

## 9 Vodenje visokošolskega zavoda

Brigita Skela Savič

### Uvod

Obvladovanje konceptov in tehnik sodobnega menedžmenta je v visokem šolstvu izrednega pomena. Menedžment in vodenje visokošolskega zavoda zahteva profesionalno menedžersko strukturo in razvoj profesionalnega visokošolskega menedžmenta, s poudarkom na procesih vodenja. Danes je popolnoma jasno, da sta kakovost izvajanja visokošolskih programov in kakovost raziskovanja visokošolskih učiteljev tesno povezana z ustreznim razvojem kadrov v visokošolskem zavodu. Poleg tega Moravec (2008) opozarja na novo paradigmo produkcije znanja v visokem šolstvu, ki je povezana s tremi trendi: globalizacija, ekonomija znanja in družba znanja, spodbujanje sprememb. Nova paradigma zahteva nov sistemski pristop pri vodenju visokošolskih zavodov.

Večina avtorjev se strinja, da je vodenje proces vplivanja na aktivnosti posameznika ali skupine, v prizadevanjih za doseganje cilja v dani situaciji in se odvija na vseh nivojih organizacije ter velikokrat vključuje tudi naloge s področja menedžmenta. Najbolj uspešni vodje so tisti, ki uporabljajo širok nabor pristopov v vodenju in so sposobni te pristope prilagoditi potrebam različnih razmer, skupin in posameznikov (Ferlie in Shortell 2001). Odnos med uspešnim in učinkovitim vodenjem sta dobro obrazložila Hersey in Blanchard (1988, 241–245), ki pravita: »Če podrejeni pri opravljanju svojih nalog vidi tudi svoja pričakovanja in možnost osebnega uspeha, bo pri svojem delu ne samo uspešen, ampak tudi učinkovit ter bo prispeval svoj delež k uresničitvi zastavljenih ciljev organizacije«. Pri tem bo čutil svoje osebno zadovoljstvo.

Dimenzije vodenja se kažejo skozi rezultate in vidike razvoja visokega šolstva in visokošolskega managementa. Različne dimenzije se na osebni ravni kažejo v identiteti, integriteti in rasti visokošolskega učitelja na eni strani in na drugi strani v kredibilnosti, poštenosti, odkritosti, povezovanjem, v navdušenju, resničnosti, uresničevanju, v kompetentnosti, občutljivosti do vrednot, kar vse so značilnosti učin-

kovitega vodenja (Kotter 1990; Kouzes in Posner 1995), ki vplivajo na razvoj na ravni posameznika. Proaktivno vodenje spodbuja motivacijo in delovanje, ki izboljšuje poučevanje in učenje. Obstajajo tudi dokazi, da stil vodenje visokošolskega zavoda vpliva na značilnosti organizacije, ki lahko vplivajo na izvajanje dejavnosti (Drodge 2002). Mintzberg (1998) pravi, da večina strokovnih delavcev zahteva malo direktnih usmeritev s strani managerjev, pričakuje pa zaščito in podporo s strani vodje. Raelin (1995) kot center akademskega managementa označuje management avtonomije. Bryman (2007) pravi, da cilj visokošolskih institucij ni toliko v opredelitvi, kaj bi naj vodje delali, temveč bolj v tem čemur bi se naj izogibali. Trow (1994) govori o novi obliki javnega managementa na univerzah, ki se kaže v pomanjkanju zaupanja v profesionalizem, zvestobo in nejasnih predstavah o profesionalizmu.

### **Akademsko in managersko vodenje in kompetence vodij**

Vodenje ima ključno vlogo na vseh ravneh uvajanja sprememb v visokem šolstvu. Politični vodje v vladi morajo zagotavljati okolje, ki spodbuja izboljševanje dela, zahtevati morajo kakovost. Vodje v organizaciji morajo zgraditi vizijo za izboljševanje kakovosti, zagotavljati morajo podporno okolje s potrebnimi viri in zahtevati morajo tudi odgovornost za rezultate (Skela Savič 2007). Današnji pristopi v vodenju pa se odmikajo od osebnih značilnosti vodij k značilnostim procesov vodenja (Barker 2001; Grint 2005). Ta perspektiva opredeljuje vodenje kot družbeni proces, ki zahteva nove vrednote, vedenje, pristope, ideologije idr., kar je vseobsegajoč in vključujoč proces različnih in dinamičnih akterjev (Uhl-Bien 2006; Bolden, Petrov in Gosling 2008). Dimenzije vodenja v visokem šolstvu so zelo razpršene (ljudje, strukture, mreženje), kar kaže na to, da se vodenje lahko opiše kot mešanica individualnih in skupinskih pristopov (Gronn 2008).

Bolden, Petrov in Gosling (2008) ugotavljajo, da na vodenje visokošolskih institucij močno vplivajo širši dejavniki iz socialnega in političnega okolja, pri čemer univerze postajajo vedno bolj ekonomsko in tržno občutljive in prehajajo iz birokratsko znanstvene oblike organiziranja v bolj podjetniške in sodelovalne oblike. Middlehurst (2008) pravi, da je potrebno vodenje v visokošolskih institucijah graditi na osnovi prepoznanih procesov, ki pokažejo na vsebino in odnose. V središču vodenja naj bo proces učenja, ki bo vodil v boljše znanstveno delo in boljše rezultate vodenja. Prav tako meni, da so zaposleni na univerzah profesionalci, ki zase pričakujejo široko področje avtonomije ter priznavanje

svojega doprinosa k delu univerze. Njihovo poslanstvo temelji na profesionalnih normah, usposabljanju, ekspertizah in oblikovanju profesionalnega dela v sistemu znanja. Maister (2006) opozarja, da bo visokošolski učitelj sledil svojemu vodji le, če zaupa v njegove motive za vodenje, vrednote in stil vodenja. Taylor (2005) govori o sinergiji različnih značilnosti posameznika, značilnosti akademskega razvoja in značilnosti institucije, ki zaznamujejo uspešno prakso in vodenje.

Bryman (2007) na osnovi pregleda literature povzema raziskave o vodenju v visokem šolstvu, kjer ugotavlja, da je malo raziskav, ki bi se osredotočale na vodje in njihov prispevek k razvoju organizacijske kulture oddelka, spodbujanju sodelovalnega vzdušja in izboljševanju dela oddelka, kjer posamezen vodja deluje. Raziskava, ki jo navaja, je zajela tri države, Veliko Britanijo, Združene države Amerike in Avstralijo. Zaključki raziskave so pokazali na 13 kompetenc vodij visokošolskih institucij predvsem z vidika učinkovitosti vodenja oddelka (Bryman 2007):

- jasen občutek za strateško vizijo,
- priprava oddelka v smeri doseganja ciljev,
- pozornost in premišljenost,
- poštena, pravična in celostna obravnava akademskega osebja,
- resnicoljubnost in osebna integriteta,
- zagotavljanje možnosti za sodelovanje v ključnih odločitvah, zagotavljanje odprte komunikacije,
- dobra komunikacija glede smeri razvoja oddelka/enote/zavoda,
- oblikovanje modela ravnanj za doseganje kredibilnosti,
- oblikovanje pozitivnega in sodelovalnega ozračja pri delu,
- posredovanje vprašanj na nivoju oddelka naprej v obravnavo,
- dajanje povratne informacije glede na opravljeno delo,
- zagotavljanje resursov za spremljanje dela, spodbujanje izobraževanja in raziskovanja,
- vzpostavitev akademskega napredovanja, ki spodbuja razvoj oddelka.

Yielder in Codling (2004) opišeta razlike med akademskim vodenjem in menedžerskim vodenjem. Vodenje v akademski instituciji izhaja predvsem iz znanja, izkušenj in prepoznavnosti vodje na nekem strokovnem področju in njegovih osebnih značilnosti ter sprejetosti v timu. Na tem se gradi avtoriteta vodje, stil vodenja je znanstven. Menedžersko vodenje izhaja iz pozicije v hierarhiji in ni nujno, da ima vodja

PREGLEDNICA 9.1 Primerjava med akademskim in menedžerskim vodenjem

Akademsko vodenje	Menedžersko vodenje
Vodja ima avtoriteto, ki izhaja iz: znanja na področju neke discipline, izkušenj, strokovne prepoznavnosti, osebnih značilnosti povezanih s kakovostjo dela, strokovnega znanja (učenje, raziskovanje, razvoj programov), sprejetosti v timu.	Vodja ima avtoriteto, ki izhaja iz: pozicije v hierarhiji, odgovornosti delovnega mesta (finance, kadri, načrtovanje idr.), kontrole (proračun, viri, prostori idr.), delegirane oblasti, moči.
Kontekst vodenja: znanstveni.	Kontekst vodenja: združevalni.
Formalizacija: podana od spodaj.	Formalizacija: predpisana od zgoraj.
Vodenje izhaja iz osebnosti posameznika, njegovih značilnosti in strokovnega znanja.	Vodenje izhaja iz pozicije vodje, vodja lahko ima ali pa nima sposobnosti za vodenje.

Povzeto po Yelder in Codling 2004.

sposobnosti za vodenje, strokovno znanje vodenja ni v ospredju. Opis obeh pristopov je v preglednici 9.1.

Mintzberg (1998) izpostavlja pomen profesionalizma kot temeljne značilnosti vodenja, ki temelji na ekspertnosti, profesionalni moči in strokovnosti vodje, ki je tudi sam akademik. Stronach in drugi (2002, 2) ugotavljajo, »da je »profesionalec« konstrukt, ustvarjen z metodološko redukcijo, retorično inflacijo in univerzalističnim ekscesom«. Goodson (2000, 14) ga opisuje kot žrtev, ki »vse manj načrtuje svojo usodo in vse bolj posreduje pravila, ki so jih napisali drugi«. »Profesionalca motivira delo za skupnost, ne pa pričakovanje takojšnje materialne nagrade; altruistične vrednote prevladajo nad egoističnimi nagibi« (Turner in Müller 2003, 14).

Middlehurst (2008) pravi, da se vodenje visokošolskega zavoda ne sme graditi na preveč splošnih izhodiščih, temveč mora biti vodenje prilagojeno procesom, ki so prepoznani v visokem šolstvu. V središču vodenja mora biti proces učenja, ki bo doprinesel boljšo znanstvenost in boljše rezultate dela za vodje. Hallinger (2004) povzema, da kjer je vodenje povezano z izboljševanjem metod poučevanja in učenja, so rezultati pogosto odraz transformacijskega vodenja. Rezultati raziskave Muijs, Harris, Lumby, Morrison in Sood (2006) pokažejo, da je transformacijsko vodenje najbolj učinkovito v visokem šolstvu in da je razvoj vodij relativno redek pojav.

Uvesti spremembe za izboljšanje kakovosti dela pomeni pomemben premik: od transakcijskega k transformacijskemu vodenju (Ferlie in Shortell v Skela Savič 2007). Transakcijski vodja dela po načelu status quo in po obstoječih pravilih in strukturah, usmerja se na simptome

in materialno nagrajevanje zaposlenih. Transakcijsko vodenje je spoznavanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih in drugih ugodnostih in je precej podobno klasičnemu načinu vodenja, v katerem je vodja nadrejen. Transakcijski vodja deluje na podlagi nagrajevanja, vodenja z izjemami, vodenja brez »vajeti«. Nasprotje temu je transformacijski vodja, ki poruši status quo odnos med zaposlenimi in vodjem ter obstoječo strukturo nadomesti s spodbujanjem zaposlenih k idealom in moralnim vrednotam, ki naj bi zaposlene navduševale za reševanje problemov pri delu. Transformacijsko vodenje je vodenje z motiviranjem, vodja deluje na podlagi karizme, navdiha, intelektualne stimulacije in upoštevanja posameznika. Transformacijsko vodenje je osnova za premagovanje ovir pri uvajanju sprememb. Rezultati študij kažejo na bistveno prednost transformacijskega vodenja pred transakcijskim zaradi večje produktivnosti, večjega zadovoljstva sodelavcev in nižje stopnje fluktuacije. Študije so pokazale statistično veliko povezanost med učinkovitostjo vodje in transformacijskim vodenjem (Lang in Muller 2000). Yukl (glej Lang in Muller 2000) pravi, da transakcijskega in transformacijskega vodenja ne moremo obravnavati kot nasprotujoča si pristopa. V različnih situacijah se lahko zgodi, da isti menedžer uporablja obe obliki vodenja. Zdi se, da transakcijsko vodenje predstavlja temeljno orodje, na katerem se gradi transformacijsko vodenje. Robbins (1998) pravi, da ju ne smemo jemati kot nasprotna si pristopa za doseganje cilja, saj se transformacijsko vodenje začne graditi takrat, ko je transakcijsko na vrhuncu.

Gledano skozi literaturo, različne kulture predstavljajo podlago za različne organizacije, enako velja za različne stile vodenja. Vodje morajo razumeti, da mora biti tisto, kar delajo, dobro za organizacijo. Tisto, kar uspeva v eni organizaciji, ni vedno dobro za drugo organizacijo (Pennington, Townsend in Cummins 2003). Transformacijsko vodenje je postalo osnova za izpeljanke kot so vodenje z zanosom ali heroično vodenje (Yukl 1999). Današnji pristopi v vodenju pa se odmikajo od značilnosti vodij k značilnostim procesov vodenja (Barker 2001; Grint 2005).

Hunt in Dodge (glej Pennington, Townsend in Cummins, 2003) ugotavljata, da so raziskave s področja vodenja v prvi vrsti usmerjene v odnos vodja podrejeni, medtem ko je vidik organizacije in njenega okolja, kjer ima vodenje pomembno vlogo, pogosto spregledan. Avtorja menita, da je potrebno o vodenju razmišljati kot o elementu okolja organizacije. Raziskave iz vodenja bodo dobile dodatno vrednost, ko bodo

vanje vključene spremenljivke organizacijskega okolja. Raziskave Penningtona, Townsenda in Cummins (2003) to potrjujejo, saj so avtorji pri proučevanju vpliva vodenja na kulturo organizacije ugotovili, da različni pristopi v vodenju zaposlenih vodijo v različne kulture organizacije. Raziskave v visokem šolstvu dajejo velik poudarek tudi na organizacijsko kulturo. Shattock (2003) pravi, da je močna organizacijska kultura bolj pomembna za uspeh kot vodenje posameznika.

Gledano skozi literaturo, so različne kulture učinkovite za različne organizacije, enako velja za različne stile vodenja. Vodje morajo razumeti, da mora biti tisto, kar delajo, dobro za organizacijo. Tisto, kar uspeva v eni organizaciji, ni vedno dobro za drugo organizacijo (Pennington, Townsend in Cummins 2003).

Ovire za prevzemanje transformacijskega vodenja v visokem šolstvu izhajajo iz izpolnjevanja zunanjih meril uspešnosti in vsiljene tekmovalnosti, kar vodi v povečano nezaupanje in ločevanje menedžmeta in zaposlenih (Prichard 2000). Ovire so lahko tudi pri osebju, ki zavira spremembe in izboljšave, oziroma čaka, da bodo vodje naredili ključne premike, na katere pa zaposleni niso vedno pripravljene (Beachum 2004).

Wolverton, Ackerman in Holt (2005) pojasnjujejo razliko med raziskovalci in vodji. Raziskovalec deluje počasi, premišljeno, nenehno spremlja aktivnosti v raziskavi na podlagi temeljnih spoznaj o problemu raziskovanja, deluje v ožjem krogu raziskovalcev, ki so neodvisni, poudarjajo lastno mnenje, interes in pomen svojega dela. V nasprotju je vodenje v visokošolskih institucijah iskanje skupnega interesa, povezovanje, iskanje skupnih odločitev idr.

Bleak (2005) opisuje vodstvene strukture kot formalne in neformalne entitete, ki imajo legitimno moč ali avtoriteto v organizaciji (preglednica 9.2). Proces vodenja vključuje odločanje in akcijsko delovanje, ki odražata legitimno moč.

## Razvoj vodij

Pomembno vlogo ima tudi razvoj vodij. Tako Sessa in Taylor (2000) pravi, da se v visokem šolstvu posveča premalo pozornosti pripravi visokošolskih učiteljev za vodenje. Večina tistih, ki postanejo vodje oddelkov, ni imela priprave na prevzemanje te funkcije in se popolnoma ne zaveda, kaj delo vodje obsega (Jackson ter Ely, glej Wolverton, Ackerman in Holt 2005). Nacionalna raziskava v ZDA je pokazala, da ima le 3 % od 2000 visokošolskih vodij v raziskavi, izvedeno pripravo na prevzem funkcije vodenja (Gmelch 2000). Wolverton, Ackerman in Holt

PREGLEDNICA 9.2 Vodstvene strukture v visokošolskih zavodih in njihova legitimna moč

Vodstvene strukture	Procesi
Nadzorno-upravni organ	Odločanje in nadzor
Nadzorne in upravne komisije	Prerazporejanje resursov
Board of bylaws	Evalvacija dejavnosti
Senat	Imenovanje, promocija, pregled kurikula
Akadske komisije (komisije senata)	Sprejemanje študijskih programov
Dekan, predsednik, glavni tajnik	Komuniciranje in prenos informacij
Organizacijska hierarhija	Realizacija politike
Formalno poročanje in obseg avtoritete	Strateško planiranje

Povzeto po Bleak (2005, 147).

(2005) povzemajo miselnost, da če je posameznik uspel postati član akademskega zbora in pridobiti najmanj naziv docenta, potem je sposoben tudi prevzeti vodstvene naloge.

Bowman (2002) navaja nekatere sposobnosti, ki bi jih morali imeti vodje v visokošolskem prostoru, kot so dobre komunikacijske veščine, veščine za reševanje problemov, veščine reševanja konfliktov, veščine oblikovanja in usmerjanja organizacijske kulture, veščine spremljanja in razvoja sodelavcev in veščine prehajanja in prilagajanja. Poleg tega se po navajanju Wolvertona, Ackermana in Holta (2005) pogosto spopadajo z napetostjo med nalogami vodje, svojo bivšo vlogo visokošolskega učitelja in potrebo po nadaljevanju raziskovalnega dela.

Razumeti je treba, da so vodstvena mesta vezana na izvolitveno obdobje in da se vodja zelo pogosto po preteku mandata vrne iz vodilnega delovnega mesta na svoje prejšnje delovno mesto, zato si ne sme »porušiti vseh mostov« za nadaljnje delo visokošolskega učitelja. Gmelch in Parkay (1999) navajata, da se 65 % vodij po končanem mandatu vrne na delo visokošolskega učitelja, zato je interes za učenje in raziskovanje izkazan tudi v času vodenja. Iz slovenske zakonodaje je jasno razvidno, da mora visokošolski učitelj, ki prevzame naloge vodenja (dekan, prodekan, predstojnik katedre idr.) še naprej opravljati visokošolsko dejavnost, vendar v zmanjšanem obsegu. Torej so aktivnosti na področju učenja, razvoja predmetov in raziskovanja, nujne.

## Organizacijska kultura

Proučevanje organizacijske kulture je postalo pomemben del analiz visokega šolstva. V preteklosti je bilo proučevanje organizacijske kulture

PREGLEDNICA 9.3 Principi in zahteve v zvezi z vodenjem v visokošolskih zavodih

Principi	Zahteve
Pravila delovanja in funkcija akademskega vodenja in upravnega vodenja mora biti enakovredno vrednotena na nivoju institucije	Izdelati vzporedne karijerne poti za akademske in upravne vodje; enakost nagrajevanja.
Akademski vodje in vodje v upravi morajo sodelovati in delati učinkovito v timu.	Vzporedno predstavljanje na ključnih odborih in menedžerskih timih; delitev odgovornosti.
Vse akademsko osebje na poziciji vodenja mora biti aktivno vključeno v učenje in raziskovanje.	To zapisati v opis del in nalog; primerno vrednotiti odgovornosti.
Administrativne naloge morajo izvajati kompetentni administrativni delavci in ne akademsko osebje in akademski vodje.	Razvoj veščin administrativnega osebja; razvoj kariernih poti administrativnega osebja.
Pozicije akademskih vodij naj bi zasedale tiste osebe, ki so že dosegli določeno stopnjo akademskega razvoja. Akademsko vodenje naj ne ovira akademske kariere mladih učiteljev.	Podpora mlademu akademskemu osebju, da dosežejo svoj »akademski vrh«; ustrezno in jasno oblikovane poti promocije in kriteriji napredovanja.
Pozicije upravnega vodenja naj zasedejo posamezniki z ustreznimi izkušnjami, kvalifikacijami in strokovnim znanjem.	Zagotavljati usposabljanje za razvoj vodij v upravi.
Akademski in upravni vodje morajo biti delovati na nenehnem razvoju znanj in izkušenj, ki so potrebna uspešno delo visokošolskega zavoda.	Interni programov usposabljanja; zagotavljanje eksterne primerjave in mreženja.

Povzeto po Yelder in Codling 2004, 324.

povezano predvsem z vidika njenega vpliva na didaktično prakso (Knight in Trowler 2000). Tierney (1997) je analizo organizacijske kulture opisal kot uporaben koncept za razumevanje kakovosti, vodenja v visokošolskem sistemu in razumevanja institucij. Zadnje raziskave organizacijske kulture so usmerjene v odnose med izobraževanjem in raziskovanjem na univerzah (Durning in Jenkins 2005) ali v uvajanje novih tehnologij v proces učenja in njihove posledice na organizacijo (Lewis, Marginson in Snyder 2005).

Številni avtorji so proučevali organizacijsko kulturo (Deal in Kennedy 1982; Geertz 1983; Schein 1985; Cameron in Ettington 1988; Denison 1989; Ott 1989; Martin 1992; Trice in Beyer, glej Cameron in Quinn 1999, 132). Ukvarjali so se s konceptom organizacijske kulture in bili pri tem



velikokrat neenakih misli. Ključna neskladja so se pojavljala na področju definiranja organizacijske kulture, merjenja in ključnih dimenzij, ki opisujejo organizacijsko kulturo. Iz različnih definicij organizacijske kulture (Schein 1990; Davies Nutley in Mannion 2000) lahko povzamemo, da zajema širok spekter socialnih pojavov, med katere sodijo tipični načini oblačenja v organizaciji, jezik, vedenje, prepričanja, vrednote, predpostavke, statusni simboli in avtoriteta, miti, obredi in svečanosti, načini upoštevanja ostalih in razdiralna ravnanja. Mnogi avtorji se strinjajo, da je najpopolnejša definicija organizacijske kulture po Scheinu (1990), ki pravi: organizacijska kultura je vzorec osnovnih domnev, ki jih je določena skupina iznašla, odkrila, razvila v procesu učenja reševanja problemov pri eksterni adaptaciji in interni integraciji, ki tako dobro delujejo, da lahko postanejo veljavne in jih lahko uporabljamo za učenje novih članov organizacije, kot pravilen način dojemanja, razmišljanja in občutenj v zvezi s problemi.

Na osnovi teoretičnih izhodišča lahko rečemo, da je organizacijska kultura v visokem šolstvu skupek prepričanja, vrednost, postopkov, ravnanj, standardov, simbolov, ki jo oblikujejo naslednje dimenzije: poslanstvo, politika vlade, finančna politika, raziskovanje, didaktične metode, profili učenja učiteljev, profili učenja študentov, evalvacija, razvitanost področja kjer deluje zavod (Tomas Folch in Ion 2009).

## Literatura

- Barker, R. A. 2001. The nature of leadership. *Human Relations* 54 (4): 469–494.
- Beachum, F. 2004. Leadership stability and principal turnover: a study of effects on school and student performance indicators. Predstavljeno na University Council for Educational Administration Conference, Nashville, TN.
- Bolden, R., G. Petrov, and J. Gosling. 2008. Tensions in higher education leadership: towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly* 62 (4): 358–376.
- Bolden, R., G. Petrov, and J. Gosling. 2008. *Developing collective leadership: higher education; final report*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Bowman, R. F., Jr. 2002. The real work of the department chair. *The Clearing House* 75 (3): 158–162.
- Bryman, A. Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education* 32 (6): 693–710.
- Cameron, K. S., in R. E. Quinn. 1999. Diagnosing and changing organiza-

- tional culture based on the competing values framework. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Davies, H. T. O., in S. M. Nutley. 2000. Developing learning organizations in the new NHS. *BMJ* 320 (7240): 998–1001.
- Durning, B., in A. Jenkins. 2005. Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education* 30 (4): 407–426.
- Drodge, S. 2002. Managing under pressure: the management of vocational education under the British, Dutch and French systems. *Research in Post-Compulsory Education* 7 (1): 27–43.
- Ferlie, E.B., in S. M. Shortell. 2001. Improving the quality of health care in the United Kingdom and United States: a framework for change. *The Milbank Quarterly* 79 (2): 281–315.
- Gmelch, W. H. 2000. Rites of passage: transition to the Deanship. Predstavljeno na American Association of Colleges for Teacher Education Conference, Chicago.
- Gmelch, W. H., in F. W. Parkay. 1999. Negotiating the transition from scholar to administrator. Predstavljeno na Annual Meeting of American Educational research Association, New Orleans.
- Goodson, I. F. 2000. Developing chains of change. Predstavljeno na Annual Meeting of American Educational research Association, New Orleans.
- Grint, K. 2005. *Leadership: limits and possibilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gronn, P. 2008. Hybrid leadership. V *Distributed leadership according to the evidence*, ur. K. Leithwood, B. Mascall in T. Strauss, 17–40. New York: Routledge.
- Hallinger, P. 2004. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Vabljeno predavanje International Congress on School Effectiveness and Improvement, Rotterdam.
- Hersey, P., in H. K. Blanchard. 1988. *Management of organizational behavioral*. 5. izd. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Knight, P., in P. Trowler. 2000. Departmental-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education* 25 (1): 69–83.
- Kotter, J. P. 1990. *A force for change: how leadership differs from management*. New York: The Free Press.
- Kouzes, J. M., in B. Z. Posner. 1995. *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lang, R., in S. Muller. 2000. Transformacijsko vodenje v vzhodnonemškem procesu transformacije. V *Management v tranzicijskih procesih*, ur. R. Lang, J. Kovač in M. Bernik, 199–234. Kranj: Moderna organizacija.

- Lewis, T., S. Marginson in E. Snyder. 2005. The network university? Technology, culture and organizational complexity in contemporary higher education. *Higher Education Quarterly* 59 (1): 56–75.
- Maister, D. 2006. Why should I follow you? Managing professionals: attitudes, skills and behaviours. [Http://davidmaister.com/podcasts.archives/3/21/](http://davidmaister.com/podcasts.archives/3/21/).
- Middlehurst R. 2008. Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership, theory and practice. *Higher Education Quarterly* 62 (4): 322–339.
- Mintzberg, H. 1998. Covert leadership: notes on managing professionals. *Harvard Business Review* 76 (6): 140–147.
- Moravec, J. W. 2008. A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon* 16 (3): 123–136.
- Muijs, D., A. Harris, J. Lumby, M. Morrison in K. Sood. 2006. Leadership and leadership development in highly effective further education providers. Is there a relationship? *Journal of Further and Higher Education* 30 (1): 87–106.
- Pennington, P., C. Townsend in R. Cummins. 2003. The relationship of leadership practices to culture. *Journal of Leadership Education* 2 (1): 1–18.
- Prichard, C. 2000. *Making managers in universities and colleges*. Buckingham: Open University Press.
- Raelin, J. A. 1995. How to manage your local professor. *Academy of Management Journal Best Papers Proceedings* 1995:207–211.
- Robbins, S. 1998. *Organizational behavior*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schein, E. H. 1990. Organizational culture. *American Psychologist* 45 (2): 109–119.
- Sessa, V. I., in J. J. Taylor. 2000. *Executive selection: strategies for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shattock, M. 2003. *Managing successful universities*. Buckingham: Open University Press.
- Skela-Savič, B. 2007. Dejavniki uspešnega izvajanja sprememb v slovenskem zdravstvu. Doktorska disertacija, Visoka šola za zdravstvo.
- Stronach, I., B. Corbin, O. McNamara, S. Stark in T. Warne. 2002. Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy* 17 (1): 109–138.
- Taylor, L. 2005. Academic development as institutional leadership: an interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal for Academic Development* 10 (1): 31–46.
- Tierney, W. G. 1997. Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education* 68 (1): 1–16.

- Tomas Folch, M., in G. Ion. 2009. Analysing the organizational culture of universities: two models. *Higher Education in Europe* 34 (1): 143–154.
- Trow, M. 1994. Managerialism and the academic profession: the case of England. *Higher Education Policy* 7 (2): 11–18.
- Turner, J. R., in R. Müller. 2003. On the nature of the project as a temporary organization. *International Journal of Project Management* 21 (1): 1–8.
- Uhl-Bien, M. 2006. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly* 17 (6): 654–676.
- Yielder, J., in A. Codling. 2004. Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management* 26 (3): 315–328.
- Yukl G. 1999. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly* 10 (2): 285–305.
- Wolverton, M., R. Ackerman, in S. Holt. 2005. Preparing for leadership: what academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management* 27 (2): 227–238.