentă în școli și colegii reprezintă un potențial obstacol pentru introducerea și implementarea cu succes a leadershipului distribuit. „Există pericole inevitabile la adresa statutului și statu-quoului din tot ceea ce implică leadershipul distribuit” (Harris, 2004 : 20). Hartley (2010 : 282) sugerează că originile leadershipului distribuit se află în esența pragmaticii, un răspuns la responsabilitățile suplimentare impuse școlilor pe măsură ce managementul la fața locului a prins rădăcini în multe țări în anii 1990. „Nu este de mirare că a început o căutare a unei structuri în care inteligența colectivă ar fi putut fi pusă laolaltă.” Totuși, el observă de asemenea că cerințele agendei de standarde înseamnă că birocrăția rămâne în continuare puternică și limitează libertatea leadershipului distribuit. Fitzgerald și Gunter (2008) fac referire la autoritatea și ierarhizarea ce rămân în continuare importante și observă „partea întunecată” a leadershipului distribuit – managerialismul sub o nouă înfățișare. Mai neutru, se poate afirma că leadershipul distribuit conduce la o relație de putere tot mai neclară între cei conduși și lideri (Law : 2010).

Aceste rețineri sugerează că un climat adecvat este o precondiție esențială în vederea unui leadership distribuit în mod semnificativ. Harris (2005 : 169) afirmă că „dezvoltarea normelor colegiale” este esențială și adaugă că profesorii au nevoie de timp ca să se întâlnească, dacă se dorește ca leadershipul colectiv să devină o realitate. Ea adaugă că relațiile de prietenie sunt necesare în cazul managerilor de școală, ce s-ar putea „simți amenințați” (*ibid.*) de profesorii care își asumă roluri de leadership. În ciuda acestor rețineri, cercetările

demonstrează că leadershipul distribuit are potențialul de a extinde orizontul leadershipului, conducând la rezultate îmbunătățite ale elevilor și dezvoltând în același timp lideri pentru viitor. Modelul „hibrid” de leadership al lui Gronn (2010 : 77) ar putea să pună laolaltă ce este mai bun din abordarea individuală și cea distribuită.

Limitările modelelor colegiale

Modelele colegiale au fost populare în literatura de leadership și management educațional și în declarațiile oficiale în privința dezvoltării școlilor încă din anii 1980. Brundrett (1998 : 307) afirmă că a devenit „una dintre megatendențele omniprezente în educație”. Susținătorii colegialității consideră că abordările participative reprezintă cea mai adecvată metodă prin care instituțiile educaționale își pot desfășura activitatea. În secolul XXI, modelele de leadership legate de abordările colegiale, transformaționale, participative și distribuite au fost încurajate. Totuși, criticii modelelor colegiale indică un număr de defecte ce limitează validitatea aplicării lor în școli și colegii. Există șapte defecte semnificative ale perspectivelor colegiale.

1. Modelele colegiale sunt atât de *normative*, încât tind să ascundă, în loc să descrie realitatea. Percepțiile asupra celei mai adecvate metode de a manageria instituțiile educaționale interferează cu descrieri ale comportamentului. Deși colegialitatea este susținută tot mai mult, dovada prezenței ei în școli și colegii tinde să fie sumară și incompletă, ceea ce i-a condus pe Webb și Vulliamy (1996 : 443) să afirme : „Colegialitatea este susținută mai mult pe baza prescripției decât a studiilor fundamentate pe cercetări ale practicii din școli”.
2. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor tind să fie *lente și greoaie*. Atunci când propunerile de politici necesită aprobarea unei serii de comitete, procesul este deseori sinuos și durează mult. Etica participativă reclamă că o decizie trebuie luată prin înțelegere, atunci când este posibil, și nu neapărat prin recurgerea la vot. Încercarea de a ajunge la un consens poate conduce la decalări procedurale, precum aprobări de la comitetul care se ocupă de finanțe sau consultări cu alte comitete, indivizi sau agenții externe. Participanții ar putea fi nevoiți de asemenea să ia parte la numeroase întâlniri lungi înainte ca problemele să fie rezolvate. Pentru aceasta este nevoie de răbdare și de mult timp. Câțiva directori de școli primare intervievați de Webb și Vulliamy (1996 : 445-446) fac referire la „întâlnirile care tind

să dureze mult”, unde „etapa discuțiilor pare să continue la nesfârșit” și „simțeam că nu ajungem nicăieri”. Deși planificarea timpului este esențială, așa cum am notat anterior, folosirea timpului de noncontact pentru întâlniri lipsite de productivitate generează frustrare și apatie.

3. Presupunerea fundamentală a modelelor democratice este că deciziile sunt luate prin *consens*. Se presupune că rezultatul dezbaterii ar trebui să fie înțelegerea bazată pe valorile comune ale participanților. În practică totuși, profesioniștii au propriile puncte de vedere și nu există nicio garanție a unanimității rezultatului. Mai mult, participanții reprezintă deseori grupuri din cadrul școlilor sau colegiilor. Indivizii pot fi membri ai unor comitete ca reprezentanți ai departamentului de engleză sau ai cadrelor didactice care predau științe reale. Inevitabil, aceste interese ale diferitelor secții au o puternică influență asupra proceselor comitetelor. Cadrul participativ poate deveni principalul punct de dezacord între facțiuni.
4. Modelele colegiale trebuie evaluate în relație cu caracteristicile specifice ale instituțiilor educaționale. Aspectele participative ale procesului de luare a deciziilor există alături de componentele structurale și birocratice ale școlilor și colegiilor. Deseori există tensiuni între aceste moduri diferite de management. Elementul participativ stă în autoritatea expertizei personalului profesionist, însă aceasta rareori depășește autoritatea pozițională a liderilor oficiali. Brundrett indică inevitabila contradicție dintre colegialitate și birocratie în sistemul educațional englez :

Într-o eră a curriculumului național, a testărilor centralizate și a birocrăției tot mai prezente în educație, este interesant de observat cum colegialitatea este stilul preferat de management la nivelul școlii (...) colegialitatea este inevitabil slujitoarea birocrăției aflate într-o continuă dezvoltare (1998 : 312-313).

5. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor din școli și colegii pot fi dificil de susținut, având în vedere cerințele pentru care directorii sunt răspunzători în fața organismului superior și a diferitelor grupuri externe. Participarea reprezintă dimensiunea internă a democrației. *Responsabilitatea* poate fi văzută ca un aspect extern al democrației. Guvernatorii și grupurile exterioare cer explicații ale politicilor și, invariabil, se îndreaptă spre director pentru răspunsurile la întrebările lor. Directorii pot întâmpina dificultăți considerabile în a-și apăra politicile ce au venit ca urmare a unui proces colegial, însă nu se bucură și de susținerea lor personală. Brundrett (1998 : 310) are dreptate când afirmă că „directorii trebuie să fie într-adevăr

curajoși pentru a împrumuta puterea unui forum diplomatic, ce poate lua decizii cu care directorul însuși să nu fie de acord”.

6. Eficacitatea sistemului colegial depinde, în parte, de atitudinea personalului. Dacă acesta susține în mod activ participarea, atunci sistemul poate avea succes. Însă dacă personalul manifestă apatie sau ostilitate, acesta, fără îndoială, nu va avea succes. Hellowell face referire la experiența unui director de școală primară care a dorit să introducă unele abordări colegiale :

Am lucrat foarte mult pe parcursul ultimilor ani, când și numărul personalului a crescut, la elaborarea unui management de tip colegial, cu multă implicare din partea personalului în luarea deciziilor ce afectează școala, și ei afirmă că nu sunt de acord cu aceasta. Ei ar dori autocrație. Ar dori să li se spună ce au de făcut (1991 : 334).

Hoyle și Wallace (2005 : 126) afirmă că profesorii ar putea respinge participarea tot mai intensă, în special când este „instituționalizată”. Când este formalizată în acest mod, procesele de colaborare „încetează să mai fie satisfăcătoare pentru profesori ; ele măresc volumul de muncă și limitează oportunitățile de a fi spontan”. Alt factor ce trebuie luat în considerare este timpul limitat disponibil pentru a lucra colegial. Profesorii au un timp limitat de noncontact, ceea ce face dificil pentru ei „să viziteze sau să lucreze în clasele colegilor lor” (Webb și Vulliamy, 1996 : 445).

7. Procesele colegiale din școli depind chiar mai mult de atitudinile directorilor decât de susținerea profesorilor. În colegii, consiliul academic oferă un forum legitim pentru implicarea personalului în procesul de luare a deciziilor și directorii trebuie să recunoască și să lucreze cu această sursă alternativă de putere. În școli, mecanismul participativ poate fi dezvoltat doar cu susținerea directorului, care are autoritatea legală de a manageria școala. Directorii înțelepți iau în considerare viziunea personalului lor, însă acesta este un proces consultativ, și nu colegialitate. „Viziunile de leadership distribuit trebuie să ia în considerare asimetria puterii între diferiți actori” (Bottery, 2004 : 21).

Colegialitatea artificială

Hargreaves (1994) face observații critice fundamentale asupra colegialității, afirmând că este adoptată sau introdusă „artificial” de grupurile oficiale cu scopul de a asigura implementarea politicilor naționale. El afirmă că adevărata colegialitate este spontană, voluntară, imprevizibilă, informală și duce la

dezvoltare. În contrast, colegialitatea artificială are următoarele caracteristici contradictorii :

- nu este spontană, ci direcționată administrativ ;
- este obligatorie, nu la opțiunea fiecărui individ ;
- este orientată spre implementarea mandatelor guvernului sau directorului ;
- este fixată în timp și în spațiu ;
- este implementată pentru a avea rezultate previzibile (Hargreaves, 1994 : 195-196).

În contextul de după Legea reformei educaționale din Anglia și Țara Galilor, această analiză este persuasivă. Brudrett (1998) și Webb și Vulliamy (1996) susțin ideea conform căreia cadrul colegialității poate fi folosit pentru activități în esență politice, acesta fiind subiectul următorului capitol :

Ceea ce se întâmplă cu adevărat în multe instituții unde colaborarea este adoptată nu este mediul colegial adevărat, ci o manipulare micropolitică (...). De fapt, indivizii și grupurile urmăresc să-și impună valorile și obiectivele în defavoarea altora, însă doresc să-și legitimizeze puterea prin asumarea unei fațade de legitimitate morală ce vine în urma folosirii aparente a procedurilor democratice (Brudrett, 1998 : 311).

Climatul curent (...) încurajează directorii să fie lideri puternici și, dacă e necesar, manipulatori, în vederea asigurării că politicile și practicile stabilite sunt acelea pe care ei le susțin și le apără cu toată convingerea (Webb și Vulliamy, 1996 : 448).

Aceste puncte de vedere sunt în conformitate cu comentariile făcute de Allix (2000), menționate anterior, despre aspectele potențial manipulative ale leadershipului transformațional și despre „partea întunecată” a leadershipului distribuit (Fitzgerald și Gunter, 2008). Hoyle și Wallace (2005 : 127) observă de asemenea pericolele colegialității adoptate intenționat, ce conduce la „mai mult timp petrecut în întâlniri formale, în detrimentul muncii la clasă”.

Concluzie: este colegialitatea un ideal de neatins?

Modelele colegiale sunt foarte normative și idealiste. Susținătorii lor cred că abordările participative reprezintă cel mai adecvat mod de a manageria instituțiile educaționale. Profesorii exercită autoritatea expertizei, ceea ce justifică implicarea lor în procesul de luare a deciziilor. Mai mult, ei pot să fie suficient de rezervați

în clasă, pentru a fi siguri că inovația depinde de cooperarea lor. Teoreticienii colegiali afirmă că susținerea activă a schimbării este mai probabilă acolo unde profesorii vor putea contribui la procesul formulării politicilor și vor lua parte la leadershipul distribuit.

Modelele colegiale contribuie cu câteva concepte importante la teoria managementului educațional. Abordările participative sunt un antidot necesar pentru ierarhizarea rigidă din modelele formale. Totuși, perspectivele colegiale oferă o imagine incompletă a managementului în educație. Ele subestimează autoritatea oficială a directorului și prezintă ipoteze rezervate ale consensului care deseori sunt lipsite de substanță. Poate fi de asemenea adevărată ideea conform căreia colegialitatea și abordările participative nu pot coexista prea ușor cu realitățile birocratice și politice ale sistemelor educaționale. Little (1990 : 187), în urma unor cercetări substanțiale în Statele Unite, concluzionează că abordarea colegialității „se dovedește a fi rară”.

În urmă cu o generație, aproape toate școlile și colegiile puteau fi categorisite ca fiind formale. Din anii 1990, multe dintre acestea au dezvoltat cadre colegiale. Există o tendință perceptibilă către colegialitate și leadership participativ sau distribuit, în ciuda presiunilor birocratice impuse de guvern. În pofida criticilor justificate ale lui Hargreaves (1994) asupra „colegialității artificiale”, avantajele participării în organizațiile profesioniste rămân persuasive. Colegialitatea și leadershipul distribuit sunt concepte vagi, însă un anumit grad de participare este esențial dacă se dorește ca școlile să fie organizații armonizate și creative :

Deși oamenii de știință sunt tot mai convingși de limitările leadershipului înțeles ca acțiune individuală și au început înlocuirea acestuia cu o abordare distribuită sau comună, ei s-ar putea să fi adoptat un model care nu este în totalitate adecvat realităților practicii. Reinterpretarea cercetărilor în leadershipul distribuit și descoperirile unor noi studii indică o direcție de leadership cu configurații mixte sau hibride din punctul de vedere al naturii lor (Gronn, 2010 : 83).

Bibliografie

- Allix, N.M. (2000), „Transformational leadership : democratic or despotic ?”, *Educational Management and Administration*, 28 (1) : 7-20.
- Arrowsmith, T. (în curs de apariție), „How secondary headteachers address the challenges of distributing leadership across their schools”, *Educational Management, Administration and Leadership*.