

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tanja Todić

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

RAVNATELJ: PEDAGOG IN/ALI MANAGER

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2005

1. UVOD	3
2. ŠOLA IN OKOLJE.....	9
2. 1. OŽJE IN ŠIRŠE OKOLJE.....	10
2. 2. ODNOS MED OŽJIM IN ŠIRŠIM OKOLJEM TER DECENTRALIZACIJA	12
3. ALI V ŠOLAH POTREBUJEMO MANAGEMENT?	15
3. 1. RAZLIKE MED MANAGEMENTOM V GOSPODARSTVU IN »ŠOLSKIM« MANAGEMENTOM.....	16
3. 2. MANAGIRANJE ŠOLE JE SESTAVLJENA FUNKCIJA	17
4. NALOGE RAVNATELJA	19
4. 1. NALOGA RAVNATELJA JE TUDI ZAUPANJE NALOG.....	23
4. 2. VLOGE MANAGERJA V (NEPROFITNI) ORGANIZACIJI (MINTZBERG)	25
5. KDO JE RAVNATELJ MANAGER?	29
5. 1. KAJ PA RAVNATELJICA MANAGERKA?.....	29
5. 2. MOČ IN VPLIV	33
5. 2. 1. PRENAŠANJE MODELA VODENJA IZ RAZREDA V ŠOLO	35
6. RAVNATELJ KOT PEDAGOŠKI VODJA	37
6. 1. LASTNOSTI PEDAGOŠKEGA VODJE	37
6. 2. NALOGE PEDAGOŠKEGA VODJE	38
6. 3. HOSPITACIJE	39
6. 4. VSE MANJ ČASA ZA PEDAGOŠKO VODENJE	40
6. 5. SODELOVANJE S ŠOLSKO SVETOVALNO SLUŽBO	42
7. VLOGA RAVNATELJA PRI OBLIKOVANJU ŠOLSKE KULTURE	45
7. 1. NEPOSREDNI MEHANIZMI OBLIKOVANJA ŠOLSKE KULTURE	45
7. 2. POSREDNI MEHANIZMI OBLIKOVANJA ŠOLSKE KULTURE	47
7. 3. SPREMEMBE V ŠOLI IN SPREMEMBE ŠOLSKE KULTURE.....	50
7. 4. VIZIJA.....	52
7. 5. OŽJA IN ŠIRŠA SKUPNOST ŠOLE - RAZREDNA IN ŠOLSKA KULTURA	54
8. ZAKLJUČEK	58
9. PRILOGE.....	66
Priloga 1.1.: Naloge, kot jih opredeljuje 49. člen ZOFVI	66
Priloga 1. 2.: Intervju z ravnateljico OŠ Drska	67
Priloga 1. 3.: Intervju z ravnateljem Srednje ekonomske šole Novo mesto	72
Priloga 1. 4.: Intervju z ravnateljem srednje šole za gostinstvo in turizem.....	78
10. SLOVAR.....	84
11. LITERATURA.....	87

1. UVOD

Po letu 1991 so se slovenske šole soočile z novimi izzivi. Okolje je postalo spremenljivo in nemirno, zahteve niso bile več preproste in zlahka prepoznavne. Slovenija se mora danes, v procesu globalizacije, demokratizacije, odprtega tržišča in povezovanja z ostalimi državami (stare celine), čim prej prilagoditi razvitemu svetu, zato se (mora) spreminjati. Danes bi morali razumeti šolo kot institucijo, ki naj bi zadovoljevala posameznikove potrebe po takšnih vrednotah in znanju, ki naj bi mu omogočale vključevanje v različna okolja glede na njegove zmožnosti in želje. Pred šolami in ravnatelji so se tako pojavile nove zahteve: vse hitrejše zastarevanje znanja in okolje, ki zahteva vseživljenjsko učenje, starši z večjimi pričakovanji, potrebe po novih projektih, tekmovalnost med šolami, zunanje preverjanje znanja, podpora in pomoč učiteljem, pritiski sindikatov, nov sistem plač, sistem napredovanja in nagrajevanja zaposlenih, bolonjska reforma, uvajanje devetletke, vse pogostejše zasebne izobraževalne institucije ...

Skladno s tem se je spremenil tudi koncept ravnateljevanja oziroma vodenja šole, s tem tudi vloga ravnatelja v šolstvu, čemur je namenjena moja diplomska naloga. Omenila bom še osebni (osebnostni) motiv za izdelavo diplomskega dela. V času dodiplomskega študija na Fakulteti za družbene vede nisem imela dovolj priložnosti spoznati koncept ravnateljevanja v spreminjajočem se okolju. Zavedam se, da bo iz dneva v dan vse bolj poudarjeno kakovostno vodenje šole in kakovostna šola, zato sem se odločila, da to področje nekoliko bolj raziščem v diplomskem delu.

Cilj diplomske naloge bo seznanitev z delovnim mestom in vlogo ravnatelja v šolski kulturi ter spreminjajočem se okolju. V diplomski nalogi bom zato preučevala naslednji dve hipotezi:

- 1. hipoteza: »Ali je ravnatelj pedagoški vodja ali je manager ali je oboje hkrati?«
- 2. hipoteza: »Odličnost kulture ravnateljevanja je pogoj za odličnost edinstvene šolske kulture.«

Diplomska naloga bo razdeljena na dva dela: teoretični in empirični. Empirični del diplomske naloge se nahaja v prilogi, vendar bom pridobljeno znanje in informacije iz tega dela poskusila vpeljevati v teoretičnem delu in teorijo pojasnjevati s primeri in izkušnjami iz šolske prakse. V empiričnem delu bom uporabila intervjuje, ki sem jih opravila s tremi ravnatelji: z ravnateljico OŠ Drska, ravnateljem srednje ekonomske šole in hkrati direktorjem visokošolskega zavoda ter ravnateljem srednje gostinske šole. Intervju z ravnateljico OŠ Drska sem opravila dan pred začetkom letošnjih prvomajskih počitnic, intervjuja z ravnateljema srednjih šol pa v tednu po prvomajskih počitnicah. Razgovore sem posnela z diktafonom in jih kasneje pretipkala. Za intervju sem se odločila, ker menim, da sem tako pridobila bogatejše in bolj specifične informacije, kot bi jih dobila na primer z anketami. Res je, da informacij, pridobljenih v intervjujih, ne gre posploševati, saj so specifične za posamezno šolo oziroma ravnatelja in

njene oziroma njegove izkušnje. Vseeno pa sem iz pogovorov z ravnateljki pridobila bogat zbir informacij, specifičen za posamezne šole in predvsem predstavljen iz zornega kota intervjuvancev. Tako sem v raziskavo vključila tudi osebno noto ravnateljev in vlogo njih kot ljudi, kar je po mojem mnenju v sferi ravnateljstva izredno pomembno. Vsak vodja, tako tudi ravnatelj, kljub nalogam in lastnostim, ki naj bi jih vodja (ravnatelj) imel, vedno organizaciji (šoli) dodaja še eno karakteristiko - to je svojo osebnost. Tako je vidik ravnatelja kot človeka pri vodenju šole, oblikovanju njene kulture edinstven, bistven in ključnega pomena. Z intervjuji sem želela poudariti pomembnost ravnateljeve osebnosti in edinstvenost njegovega pogleda na šolsko problematiko. Ravno zaradi tega menim, da so bili intervjuji primeren pristop k empiričnem delu diplomskega dela.

Teoretični del bom pričela s poglavjem »Okolje in šola«. Potrebno je vedeti, da različna okolja sicer imajo skupne značilnosti, kot so vse hitrejše spreminjanje in nepredvidljivost, vse večja konkurenca in podobno, vendar vseeno ne gre preslikati (uspešnih) šolskih modelov v naš sistem oziroma naše okolje, ki je že zaradi zgodovinske podlage specifično. Tako se na primer v Sloveniji šele danes odpirajo teme, kot so konkurenčnost v šolstvu. Vse bolj je izrazita konkurenčnost med osnovnimi šolami, katerih dokončanje je po zakonu obvezno, in srednjimi šolami, ki se vsaka po svoje borijo za vpis dijakov in s tem za svoj obstanek. Klemenčičeva (2005: 401) pravi, da v slovenskih srednjih šolah obstaja pretiran elitizem v izobraževanju, ki med štirinajstim in devetnajstim letom starosti povzroča problem zapečatenih usode. Rešitev vidi v razširitvi bogate ponudbe različnih izobraževalnih poti na lokalni in državni ravni v skladu s potrebami družbe in gospodarstva. Primer tekmovalnosti se kaže tudi v konkurenci med javnimi in privatnimi šolami, ki bi v prihodnje najverjetneje izražena še bolj.

V današnjem hitro spreminjajočem času so vplivi okolja vse večji in nepredvidljivi ter predvsem drugačni, kot so bili na primer pred tržnim gospodarstvom. Kot vemo, se je management v Sloveniji intenzivneje pojavil v zadnjem desetletju in ravno zaradi tega je za obravnavanje šolskega managementa izredno pomembno okolje, v katerem ta management in managerji delujejo. V prvem poglavju bom poskusila umestiti šolo v njeno lokalno in širše, torej državno okolje. Pri opredelitvi oziroma umestitvi šole v okolje bi še rada poudarila, da šola mnogim predstavlja profesionalno delovno okolje, tako učencem, učiteljem, ravnateljem in ostalim zaposlenim. Hkrati pa šola predstavlja učiteljico mladostnikov v 3. tisočletju, ko je pritisk zunanjih sil zelo velik; šole pa so pod vplivom vladnih predlogov šolskih reform, sprememb populacijskih trendov, napredka informacijske tehnologije, spreminjanja pogledov na vlogo izobraževanja v družbi, poročil inšpektorjev, strokovnih združenj, sindikatov, svetov staršev, raznih gibanj, ... Namen Evropske skupnosti je namreč ustvariti učečo družbo oziroma družbo, temelječo na znanju. Družbo, ki bo sposobna tekmovali in sodelovati. Da bi to dosegli, moramo slediti spremembam okolja, jih znati vključevati v šolo in spremembe oceniti. Pomembno je vedeti, da sprememba zaradi same spremembe ni tisto, k čemur težimo. Pomembna je smer in globina sprememb. Pomembno je, kam se naše »premikajo«, in ne samo, da se »premikajo«. Tega se morajo zavedati tudi uvajalci sprememb. Šole

naj bi se na spremembe v okolju odzvale z razvojem ustreznih procesov, specifičnih za posamezno šolo, hkrati pa naj bi ohranjale svoje notranje ravnovesje in seveda kakovostno opravljale svoje delo.

Okolje šole bom razdelila na lokalno in državno. Najprej bom poskusila opredeliti vplive države in lokalnega okolja na izobraževalne institucije. Srečala se bom s pojmom decentralizacija. V teorijo bom vpeljala praktični del: sodelovanje posameznih izobraževalnih institucij z državnim in lokalnim okoljem, njihovo sodelovanje s starši in vključevanje šol v posamezne projekte na državnem in lokalnem nivoju.

V intervjujih so ravnatelji izrazili svoja mnenja glede (slabosti) šolske zakonodaje. Njihova mnenja se mi zdijo pomembna, saj je vpliv države na naše šolstvo izredno velik. Kljub decentralizacijskim pritiskom, ki naše šolstvo počasi zajemajo, so ravno ravnatelji tisti, ki se kot najvišja instanca posamezne šole pri svojem (managerskem) delu soočajo z državnimi omejitvami, in v tem poglavju bom izrazila njihova mnenja.

V naslednjih treh poglavjih bom obravnavala management v šolah. Kot že povedano, bo definiranje šolskega okolja in njegovih vplivov na delovanje šole neizbežno, da bi se v nadaljevanju lahko posvetila raziskovanju uvodno postavljene hipoteze »Ali je današnji ravnatelj manager ali pedagoški vodja ali je oboje hkrati?«. Odgovor na vprašanje »Ali v šolah sploh potrebujemo management?« dobimo v tretjem poglavju. To vprašanje bom izpostavila, ker sem v razgovorih s kolegi o temi moje diplomske naloge naletela na nekatere njihove nepričakovane odzive. Prepričani so bili, da management v šole ne sodi, in nekateri vzroki bodo tudi predstavljeni. Moje mnenje ni takšno. Management je danes v šolah zaradi spreminjajočega in nepredvidljivega okolja ter medsebojnega povezovanja, predvsem pa zaradi omejenosti sredstev s strani države oziroma občine.

V naslednjem podpoglavju bom poskusila opredeliti temeljne razlike med gospodarskim in negospodarskim oziroma neprofitnim managementom. Osebo ga bom zaradi njegove specifičnosti poimenovala »šolski management«. V nadaljevanju bom opredelila funkcije managementa in poskusila ugotoviti, ali se funkcije profitnega managementa razlikujejo od funkcij »šolskega managementa«.

Še preden bom opisala kompleksne naloge, ki jih ravnatelji v šoli opravljajo, bom naštel osnovne značilnosti njihovega dela. Trudila se bom ravnateljeve naloge razdeliti na managerske in pedagoške in v tem poglavju opisovat managerske naloge. Kljub temu da mnogo strokovnjakov s področja izobraževanja, med drugimi Erčuljeva (2002), trdi, da je delitev ravnateljevih nalog na managerske in pedagoške nesmiselna in da je nanje potrebno gledati z večjo kompleksnostjo, bom v diplomski nalogi, že zaradi uvodno postavljene prve hipoteze, morala postaviti nekakšno ločnico med (managerskimi in pedagoškimi) nalogami. Vsekakor pa se s »kompleksnim pogledom« strinjam. Ravnatelj mora biti prav gotovo lastnik mnogih znanj. To so znanja s področja prava, managementa, vodenja, sociologije, retorike, didaktike, pedagogike, psihologije in osebnostna znanja ter mnoga druga, ki jih morda nisem omenila. Prav osebnostna znanja so izredno pomembna za kakovostno ravnateljevo delovanje na šoli. V ta sklop

znanj prištevam tudi karizmo, ki lahko bistveno pripomore k učinkovitosti ravnateljevega delovanja in njegovi »osebnostni zupuščini« šoli.

V poglavju o managerski nalogah bom izpostavila še en pomemben vidik, to je delegiranje nalog. Strokovnjaki s področja managementa pravijo, da uspešen manager delegira ali zaupa vso tisto delo, ki ga lahko opravijo drugi. Tudi sama se s tem strinjam in menim, da je delegiranje nalog osnova timskega dela, timsko delo pa je temelj šolskega dela tako v razredu kot v učiteljskem kolektivu.

V nadaljevanju bom predstavila vlogo managerja v neprofitni organizaciji, pri čemer se bom zgledovala po Mintzbergu. Mintzberg pravi, da funkcija izvršilnega managerja v organizaciji obsega deset managerskih vlog znotraj treh vrst obnašanja. Njegov model bom poskusila prenesti v šolsko okolje in na ravnatelja. V nadaljevanju bom poudarila lastnosti »primerne« managerja oziroma ravnatelja. Opisala bom sodobnega »etičnega« managerja, sposobnega obvladovanja sprememb in orientiranega na jutrišnji dan.

Odprla bom še en sociološki vidik, pri čemer bo poudarek na spolu. Spraševala se bom, kakšna managerka oziroma ravnateljica je ženska in pri tem le izpostavila nekaj misli o ženskem in moškem ter osebni stilu vodenja. Temo odpiram, ker glede na to, da je prosveta »žensko področje« oziroma je poučevanje feminiziran poklic, je vodenje šole še vedno večinoma domena moških. To dokazujejo spolno in izobrazbeno strukturirane razpredelnice, ki jih bom preučila v tem podpoglavju. Temi o ženskah in vodenju (na žalost) ne bom posvetila energije, kot bi si jo sicer aktualna tema zaslužila.

V nadaljevanju diplomske naloge bom pisala o vodenju, moči in vplivu kot bistvenem delu managementa. Za uspešno vodenje potrebuje vodja moč in vpliv, in ker se moč izraža z vplivom, lahko rečemo, da moč pojmuje kot potencialen vpliv in vpliv kot aktualizirano moč. Vodje uporabljajo različne vrste moči v različnem času, odvisno od okoliščin. Uspešnost uporabe situaciji primerne moči je odvisna od tega, koliko zna vodja presoditi, kdaj naj upošteva eno ali drugo oziroma kombinacijo le-teh, saj tako prevzema vso odgovornost za uporabo posamezne moči v praksi, s tem pa tudi vpliva na spremembo stališč in ravnanj drugih posameznikov. Ena izmed uporabnih oblik opredeljevanja loči več vrst moči (ekspertna, referenčna, legitimna moč, moč nagrajevanja in moč pritiska) oziroma moči vplivanja na sodelavce. Naštete vrste moči bom poskusila prenesti v šolsko okolje oziroma aplicirati na ravnatelje.

V intervjujih sem ugotovila, da so vsi trije ravnatelji pred sedanjim delovnim mestom poučevali in še vedno poučujejo. Ravnateljevo in seveda tudi učiteljevo delo je vodenje in nekateri strokovnjaki opozarjajo, da obstaja velika nevarnost prenosa modela vodenja iz razreda na celoten šolski kolektiv. V intervjuju z enim izmed ravnateljev sem razbrala, da tudi sam meni, da gre za drugo raven vodenja, medtem ko se bistvo vodenja ne spremeni. To ni tako in zato bom nekaj besed posvetila tudi temu problemu.

Šestemu poglavju bo naslov »Ravnatelj kot pedagoški vodja«. Dilema, kaj pomeni biti pedagoški vodja v slovenskem sistemu, ostaja odprta oziroma vsak (ravnatelj, strokovnjak na vzgojno-izobraževalnem področju...) si lahko koncept pedagoškega vodenja predstavlja po svoje. Zakonodaja ga ne opredeljuje, čeprav je pedagoško vodenje oziroma spremljanje pedagoškega dela strokovnih

delavcev šole v ZOFVI naloženo ravnateljem kot primarna naloga. V tem poglavju bom opredelila lastnosti pedagoškega vodje in njegove naloge, kot jih vidijo nekateri strokovnjaki. Posebno bom izpostavila hospitacije kot neposredne oblike spremljanja pouka in njihov namen, tj. zaznavo pedagoških problemov. V intervjujih sem pri vseh treh ravnateljih opazila podoben problem. Vsem trem zmanjkuje časa za pedagoško vodenje (tudi za hospitacije), in sicer zaradi managerskih kot tudi administrativnih del. Nad slednjimi se ravnatelji, in po ravnateljevih besedah tudi učitelji, še posebno pritožujejo, da jih spreminjajo iz strokovnih delavcev v birokrate.

Pomemben del ravnateljevega pedagoškega vodenja je sodelovanje s šolsko svetovalno službo, ki se ukvarja z izboljšanjem, spreminjanjem in razvijanjem ter inoviranjem pedagoške prakse. Šolsko razvojno in inovativno delo se naslanja na ljudi, ki delajo v šoli. Gre za upoštevanje konkretnih, specifičnih situacij, kar ima veliko prednost pred zunanjimi inovacijami oziroma inovacijami zunanjih institucij. V tem podpoglavju se bom med drugim spraševala, koliko ravnatelji, ki sem jih intervjuvala, sodelujejo s šolskimi svetovalnimi službami in na katerih področjih. Preostali teoretični del diplomske naloge bom namenila raziskovanju vpliva ravnatelja na oblikovanje šolske kulture. Poskusila bom dokazati hipotezo, da je »odličnost kulture ravnateljevanja pogoj za odličnost edinstvene šolske kulture«. Že zdaj pa bi rada poudarila, da sem sicer mnenja, ki ga izražam v postavljeni tezi, vendar tudi menim, da ravnatelj pri oblikovanju šolske kulture nima monopola. Kulturo ne more oblikovati ena oseba. Kultura je proizvod neke skupnosti (v našem primeru šolske skupnosti) v določenem časovnem obdobju, torej ravnatelj ne more biti edini, ki oblikuje šolsko kulturo, lahko pa predstavlja njen bistven element.

Pomagala si bom s knjigo Dane Mesner-Andolšek z naslovom »Organizacijska kultura«. Na osnovi njene knjige bom izpostavila neposredne in posredne mehanizme oblikovanja šolske kulture, na katere bom aplicirala informacije, ki sem jih pridobila v intervjujih. Poleg zbranih podatkov bom vključila tudi vtise in čustva, ki sem jih opazila ob dogovorih za intervjuje, vstopu v samo šolo, načinu, kako so me sprejeli ...

Kot že omenjeno, živimo v času, ko smo priča nenehnim spremembam. Da bi izrazila neizbežnost sprememb šolske kulture, bom uporabila primer »krize preživetja«. Ko se šola znajde v krizi, je kulturna sprememba neizogibna. Ta ni sama sebi cilj, pač pa nujnost, ki jo narekuje okolje, v katerem želi šola preživeti. O tem več v podpoglavju »Spremembe v šoli in spremembe šolske kulture«. V nadaljevanju se bom posvetila viziji kot izredno pomembnem delu šolske kulture. Prva naloga najvišjega managementa v organizaciji je, da opredeli vizijo (če še ni ustvarjena) ali jo prilagaja situaciji. Postavljanje vizije je znak individualnosti šole-skozi vizijo se kažejo hotenja vodstva in ostalih udeležencev v organizaciji.

Kot že povedano, ravnatelj ni edini, ki vpliva na oblikovanje kulture. Prav tako na šoli ne obstaja samo ena kultura; obstajata vsaj dva nivoja. Na šoli obstaja šolska skupnost in več razrednih skupnosti, tako obstaja tudi šolska kultura in razredne kulture. Vsekakor ne želim reči, da je šolska kultura mehanični seštevek razrednih, sta pa nerazdružljivo povezani in kot pravi Bečaj (2001) šolska kultura nastaja v razredu. V diplomskem delu bom poskusila dokazati, da

oblikovanje kakovostne šolske skupnosti in kakovostne šolske kulture ni (le) naloga ravnatelja, pač pa vseh, ki (tako ali drugače) delujejo za šolo in posledično za celotno družbo.

2. ŠOLA IN OKOLJE

Šole so v vsakem okolju drugačne, zato so drugačni tudi ravnatelji - angleški se ločijo od nemških in naših in ob prenosu idej ter rešitev v druge šolske sisteme je vedno potrebno upoštevati pogoje, v katerih šole delujejo; tj. zakonodajo, strokovnost zaposlenih, opremljenost šole, pričakovanja okolja ... Kakor organizmi so tudi organizacije odvisne od okolja - v vzpodbudnem se razvijajo bolj, v turbulentnem se morajo prilagoditi. Vsaka šola je torej del okolja, ki jo obkroža in s katerim poteka določeno sodelovanje, ki je odvisno od odprtosti šole za zunanje vplive. V današnjem času je pritisk zunanjih sil zelo velik; šole so pod vplivom vladnih predlogov šolskih reform, sprememb populacijskih trendov, napredka informacijske tehnologije, spreminjanja pogledov na vlogo izobraževanja v družbi, poročil inšpektorjev, strokovnih združenj, sindikatov, svetov staršev, raznih gibanj ... Tako naj bi se šole odzivale na okolje z razvojem ustreznih procesov, hkrati pa naj bi ohranjale svoje notranje ravnovesje in seveda strokovno opravljale svoje delo. Šole se morajo odpirati v okolje tako in toliko, da lahko nadzorujejo in usmerjajo pretok v obeh smereh in morajo biti odprte vsaj do te mere, da omogočajo potreben pretok snovi, energije in informacij z okoljem, saj te institucije niso same sebi namen, ampak so ustanovljene za doseganje jasno zastavljenih ciljev. Če je za šole pomembno odpiranje v okolje, morajo pri tem procesu nastajati ustrezní mehanizmi, ki naj šole varujejo pred rušilnimi vplivi iz okolja. Šola ne more preprosto odpreti vrat zunanjim vplivom, ne da bi te vplive nadzirale in usmerjale. V času, ko so spremembe stalnica našega življenja in dela, ravnatelji ne morejo več ohranjati vloge stražarjev na meji med šolami in okoljem. Vplivi so tako raznoliki, da jim je nemogoče zapreti vrata, pomembno pa jih je selekcionirati in preko njih vzpodbujati pozitivne spremembe.

Vse hitrejši razvoj tehnologije je zmanjšal čas uporabnosti pridobljenega znanja-znanje hitro zastareva, zato šole ne morejo pravočasno odgovoriti na potrebe iz okolja, ki so spremenljive in nemirne. »Celo v istem okolju imajo nekatere šole obstoj zagotovljen, druge se morajo zanj boriti« (Koren 1999: 31). Gre za primerjavo med osnovnimi šolami, katerih dokončanje je po zakonu za vsakega otroka obvezno in jim je obstoj zato toliko bolj zagotovljen, in srednjimi šolami (predvsem poklicnimi) in vrtci, ki si morajo neprestano zagotavljati vpis novih učencev (otrok) in s tem svoj obstoj. Na področju srednješolskega izobraževanja se že izraža konkurenca med šolami, ki se borijo za vpis potencialnih učencev. Boj za obstanek je močno izražen na srednji šoli za gostinstvo in turizem (vsako leto se vpiše vse manj dijakov), šola se bori za vpis potencialnih dijakov z močno udeležbo v medijih, v katerih opozarjajo nase, s predstavitvenimi akcijami, s povezovanjem s srednjo kmetijsko šolo, z odpiranjem novih programov, ... Konkurenca se vse bolj (in še bolj se bo) izraža(la) med javnimi in privatnimi šolami. Prve so popolnoma financirane iz proračuna in sredstev lokalnih skupnosti (čeprav, kot poudarjajo ravnatelji osnovnih in srednjih šol, tovrstno financiranje za kakovostno delo ne zadošča), medtem ko slednjim pripada 85 % sredstev, ki jih država zagotavlja za plače in materialne stroške na učenca (izjema, če je ogrožen obstoj javne šole v istem okolišu). Privatne šole so na

»slovenskem trgu« razmeroma nove in še vedno se starši večinoma odločajo za vpis svojega otroka v javno izobraževanje. Po mojem mnenju bo tudi v prihodnosti tako (predvsem zaradi dodatnih šolnin, ki jih privatne šole zahtevajo), čeprav se bo procent vpisanih v privatne šole najverjetneje nekoliko povečal. Zasluga temu gre predvsem zaradi boljše izobraževalne storitve (bolj zanimiva predavanja, manjše učne skupine, bolj posvečeni učitelji, več obšolskih dejavnosti, lepše delovno okolje, večja disciplina, manj nasilja ...), ki jo nudi ali jo bo nudila privatna šola. Vsekakor lahko pričakujemo večjo konkurenco med šolami, predvsem med javnimi in privatnimi in posebno na področju srednješolskega izobraževanja. Šole se bodo morale za izboljšanje svoje storitve izboriti za dodatna sredstva, saj kot trdijo ravnatelji, s katerimi sem opravila intervjuje (vse tri šole so javne šole), financiranje iz proračuna za kakovostno delo ne zadošča. Konkurenca se je torej že začela!

2. 1. OŽJE IN ŠIRŠE OKOLJE

Okolje šole predstavlja širše in lokalno (ožje) okolje: vsi tisti dejavniki okolja, ki vplivajo na aktivnost članov organizacije (na primer država in njene institucije), in tisti, na katere lahko (do neke mere) vplivajo člani organizacije (v konkretnem primeru so to zaposleni v šoli, učenci, njihovi starši, ožje okolje šole).

Šole in ravnatelji se soočajo z več nivoji zunanjega okolja. Širše okolje šol v Sloveniji sestavlja država s svojimi institucijami, vlado in parlamentom, ki sprejema zakonodajo. Vlada ima več instrumentov za obvladovanje šol: pravne (šolsko in drugo zakonodajo), ekonomske (razdeljevanje in višina sredstev), ideološke (kurikulum), evalvacijo (inšpekcija). S temi instrumenti se oblast odloča za različne oblike vpliva na šole: direktno vladanje (sredstva, zakonodaja), reaktivni vplivi (inšpekcijski pregledi), indirektni vplivi (stalno strokovno izpopolnjevanje), informativno vplivanje (obseg in vrsta informacij, ki jih posreduje šolam), znanje (evalvacija dela, sledenje dobrim primerom prakse) (Koren 1999: 31- 32). Poleg vlade v makrookolje spadajo javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja: Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center Slovenije, Šola za ravnatelje, Center za šolske in obšolske dejavnosti, Republiški izpitni center. Zelo pomemben element širšega okolja je pedagoška fakulteta in druge visoke šole, ki izobražujejo učitelje. K makrookolju sodijo še združenja ravnateljev, strokovna združenja učiteljev, sindikati, politične stranke, združenja staršev, civilne iniciative in drugo.

OŠ Drska na makronivoju sodeluje z ministrstvom v obliki posvetovanj in z Združenjem ravnateljev ter z Zavodom za gluhe in naglušne (na šoli imajo tri učence s težavami s sluhom). Ravnatelj srednje ekonomske šole je za razliko od šole sosedne, srednje šole za gostinstvo in turizem, zelo zadovoljen s sodelovanjem na državnem nivoju - sodelovanje poteka z ministrstvom in bivšim ter sedanjim ministrom. Izredno je zadovoljen glede sodelovanja s sekretariatom za šolstvo. Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem je pokazal manj zadovoljstva, zaradi šolske problematike sodeluje le s sekretariatom za šolstvo. Razlog za razliko v zadovoljstvu med ravnateljema je morda v tem, da ravnatelj srednje ekonomske šole ravnateljuje že deset let in je v tem času najverjetneje

dobro navezal stike, medtem ko drugi to funkcijo opravlja šele prvo leto in je imel zato manj možnosti (ne bom rekla razlogov) za navezavo stikov.

Lokalno okolje predstavljajo učenci, ki se od šole do šole razlikujejo po starosti, spolu, socialni pripadnosti, sposobnostih, etični pripadnosti in prihajajo iz različno oddaljenih krajev. K lokalnemu okolju prištevamo tudi šole tekmice, s katerimi se določena šola bori za vpis učencev, občine ali krajevne skupnosti, s svojimi političnimi in drugimi organizacijami ter društvi. OŠ Drska na lokalni ravni sodeluje s šolo s prilagojenim programom (glede na to, da pouk na šoli poteka v integrirani obliki), z novomeškim šolskim centrom, s Kulturnim centrom Janeza Trdine, z LokalPatriotom, z Agencijo za šport in na področju eko vsebin s Komunalo. Ravnateljica trdi, da so močno vpeti v lokalni prostor in da sodelujejo s Krajevno skupnostjo Drska (šola se redno pojavlja na straneh glasila »Pod topom«). Dobro so povezani tudi z Društvom za prostovoljno delo, Društvom Sožitje in Rdečim križem ter ostalimi humanitarnimi organizacijami. Tudi ravnatelj srednje ekonomske šole trdi, da je šola dobro vpeta v prostor in je zadovoljen s sodelovanjem z lokalnim okoljem: sodelujejo z mestno občino in županom, Oddelkom za šolstvo, kulturo in šport, Agencijo za šport, od katerih najemajo prostore, z Društvom ekonomistov, z Društvom računovodij, z Dolenjskim muzejem, novomeškim gospodarstvom glede donacij ... Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem je manj zadovoljen s sodelovanjem z lokalnimi oblastmi-razlog za to (po mojem mnenju) tiči v kratki dobi ravnateljstva. Za dobro sodelovanje je treba razviti dobre stike in kolegialnost, za kar je vsekakor potreben čas. Ravnatelj meni, da je veliko obljub in pripravljenosti, realizacije s strani oblasti (lokalnih in državnih) pa bolj malo. Na lokalni ravni šola sodeluje z županom in posamezniki, ki se ukvarjajo s šolsko problematiko, nekaj je tudi stikov z gospodarstvom. Še najbolj pogoste stike in pozitivne izkušnje imajo z mediji oziroma predstavniki medijev.

Sodelovanju z lokalnim okoljem se šola ne more izogniti: to je pogojeno že z vključitvijo predstavnikov okolja v organe šole, vse večji pomen pa ima tudi vključevanje staršev in drugih iz okolja v vzgojno-izobraževalno delo. Ravnateljica OŠ Drska je zelo zadovoljna z udeležbo staršev v Svetu staršev in Svetu zavoda ter udeležbo staršev na raznih šolskih prireditvah. Manj zadovoljna pa je z obiski roditeljskih sestankov, še posebno s tistimi sestanki, ki so na podlagi predhodnih zahtev staršev vsebinsko zastavljeni in na katerih šola sodeluje z zunanjimi predavatelji. Oba ravnatelja srednjih šol poudarjata, da je sodelovanje staršev na srednjih šolah manj izrazito kot v osnovnih šolah. Na srednji ekonomski šoli sodelovanje poteka preko sveta staršev in sveta šole (sestanki potekajo trikrat letno), na katerem obravnavajo predvsem učni uspeh in načrt ter spremembe, ki se dogajajo na šoli. Razpravljajo tudi o nadstandardnih prispevkih staršev za šolsko dejavnost, saj imajo šolski sklad. Pred nekaj leti so na šoli poskusili s posebno obliko roditeljskih sestankov v obliki predavanj in delavnic, vendar je bil odziv staršev precej slab. Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem je glede sodelovanja staršev in njihovega vpliva bolj kritičen- meni, da svet staršev in svet šole nimata vpliva, ki naj bi ga imela. Problem se kaže že v sami izbiri: pomembno je, da v svet šole pridejo tisti starši, ki imajo namen vplivati na kvaliteto dela v šoli, vendar to je splošen problem v

šolstvu; sveti šol po njegovem mnenju nimajo funkcije, kakršno bi morali imeti. Če je ravnatelj poslovodja šole, potem bi svet šole moral njegovo delo nadzirati, za to funkcijo pa bi morali biti člani sveta usposobljeni, medtem ko šolski sveti v večini primerov te usposobljenosti glede na sestavo nimajo. Pri svetu staršev ravnatelj izpostavlja zavoro, da starši ne upajo izražati problemov, ker imajo svojega otroka v šoli. Kolikor ravnatelj pozna razmere v osnovnih šolah, ve, da so starši veliko bolj aktivni in imajo celo vedno večji vpliv, nekateri pravijo celo prevelik vpliv na vodenje šole in si ponekod celo jemljejo, da je šola njihova in ne od otrok in učiteljev. Na srednji šoli za gostinstvo in turizem je ravno obraten problem, saj mora pobudo za sestanke sveta staršev vedno dati ravnatelj; starši interesa za reševanje problemov ne kažejo samoiniciativno.

2. 2. ODNOS MED OŽJIM IN ŠIRŠIM OKOLJEM TER DECENTRALIZACIJA

Načrtovanje poznajo vse dejavnosti, ki želijo biti učinkovite in uspešne. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje ter izobraževanja (ZOFVI) določa, da ravnatelji razvojno načrtujejo. Razvojno načrtovanje v šoli je zapleten in strokovno zahteven proces, ki ga naše šole (ravnatelji in učitelji) večinoma ne poznajo, izjeme pa so redke. Da bi šole lahko razvojno načrtovale, morajo za to biti najprej strokovno usposobljeni ravnatelji, hkrati je treba ustvariti možnosti, v katerih bo tako načrtovanje pričakovano, možno in utemeljeno. Da bi lahko managerji oziroma ravnatelji imeli dejansko moč pri odločanju, mora biti dogovorjena delitev nalog in odgovornosti med njimi in politiki, torej med ožjim in širšim okoljem. Politiki delujejo v razmeroma kratkem času oziroma obdobju in takrat naj ne bi podlegali raznovrstnim pritiskom (med drugim tudi tistim, od katerih je odvisen njihov (nadaljnji) mandat), pač pa naj bi se osredotočili predvsem na oblikovanje ciljev, vrednot in strategij, razvoja šolstva na nacionalni ravni, pridobivanje in dodeljevanje potrebnih finančnih sredstev in ocenjevanje doseženih rezultatov. Ravnatelji v primerjavi s politiki delujejo v daljšem obdobju, zato morajo imeti ohlapnejšo odgovornost pri izvajanju strategij razvoja šolstva. Prenos pristojnosti za odločanje (iz makrookolja v lokalno okolje) imenujemo decentralizacija. Problem centralizacije šolstva, torej odvisnosti šole od države, je prenos odgovornosti za izvedbo programa predvsem na sistem, saj so birokratske omejitve in natančna določenost šole lahko vedno izgovor za nekvalitetno izvedbo programa. Tako se šolsko delo birokratizira, šola pa je izvajalka vnaprej določenih opravil, ki se jih v določenih pogledih da primerjati z delom za tekočim trakom. Birokratizacijo šolskega dela (kot negativno) poudarjajo vsi trije ravnatelji, češ da kreativnost v vodenju ovirajo togi predpisi-zdi se, kot da država pedagoškemu kadru ne zaupa; logična posledica je neustrezno razpoloženje v šolskih kolektivih, kjer je premalo možnosti za ustvarjanje učeče se družbe.

Kritične točke šolske zakonodaje intervjuvani ravnatelji vidijo predvsem v njeni spremenljivosti. Moti jih, da se reforme ne izpeljejo do konca in da se ne evalvirajo in šele potem uvajajo naknadne spremembe. Torej motijo predvsem sprotno spremembe, ki kot same spremembe motijo ustaljen sistem delovanja. Ravnatelj srednje ekonomske šole kot negativno stran zakonodaje navaja njeno

glomaznost. Dejstvo, da ravnatelji po izobrazbi niso pravniki, zahteva od njih dodatno samoizobraževanje s področja prava. Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem kot pomanjkljivost zakonodaje navaja njeno centralizacijo in »odmaknjenost od realnosti, v kateri se nahaja šola«, slab pretok informacij med državnimi oblastmi in šolami, neločevanje poklicnega in gimnazijskega izobraževanja in centralizacijo financiranja. Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem meni, da je sistemska ureditev šolstva naravnana pod predpostavko popolne svobode učitelja: učiteljem je prepuščeno vse, računajoč na to, da bodo to svobodo dejansko izkoristili v smeri kakovosti, pozitivnega razvoja in kvalitetnega dela. V slovenskem šolskem sistemu ni nekih varovalk, ki bi omogočile možnost konkretnega vpliva na neučinkovite učitelje. Na Poljskem ali kje drugje, se učitelje lahko zamenja kadarkoli. Če nekdo ne zadovolji kriterijem kakovostnega dela, ga nadomesti nekdo drug. Pri nas to ni možno, zato imamo zelo dobre kot tudi zelo slabe učitelje. Slovenski šolski sistem omogoča kreativno delo, v praksi pa je to bolj prepuščeno posamezniku in tukaj ravnatelj pogreša neko varovalko.

Vloga države bi morala biti izražena v določanju temeljnih ciljev, meril za razporeditev sredstev in zaposlenih v skladu s temi cilji, vendar tudi na tem področju le do določene mere, saj naj šola postane odgovorna za svoje odločitve in način porabe sredstev. Hkrati bi država morala meriti in preverjati uspeh posameznih šol ter izvajati nagrajevanje in ukrepe na podlagi posameznih dosežkov, medtem ko bi se pri podrobnejših poseganjih v šole morala povsem umakniti. Šole bi morale ohranjati avtonomijo pri sprejemanju lastnih rešitev za doseganje rezultatov in možnosti razvoja posebnosti v kurikulumu, učnih metodah, strategiji oblikovanja oddelkov, načinu dela učiteljev, predvsem pa ohranjati proste roke pri razporejanju sredstev in kadrov: šola naj postane odgovorna za svoje odločitve, ukrepanje, način porabe virov in samonadzor, zato ji mora okolje dati več samostojnosti.

S stališča avtonomnega koncepta in iz njega izhajajoče odgovornosti za opravljeno delo potrebuje šola vsaj del svojega avtonomnega prostora, ki bi ga zapolnila s svojimi programi in po svoje. Vsebinsko je to prostor za ustvarjalnost in šola bi morala imeti možnost za dodatno razvijanje svojih prednosti, s katerimi bi si ustvarila prepoznavno drugačnost v množici šol. Naše šole to drugačnost vzpodbujajo z raznimi projekti na lokalni in državni ravni, v katere se vse bolj pogosto vključujejo. OŠ Drska se je pred nedavnim udeležila projekta Veseli tobogan, na katerem je bila tudi medijska predstavitev šole. Šola sodeluje na razpisih občine in na raznih tekmovanjih povezanih s preventivo v cestnem prometu, z gasilci, z železnicami, s Kulturnim centrom Janeza Trdine, z LokalPatriotom, z Malimi sivimi celicami, z Agencijo za šport in na področju eko vsebin s Komunalo. Kot že omenjeno, je šola močno vpeta v lokalni prostor in sodeluje s Krajevno skupnostjo Drska, z Društvom za prostovoljno delo, Društvom Sožitje in Rdečim križem ter ostalimi humanitarnimi organizacijami. Ravnatelj srednje ekonomske šole poudarja sodelovanje v projektih Mreže učečih šol, Ogledalo, PUP (Projekt preprečevanja osipa), Unescovih projektih, v projektih Društva novomeških študentov itd. V okviru višješolskega izobraževanja Zavod sodeluje v projektu Učno podjetje. Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in

turizem poudarja projekte, ki se nanašajo na njihovo stroko: že zaradi same praktične naravnosti šole in obvezne prakse njihovih učencev veliko sodelujejo z zunanjimi podjetji, pri čemer gre predvsem za opravljanje obvezne prakse pri strežbi in kuharstvu v različnih gostinskih objektih. Poleg tega se na šolo mnogokrat obrnejo razna društva, s katerimi izvajajo različne akcije, kot je na primer ocenjevanje vin; sodelujejo tudi z dolenjskimi vinogradniki in drugimi sorodnimi obrtniki.

3. ALI V ŠOLAH POTREBUJEMO MANAGEMENT?

Management v izobraževanju je na vzgojo in izobraževanje pričel vplivati v začetku osemdesetih let, ko so nastajala dela, ki so opredelila novo področje. Pobudo zanj so dali strokovnjaki za industrijski management, vendar njihov prodor v šolstvu ni bil lahek. V zgodovini izobraževanja so se pogosto pojavljale teze, da management v šolah ni potreben oziroma da njegova načela niso sprejemljiva; da ima management svoj izvor v želji kapitalistov, da bi povečali svoj dobiček, vrtci in šole pa niso primarno opredeljeni z ekonomskimi kategorijami in niso gospodarske organizacije. Nasprotniki managementa v šolah so izpostavljali naslednje vzroke (verjamem, da sledeče trditve slonijo na napačnih podmenah in na napačnem pojmovanju vodenja organizacij):

- principi managementa so v nasprotju z vrednotami, ki naj bi jih mladostnikom v šolah posredovali;
- učencev ne smemo vzgajati politično, kar pomeni, da ne smejo pripadati ustanovi, ki jo vodi »nepogrešljivi ravnatelj«;
- poudarjanje načinov in ne samo ciljev razvrednoti profesionalno pristojnost;
- hierarhija ne sodi v šole, saj negira načelo avtonomnosti učitelja in odvrča učitelja od osnovnega izobraževalnega razmišljanja;
- hierarhija učitelja nad učenci v šoli vodi v odpor učencev;
- koncept hierarhije v šoli krši didaktično načelo demokratičnosti izobraževanja; zasnova razmerij moči je v izobraževalnem sistemu v nasprotju z demokratičnimi načeli;
- vsebina izobraževalnih organizacij se povsem razlikuje od tržno usmerjenih: šole morajo posredovati tudi vzgojne vrednote, temelj vzgoje pa je morala, ki jo management na osnovi ekonomskih sredstev izključuje - »managerizem« ni v skladu z vrednotami in vsebinami šole;
- managerska praksa priporoča »teorijo naključij« (contingency theory), ki v resnici zastopa preračunljivost in manipulacijo, skriva pa se za besedo sodelovanje;
- teorija managementa je psevdoteorija, ki jo pojmujejo kot eno izmed oblik behaviorizma, vendar je brez znanstvene osnove in kot taka daje managerski manipulaciji lažno legitimnost;
- tržnost, ki je v managementu nujna, izobraževalno dejavnost zavira, že sama ideja tržnosti v šolstvu je škodljiva naprednemu izobraževalnemu mišljenju;
- managerji skrivaj uživajo, da imajo moč, odklanjajo dogovorjeno moralo in podjarmijo zaposlene za potrebe organizacije;
- drugo.

Tako privrženci kot nasprotniki managementa v izobraževanju ne zanikajo omejenosti sredstev, ki so namenjena delovanju institucij, kot so šole, in to je prvi razlog, da je management v šolstvu (nujno) potreben - predstavlja način za doseg optimalnih rezultatov investiranja. Dejstvo, da občine oziroma država šolam ne dajo na razpolago dovolj sredstev za nemoteno delovanje, kot primarni razlog za ukvarjanje z managementom navajajo tudi vsi trije ravnatelji, s katerimi

sem opravila intervjuje. Ferjan (1997: 395-396) kot dodaten razlog za management v šolah navaja »gradnjo mostov« med različnimi konceptualnimi izhodišči učiteljev in zagotavljanje možnosti komunikacij med ljudmi kljub razlikam.

Velik razmah managementa, ki ga vidimo danes, je bil mogoč samo zato, ker ni ogrozil pedagoških znanj, ampak jih je pomagal uresničevati. Ni ogrožal učiteljeve in ravnateljeve profesionalnosti, temveč jim je dal nova sredstva za doseganje temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja. Kot razvidno iz zgoraj zapsanega je management v šolstvu potreben oziroma nujen, vendar ima v primerjavi z managementom v gospodarstvu nekatere posebnosti. Seveda obstaja velika razlika med gospodarstvom in izobraževalnimi ustanovami, vendar se moramo zavedati, da se le del gospodarstva ukvarja z rutinskimi posli masovne proizvodnje. Raziskovalno delo, vodenje financ in zlasti izobraževalni oddelki znotraj podjetij so v marsičem podobni šolam - v njih so zaposleni strokovnjaki in temu primerno je tudi vodenje in upravljanje.

3. 1. RAZLIKE MED MANAGEMENTOM V GOSPODARSTVU IN »ŠOLSKIM« MANAGEMENTOM

»Management v svojem bistvu je usklajevanje aktivnosti kot tudi ciljev, interesov, razmerij in procesov, da bi v čim večji meri dosegli cilj podjetja« (Rozman 2002: 53-54).

Ugotovili smo, da je management v šolstvu vsaj zaradi omejenosti sredstev potreben, če ne že nujen, in zdaj se moramo vprašati, ali lahko spoznanja o gospodarskem managementu enostavno prenesemo v izobraževalne ustanove. Prenos vsekakor ne bi smel biti tako enostaven, saj že med samimi sistemi (gospodarskim in izobraževalnim) obstajajo osnovne razlike. Te razlike se kažejo že v sistemih, v ciljih, procesih preoblikovanja »produktov« in stopnji vplivanja države.

Funkcije v procesu managementa v izobraževanju in vzgoji so specifične tudi v tem, da vsebujejo tako imenovano pedagoško vodenje. Vzrok za to je, da so šole socialni sistemi (katerih pomembni udeleženci so učenci), medtem ko so gospodarski sistemi predvsem tehnično-socialni sistemi.

Cilji delovanja gospodarskih sistemov so drugačne narave kot cilji izobraževalnih sistemov. Namen delovanja poslovnih sistemov je kreiranje dobička, medtem ko izobraževalno-vzgojni sistemi s svojim delovanjem neposredno ne dosegajo ekonomskih učinkov, a za delovanje potrebujejo finančna sredstva. Cilj izobraževalnih sistemov je zadovoljitev potreb uporabnikov kadrov (posredno je tudi to finančni cilj). Management v šolstvu, zlasti v srednjem strokovnem šolstvu, je v posebnem položaju. »Gre za spoštovanje didaktičnega načela povezovanja teorije s prakso oziroma načela uporabnosti znanja« (Ferjan 1997: 397). Tako se zdi na mestu izjava ravnatelja srednje ekonomske šole: »Želel bi si večjega sodelovanja z Društvom računovodij in finančnih delavcev, katerega član sem tudi sam (član upravnega odbora), ker menim, da bi kot ekonomska šola in z znanjem, ki ga imajo naši ekonomisti, morali z njimi tesneje sodelovati v

obojestransko korist.« Spoštovanje načela uporabnosti znanja ni možno brez neprestanega prilagajanja izobraževalnih programov izsledkom znanosti in tehnologije.

Transformacijski proces v gospodarskih sistemih ima naravo preoblikovanja materiala, informacij v nekakšen produkt ali storitev - nanaša se na neko »neživo naravo«- izloček procesa je neka materija. Sicer tudi znotraj sistema izobraževanja obstajajo nekateri podsystemi, ki so tipični za gospodarstvo (finance, kadrovanje ...), vendar je narava izobraževalnih dejavnosti drugačna: bistvo izobraževalnih procesov se navezuje na ljudi - na učence - gre za izobraževanje in vzgojo ljudi, ki v izobraževalnem procesu zavestno sodelujejo in se nanj različno odzivajo. Zaradi pomembne razlike bistva preoblikovanja (v gospodarstvu materija, v šoli ljudje) je pri »šolskem« managementu potrebno upoštevati dognanja psihologije, pedagogike in didaktike. Na te vede (še posebno pedagogiko in didaktiko) se v gospodarstvu ne ozirajo ali manj odzivajo. Delo managementa v šoli mora temeljiti na določeni konceptualni zasnovi oziroma na pedagoškem konceptu.

Vsaka država temelji na nekem pravnem redu, s katerim določa pogoje delovanja vsaki (gospodarski in izobraževalni) dejavnosti. Za nekatere sisteme, in tipičen primer so (zasebni in javni) izobraževalni sistemi, pa ima država poseben interes, lahko bi rekli nacionalni interes, saj če vzgojno-izobraževalni sistem ne dosega smotrov, nastanejo velike in dolgoročne posledice za veliko število ljudi. Prav tako je država zainteresirana, da ima vzgojno-izobraževalni proces določena obeležja z vidika vrednot ter da je spoštovano načelo enotnosti izobraževanja in vzgoje na makronivoju. Prav gotovo je najbolj tipična razlika med gospodarstvom in izobraževanjem v tem, da država določa posamezne dimenzije organizacijske strukture sistema in pomembno vpliva na urejanje upravnih, kadrovskih, programskih in finančno-administrativnih zadev s področja šolstva. Država na primer delno (zasebno izobraževanje) ali v celoti (javno izobraževanje) zadovoljuje materialne potrebe sistema, s čimer omogoča njegovo delovanje. V gospodarstvu takšnega vpliva države na upravljanje in vodenje navadno ni zaslediti oziroma je minimalen.

3. 2. MANAGIRANJE ŠOLE JE SESTAVLJENA FUNKCIJA

Če izhajamo iz predpostavke, da je v delovanju javne obvezne osnovne šole pri nas močno prisotna država, lahko pomislimo, da je njen vpliv na programe, izbor kadra, storitev in postopkov tako velik, da šola potrebuje le izvrševalca državnih strategij. Pa vendar, kljub visoko formaliziranim in standardiziranim postopkom to ni res, saj šola danes zahteva odličnega managerja. Temu mnenju se pridružujejo vsi trije ravnatelji; izpostavila bi besede ravnateljice OŠ Drska:

»Če od zunaj opazuješ, bi nekdo lahko rekel, kaj pa potrebuje ravnatelj managirat, to je vendar javni zavod, sredstva dobi od občine in z njimi samo upravlja. Ni tako! Redno materialno funkcioniranje šole, za to se je kar treba boriti, tudi zato, ker sredstva s strani občine za kvalitetno delo ne zadoščajo. To pa pomeni z istim številom kadra in isto kapaciteto ravnatelja tudi dela, povezana

z iskanjem sredstev. Tako da je iskanju sredstev, ne bom rekla na trgu, ker mi nismo profitna organizacija, ampak dodatnih sponzorskih, donatorskih sredstev, potrebno posvetiti precej časa.«

Vsak delovni proces je sestavljen iz več korakov, zato je tudi managiranje šole sestavljena funkcija, kot že omenjeno s precejšnjo stopnjo udeležbe države. Delež in sestava managerskega dela v šoli je enakovredno porazdeljena med vse elemente managerskega procesa: planiranje, organiziranje, kadrovanje, komuniciranje, vodenje in kontroliranje; vse za smotrno doseganje ciljev. Začenja se z zamišljanjem zelenega rezultata ali učinka ali procesa in kako to doseči: planiranje je začetna funkcija managementa. Sledi organiziranje, ki pomeni določitev delovnih nalog, odgovornosti, avtoritete in mesta v komunikacijski strukturi, torej določitev enovitih struktur in njihova uskladitev v managerski strukturi ter določitev posameznika v njej. Vendar tu še ne moremo začeti z izvedbo, saj si plan izvedbe zamisli manager in zaposleni še ne vedo, kaj se od njih pričakuje, pa tudi ni nujno, da so vsi zaposleni že v podjetju. Sledi torej faza kadrovanja, ki ponavadi vključuje rekrutiranje in izbiro zaposlenih, njihovo namestitvev, ocenjevanje njihovega dela, nagrajevanje, napredovanje, odpuščanje, planiranje kariere. Kadrovanju sledi komuniciranje, ko manager svoje misli o delu posameznikov in skupin sporoči zaposlenim, se z njimi o tem pogovori in jim razjasni podrobnosti. Ob tem naj omenim še en izredno pomemben element managerjevega dela, to je motiviranje zaposlenih za delo: tisto, kar jim bo uspešna izvedba prinesla, mora biti jasno in zaželeno, obenem pa morajo managerju zaupati, da bodo za izvedeno delo dobili pričakovano nagrado. Tem trem procesom skupaj pogosto rečemo vodenje. Vodenje je sposobnost managerja, da doseže, da mu zaposleni sledijo in da izvedejo tisto, kar si je zamislil. To doseže s komuniciranjem, spodbujanjem (motiviranjem) in s svojo osebnostjo ter vodenjem (delovanjem v ožjem pomenu besede). Kadrovanje in vodenje sta nekakšna izvedba zamišljene organizacije, zato ju lahko skupaj poimenujemo uveljavljanje organizacije.

Vodenje je pomemben sestavni del managementa: tako kot je zaželeno, da je manager dober planer, organizator, dober kontrolor, je zaželeno tudi, da je dober vodja. Vodenje je najverjetneje tisti del managerske funkcije, ki se ga je najtežje naučiti, hkrati je tudi tisti del, ki je navzven najbolj viden. Sledi izvedba, za katero že vemo, da ni managersko delo, vendar managerji spremljajo izvedeno, tako pri posameznikih kot v skupinah in nasploh v organizaciji. S spremljanjem ugotovijo narejeno, to primerjajo s planiranim in ugotovijo odstopanja, ki jih potem diagnosticirajo in ugotovijo vzroke zanje. Ko vzroke poznajo, ustrezno ukrepajo. Temu procesu pravimo kontroliranje. Opredelitev managementa po namenu je zagotavljanje smotrnega doseganja ciljev s planiranjem, organiziranjem, kadrovanjem, vodenjem in kontroliranjem. Po vsebini gre za usklajevanje, medtem ko proces managementa poteka kot odločanje. Odločanje poteka v vseh naštetih fazah; sam proces odločanja pa lahko zelo različno razčlenimo (racionalno, skupinsko, intuitivno odločanje ...) (Rozman 2002: 57-62).

4. NALOGE RAVNATELJA

Še preden se lotim opisovanja kompleksnih nalog, ki jih ravnatelj v šoli opravlja, bom naštela osnovne značilnosti dela, ki ga opravlja manager v neprofitni organizaciji oziroma ravnatelj v šoli (Tavčar 1991: 12):

- obilo dela, ki nikoli ne zastane,
- kratkotrajnost, raznolikost in razdrobljenost opravil,
- naklonjenost akcijskemu delovanju,
- pretežno verbalno komuniciranje, pogosto premalo časa za pisno komuniciranje,
- razpetost med lastnim podjetjem (šolo) in številnimi zunanjimi kontakti,
- zmes pravic in dolžnosti; slednjih je praviloma več,
- obilo stikov s podrejenimi in sorazmerno malo z nadrejenimi.

Dr. Bogdan Lipičnik (1993) je analiziral delovne naloge, ki jih navajajo ravnatelji kot pomembne pri svojem delu. Ugotovil je, da kar osem od desetih nalog izhaja iz Zakona o organizaciji vzgoje in izobraževanja. Če bi to bila dejanska praksa (da bi ravnatelji izpolnjevali le naloge iz zakonodaje), potem bi bilo treba v zakonodaji opredeliti več managerskih nalog (priloga 1: naloge, kot jih opredeljuje 49. člen ZOFVI).

Ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem je bil edini izmed intervjuvancev, ki je na vprašanje, katere so managerske in pedagoške naloge ravnateljev, odgovoril in se ni nekako izognil delitvi teh nalog; pravi, da managerske naloge ravnateljev vse bolj prevladujejo in jemljejo čas pedagoškim. Po njegovem mnenju so managerske naloge organizacija dela, naloge s pravnega področja, prilagajanje EU in raznim pravilnikom ter naloge, povezane s finančnim področjem. Na tem mestu bi rada izpostavila, da vsi trije ravnatelji poudarjajo, da jim managerske naloge jemljejo vse več časa, saj sredstva s strani občine oziroma države za kakovostno delo šole ne zadoščajo. Ravnateljica OŠ Drska finančno situacijo rešuje z oddajanjem prostorov, sponzorstvi in donatorstvi. Tudi na srednji ekonomski šoli oddajajo prostore in dodatne finančne vire pridobivajo z vključevanjem v nove programe (višješolsko izobraževanje in razni tečajji), medtem ko na gostinski šoli kljub zavedanju o pomembnosti, po mnenju njihovega ravnatelja, letos trženju niso posvečali dovolj pozornosti - šolo so tržili s propagiranjem poklicev, veliko so vložili v marketing, v reklamiranje in to se jim je tudi obrestovalo, saj so dobili nov program, tj. turistični tehnik. Sicer se kot šola tržijo na raznih prireditvah, po navadi se na njih obračajo razna društva, s katerimi izvajajo različne akcije.

Dejstvo, da večina strokovnjakov s področja izobraževanja, med drugim tudi Erčuljeva (2002), nasprotuje oziroma poudarja nesmiselnost delitve ravnateljevih nalog na managerske in pedagoške, je po mojem mnenju popolnoma na mestu. Ob pregledu ravnateljevih nalog sem se močno trudila, da bi jih razvrstila v dve skupini - v pedagoške in managerske, vendar mi to ni uspelo najbolje, neprestano sem v skupini managerskih nalog prepoznavala pedagoške in obratno, to je posledica tega, da se tovrstne naloge v šoli (nerazdružljivo) prepletajo in jih praktično ni mogoče ločiti. Tudi ko sem ravnateljici OŠ Drska postavila vprašanje, katere so po njenem mnenju managerske in katere

pedagoške naloge, mi je odgovorila: »Te naloge so zelo zelo prepletene. Težko jih tudi v dnevu ločiš; na primer 2 uri bom managiral, 6 ur pa bom pedagoški vodja. Vsaj v OŠ je to zelo prepletено ...»

Tudi Anne Jones (Velikonja, 1993) naloge ravnatelja razvrsti v štiri skupine in jih ne deli izrecno na managerske in pedagoške:

1. upravljanje in vodenje (upravljanje, filozofija šole, integracija, inovacija);
2. organiziranje (organizacija, načrtovanje, vrednotenje, upravljanje z viri);
3. odnosi z ljudmi (vodenje ljudi, sodelovanje z učenci, urejanje odnosov, obvladovanje samega sebe);
4. odnosi z okoljem (komunikacija z upravo, komunikacija in odnosi s starši, občino, krajevno skupnostjo, podjetji in drugimi inštitucijami, sprotno spremljanje razvoja).

Za upravljanje in vodenje je značilno, da ravnatelj upravlja delo zavoda v celoti, da koordinira in povezuje delo posameznih enot ter usklajuje s splošno politiko, nalogami in cilji šole. Ravnatelj je v tem pogledu tudi načrtovalec, nosilec, spodbujevalec in evalvator sprememb: spodbujati in omogočati mora inovacije in spremembe, da bodo vpeljane namensko in učinkovito.

Druga skupina nalog obsega več vidikov: organiziranje in spremljanje sistemov in struktur za vodenje učnega programa in administracije; načrtovanje obsega predvidevanje, ocenjevanje, načrtovanje in odločanje o prednostih; vrednotenje predstavlja vrednotenje učinkov politike, sistemov, metod in ljudi; upravljanje z viri - časom, denarjem, ljudmi, zemljišči in zgradbami.

Tretji sklop nalog (odnosi z ljudmi) predvideva vodenje ljudi, kar predstavlja selekcijo, ocenjevanje, svetovanje, disciplino in razvoj človeških kadrov. Sodelovanje z učenci pomeni redne stike in komunikacijo z učenci, skrb za njihovo fizično in mentalno zdravje, disciplino, poučevanje in vzgojo. V sklop nalog odnosov z ljudmi spada tudi urejanje medosebnih odnosov in odnosov med skupinami in v skupinah. Anne Jones poudarja, da je pomembna ravnateljeva naloga obvladovanje samega sebe, kar pomeni obvladovanje stresa, (prostega) časa, osebnih odnosov in zdravja.

Tudi odnosi z okoljem se kažejo v več nivojih. Ravnatelj mora znati komunicirati z upravo, kar pomeni odnose in sodelovanje z vlado in lokalnimi šolskimi oblastmi in ožje - z občino, krajevno skupnostjo in s starši ter podjetji in z drugimi inštitucijami. Za ravnatelja je pomembno spremljanje razvoja kraja (ožjega okolja) in države (zakonodaje, družbenih, gospodarskih in zaposlitvenih trendov, novosti v izobraževanju ...).

Težko je reči, kdaj ravnatelj vodi in upravlja, kdaj organizira delo ali kdaj vodi sodelavce in kdaj ureja odnose v zbornici, saj se vse štiri skupine nalog med seboj prepletajo in so neločljivo povezane. Res je, da je pri posamezni nalogi večji poudarek na posameznem sklopu nalog, vendar ne moremo reči, da v istem trenutku ne opravlja tudi drugih treh sklopov. Posledično bi tudi težko ločili naloge ravnatelja na naloge, ki obsegajo pedagoško vodenje, in managerske naloge, pa tudi takšno rigidno ločevanje ali prioritiziranje posameznih sklopov nalog je nesmiselno, saj je na ravnateljevo delo potrebno gledati s široko kompleksnostjo. Naloge managerja se kažejo predvsem v načrtovanju, organiziranju, vodenju in kontroli. Po zakonodaji je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ šole, s

čimer mu je določena tudi vloga managerja. Tako kot manager mora imeti tudi vodja sposobnost vplivati na ljudi, jih spodbujati in usmerjati k določenim ciljem. Dober ravnatelj kakovostno opravlja obe funkciji - pedagoško vodenje in management.

Naloge ravnatelja so vsekakor obsežne. V projektu »Headlamp« (projekt je namenjen novozaposlenim ravnateljem) v Veliki Britaniji so oblikovali skupino managerskih nalog, med katerimi izpostavljajo (Roncelli Vaupot 1997: 15):

- smotrno in ciljno naravnost dela;
- načrtovanje, razporejanje virov in strateški management;
- razvijanje, uvajanje in spremljanje: kurikulum, standardov kvalitete in pomoč učencem;
- izbira sodelavcev in vodenje njihovega razvoja; administriranje in finančni management;
- obveščanje, stiki z drugimi institucijami in družbeno skupnostjo;
- odgovornost.

Verbec (1991) poudarja, da so managerske naloge ravnatelja povezane s povezovanjem šole. Gre za finančno-poslovno povezovanje in strokovno povezovanje. Kot že povedano, zaradi pomanjkanja denarja v vzgojno-izobraževalnih organizacijah so ravnatelji prisiljeni iskati nove vire financiranja. Del teh sredstev je namenjen kakovostnejšem rednem delu šole, del pa novim nadstandardnim oblikam dela in nekatere šole so v ta namen uvedle tudi šolske sklade. Šolam tako velikokrat (finančno) na pomoč priskočijo tudi starši, katerih interes je zajezitev stagnacije ali celo degradacije intelektualnega razvoja njihovih otrok. Strokovno povezovanje šole pa se izraža v tem, da vodilni delavci zagotovijo čim boljši pretok informacij med sorodnimi inštitucijami in šolo, saj ji to omogoča spoznavanje sprememb na različnih strokovnih področjih, ki jo zadevajo. Tu bi rada poudarila povezovanje šol v računalniške mreže - v mednarodne mreže in tudi povezovanje šole v interno računalniško mrežo, kot je primer na OŠ Drska. In tu se spet odpira dilema: pri povezovanju in uporabi računalnika gre tudi za strokovno izpolnjevanje sodelavcev, razvijanje novih metod in tehnologije dela. Je to še vedno naloga managerja ali ni to že v pristojnosti pedagoškega vodje?

Še eno kritiko bi izpostavila: gre za kritiko Erčuljeve (Erčulj 2002: 4) na raziskovalno nalogo Špeharjeve o tem, ali je ravnatelj v praksi manager ali pedagoški vodja oziroma, katera dela pri ravnateljih prevladujejo. Po mnenju Erčuljeve Špeharjeva preveč poenostavljeno razdeli ravnateljevo delo na managerske naloge in naloge pedagoškega vodenja, saj med prve prišteva le finančno-poslovno vodenje šole, povezovanje z okoljem ter organizacijsko materialne naloge, medtem ko na primer načrtovanje dela šole prišteva k nalogam pedagoškega vodje. Nesmiselnost take delitve se pokaže v naslednjem primeru: če se ravnatelj povezuje s šolami v tujini (širšim okoljem), torej ni opravil vloge pedagoškega vodje, čeprav na ta način morda bolj vpliva na strokovni razvoj sodelavcev kot s slabo opravljenimi hospitacijami.

Skoraj pri vsaki nalogi, ki bi jo tako ali drugače opredelili, bi lahko iskali »pomanjkljivosti njene opredelitve« in prav zato se mi zdi ta delitev na managerski in pedagoški del oziroma tovrstne naloge nesmiselna. Po mojem

mnenju se pedagoško vodenje zrcali v managerskih nalogah, in obratno! Vodenje se prav gotovo razlikuje od managiranja, vendar sam koncept managiranja šole vključuje sposobnost vodenja, torej tudi pedagoškega vodenja. O značilnostih in o tem, kaj si predstavljam pod pojmom pedagoško vodenje, v nadaljevanju.

»Vodenje se razlikuje od managementa, ki je osredinjen na usklajevanje v organizaciji in vključuje planiranje, organiziranje, kadrovanje, kontroliranje v skladu z opredeljenimi organizacijskimi cilji. Vodenje je sposobnost vplivati, spodbujati in usmerjati delavce k želenim ciljem.« (Možina, 2002: 499)

Erčuljeva vodenje razume še nekoliko širše: »Vodenje namreč ni več le splet načrtovanja, usklajevanja, motiviranja in nadziranja; vse bolj postaja splet intelektualizma, umetnosti, duhovnosti, moralnega zaupanja, podpore in čustvene inteligence«. (Erčulj 1998: 25)

Rada bi še poudarila, da na odličnost ravnateljevega opravljanja nalog vpliva tudi izobraževalna politika, ki je ne določajo ravnatelji. Izobraževalna javna politika mora biti v komplementarnem odnosu z ostalimi politikami, tj. gospodarsko, finančno, okoljevarstveno ... Apple in Althusser (v Mencin Čeplak 2005: 393) pravita, da je izobraževalni sistem le eden od podsistemov in da šola ni niti popolnoma determinirana z makrosistemom niti absolutno avtonomna. Zato se moramo izogniti skušnjavi, da bi šoli pripisovali vlogo vsemogočnega dejavnika, ki lahko, če je to volja načrtovalcev in izvajalcev učnega načrta, poljubno spreminja družbena razmerja. Pomembno je medsebojno dopolnjevanje javnih politik in sledenje trendom. S tem mislim tudi na uvajanje neizbežnih sprememb in vključevanje teh v kurikulum (na primer uporaba računalnika in interneta). Uporabim lahko primer iz naše fakultete, ko smo pred nekaj leti uvedli elektronski indeks in nasploh fleksibilnejšo administracijo. Danes si komuniciranja s fakulteto drugače ne znam predstavljati. Šola tako dela za družbo, reproducira kvalitetno izobražen in vzgojen kader ter takšen, ki je pripravljen na spremembe. Na drugi strani, družba oziroma država dela za šolo, šoli omogoča kakovostno izobraževanje in vzgajanje kadra. Kvalitetno lahko država in šola delujeta le tako, da smiselno vplivata druga na drugo. Medsebojno prilagajanje javnih politik v Sloveniji še ni končano, to je neprestano oblikujoč proces, ki mora slediti pozitivnim spremembam v svetu.

Skladno s tem se spreminja tudi ravnateljevo delo in danes ugotavljamo, da se je obseg managerskih del povečal. Ugotavljamo tudi, da intervjuvane ravnatelje motijo spremembe. Osebnostno ravno v tem vidim precejšnji problem. Ravnatelji se morajo zavedati stalnosti in neizbežnosti sprememb, zato morajo biti pripravljeni na zunanje spremembe in jih znati tudi sami kakovostno vpeljevati. Lahko bi tudi izpostavili vpliv države na šolsko zaposlitveno in finančno politiko, pri čemer bi šola, po mojem mnenju, morala biti bolj samostojna. Če šola oziroma ravnatelj ni samostojen pri odločanju in izbiranju strokovnega kadra oziroma nad njegovo kvaliteto nima zadostnega vpliva, potem ravnatelj ne more imeti zadostnega vpliva na kakovost šole.

4. 1. NALOGA RAVNATELJA JE TUDI ZAUPANJE NALOG

Če uporabim Maslowo teorijo hierarhije potreb, lahko poudarim, da ljudi motivirajo odgovornost, timsko delo, sodelovanje pri odločanju, priznanje, raznolikost in zanimivost dela ... Tako tudi zaposleni v šolah (in v drugih organizacijah) čutijo potrebo po samouresničevanju in lastnem razvoju, ki jo med drugim lahko zadovoljujejo tudi s poverjanjem nalog. Temu mnenju se pridružuje tudi ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem, ki pravi, da je naloge potrebno zaupati posameznikom, ker ti nekako čutijo, da so del organizacije in ji tako dodajajo svoj prispevek. Poverjanje in zaupanje posameznih nalog omogoča demokratični model vodenja - managerski prijem, ki zagovarja z delegiranjem usklajevanje zaposlenih, temelji na stališču, da uspešni manager prenaša naloge, pravice in avtoriteto na sodelavce. Hikcman in Silva (Jančič: 1990: 123) pravita, da vodstvo deluje tako, da skrbi zanje, jih usposablja, določa cilje in standarde odličnosti pri delu. Sam koncept delegiranja, zaupanja, poverjanja ... nalog navsezadnje izhaja iz participativnega modela managementa, ki temelji na ljudeh in njihovih medosebnih odnosih. Manager, ki neguje participativni model vodenja, gradi uspešno organizacijo na sposobnosti, ustvarjalnosti, znanju in osebnem prispevku zaposlenih. Sodobne teorije managementa izhajajo iz trditev, da je manager, ki ne delegira in ne usklajuje dela zaposlenih v organizaciji, neučinkovit, ker neustrezno izrablja in pravzaprav zapravlja čas in (človeški) kapital. Bistvo delegiranja nalog je namreč uveljavljanje učinkovitejše delitve dela, zato bi za preveliko obremenitev ravnateljev (nad čimer se vse bolj pritožujejo ravnatelji slovenskih šol) kot razlog lahko navedla neustrezno delegiranje nalog. Kot pravi ravnatelj srednje ekonomske šole: »Ravnatelj, ki bi danes sam delal vse, bi pregorel!« Tu ne gre le za preobremenjenost ravnatelja, izpostaviti gre pre nizko obremenitev učiteljev, ki se poleg tega še počutijo, da niso izrabili vseh svojih potencialov ali da so odrinjeni od pomembnih nalog in od ciljev organizacije, ki jih posledično doživljajo kot vsiljene in jih le deklarativno sprejemajo.

Da bi ravnatelj in nasploh vodja lahko deklariral, mora zaupati sodelavcem; mora jih poznati (in njihove sposobnosti), saj deklarirati naloge ne pomeni, da se manager lahko znebi odgovornosti za rezultate. Prav nasprotno, vodja je še vedno odgovoren za izpeljavo nalog, z delegiranjem se njegova odgovornost za pravilen izbor sodelavcev in usposabljanje za prevzem nalog ter za rezultate še zaostreje. Poverjanje nalog mora biti usklajeno s povečanjem odgovornosti, samostojnosti in suverenosti tistega, ki mu je naloga delegirana, saj se le na tak način pri posamezniku sprošča ustvarjalnost in inovativnost. Tisti, ki mu je naloga poverjena, mora imeti možnost jih čim bolj samostojno in kreativno izpeljati, saj je že sam proces poverjanja (zaupanja, ...) nalog hkrati tudi proces zmanjševanja hierarhije. Da bi sodelavci lahko učinkovito in odgovorno sprejemali naloge, morajo biti pravilno in celostno informirani - pretok informacij v šoli v »vse smeri« pa pomeni zmanjševanje hierarhičnih ravni in razširitev kroga ljudi, ki sodelujejo pri odločanju.

Pomembno se mi zdi vprašanje, kaj vse delegirati, kako delegirati in zakaj naj

ravnatelj prenese in zaupa naloge. Delegiranje nalog je smotrno (Zupanc-Grom 1996: 34):

- ko ravnatelj nima časa, da bi nalogo sam opravil ali odločil,
- kadar se morajo sodelavci hitro odločiti (torej, ko sami nimajo zadosti časa za odlašanje),
- če se na problem ali nalogo bolje spoznajo,
- če želimo omogočiti osebni in/ali poklicni razvoj sodelavcev ter njihovo napredovanje,
- če želimo ustvariti boljše ozračje v organizaciji.

»Manager naj obdrži le tisto delo, ki ga ne more delegirati, toda delegirati je treba vse delo, ki ga lahko opravijo drugi« (Rozman et al, 1993).

Na sodelavce ravnatelj vsekakor ne more in ne sme prenesti vseh nalog. Med naloge, ki jih naj bi managerji opravili sami, so vsekakor odgovornost za cilje in strategijo, zastopanje šole v javnosti, izvajanje kadrovske politike in razporejanje ključnih sodelavcev. Za ravnatelja, ki je poveril naloge, je pglavitno, da prevzame odgovornost za morebitne napake sodelavcev. Odgovornost, ki jo ravnatelj z delegiranjem obdrži, je eden izmed glavnih razlogov, da z oklevanjem poverja naloge, ki prinašajo veliko odgovornost (na primer finančne posledice). Z delegiranjem, poverjanjem ... in avtonomijo je tesno povezan pojem odgovornosti: vrtci in šole so samostojne pravne osebe, vendar v praksi zanje solidarno odgovarja ustanovitelj ali financer (država). Odgovornost v instituciji lahko obravnavamo tudi kot lastnost osebe: gre za subjektivno odgovornost, avtonomno ravnanje, ki je neodvisno od zahtev ali nadzora predpostavljenih. Pri tem ne gre za izogibanje nadzoru, potrebno bi bilo izpostaviti odgovornost kot dolžnost poročanja nadrejenemu oz. poročanje višji ravni odločanja. V tem smislu je odgovornost nasprotna delegiranju: kdor daje pooblastila, tudi pričakuje povratno informacijo o izvrševanju pooblastil (in tudi o kvaliteti izvršenega). Zorman (2002: 219-222) meni, da bi bilo preventivno pomembno uveljaviti pravno odgovornost vseh, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu in oblikovati bolj dodelan sistem poročanja. Za dosledno izpeljavo vertikalne odgovornosti znotraj šole pa bi bilo po njegovem mnenju treba bolj formalizirati hierarhijo delovnih mest in v šolah ustvarjati srednji management, kar bi prinašalo tudi več odgovornosti, ki je ni mogoče naprtiti samo ravnatelju in morda še pomočniku. Tako bi vodje kolektivov morali prevzeti nekaj odgovornosti za delo svojih sodelavcev. Ker je število odgovornih mest v funkcijski organizaciji omejeno, se kaže osredotočiti na projektno organiziranost, za kar v obdobju hitrih sprememb gotovo ne manjka priložnosti. Pomembno je redno poročanje o svojem delu in prevzemanje odgovornosti za opravljeno delo. Možnost delegacije managerskih nalog na t. i. srednji management je še vedno premalo izrabljena, za izboljšanje kakovosti vzgojno- izobraževalnega dela pa je treba ravnateljem prepustiti več možnosti odločanja in s tem tudi na šolo (od ustanovitelja) prenesti več odgovornosti.

Raziskava, ki jo je izvedel Koren (1999) na vzorcu, primerljivem s populacijo slovenskih ravnateljev, je dokazala, da slovenski ravnatelji poverjajo določene

naloge, in sicer tiste, ki so povezane s pedagoško vsebino ravnateljevega dela, t. i. strokovne naloge, na primer organizacijo dni dejavnosti, dejavnosti na prostem, urnikov, dela aktivov ..., medtem ko upravno-vodstvene naloge oziroma naloge, ki bi jih lahko poimenovali tudi managerske naloge, na primer finance, stiki z okoljem, načrtovanje, zaposlovanje, ..., poverjajo bolj poredko, kar je zaradi odgovornosti, ki jo ravnatelji s poverjanjem ohranijo, tudi logično.

Zanimiva se mi je zdela tudi Korenova raziskava o ravnateljevemu odnosu do nalog (Koren, 1995), ki pravi, da so skupina del, ki jih ravnatelji ne opravljajo radi, hkrati naloge, ki so imele najnižjo stopnjo poverjanja, in obratno, kar ravnatelji radi opravljajo, se pojavlja pri najpogosteje poverjenih nalogah.

Vsi trije ravnatelji, s katerimi sem opravila intervjuje, zaupajo naloge svojim sodelavcem, predvsem pomočnikom in nosilcem strokovnih in razrednih aktivov ter seveda drugim učiteljem. Ravnateljica OŠ Drska zaupa pomočniku organizacijo dela šole, formiranje projektnih skupin, oblikovanje urnika in izbirnih vsebin ter usklajevanje nadomeščanj. Ravnatelj srednje ekonomske šole naloge poverja predvsem pomočniku, svetovalni delavki, vodjem aktivov, knjižničarki in seveda posameznim učiteljem, kadar je to potrebno. Tudi ravnatelj gostinske šole (glede na to, da na šoli nimajo pomočnika) naloge zaupa in poudarja, da se projektne skupine na njihovi šoli oblikujejo samostojno (za to so največkrat zaslužni vodje aktivov) in ne po njegovih navodilih. Isti ravnatelj zaupa organizacijske in pedagoške naloge ter, ko je odsoten, tudi vodenje. Nihče od ravnateljev nima izoblikovane stalne skupine sodelavcev, ki jim naloge bolj zaupa: poudarjajo, da imajo izoblikovanih več ekip oziroma aktivov, ki se oblikujejo in spreminjajo glede na projektne naloge, tako dobijo priložnost zainteresirani in različni učitelji.

4. 2. VLOGE MANAGERJA V (NEPROFITNI) ORGANIZACIJI (MINTZBERG)

Mintzberg (preglednica 4.2.1.) pravi, da funkcija izvršilnega managerja v neprofitni organizaciji obsega deset managerskih vlog (planiranje, organiziranje, motiviranje, odločanje, delegiranje, usklajevanje, poročanje, nadziranje, poslovanje financ in zbiranje sredstev) znotraj treh vrst obnašanja oziroma kategorij vlog (informacijska, medosebna in odločitvena).

KATEGORIJA VLOG	VLOGA	AKTIVNOSTI
Informacijska	Nadzornik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ išče in prejema informacije ✓ pregleduje periodiko in poročila ✓ vzdržuje osebne stike
	Razširjevalec	<ul style="list-style-type: none"> ✓ posreduje informacije drugim članom organizacije ✓ pošilja memorandume in poročila ✓ telefonira

	Govornik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prenaša informacije zunanjim osebam ustno, s poročili in memorandumi ✓ nastopa v vlogi predstavnika svojega dela ali organizacije
Medosebna	Predstavnik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ izvaja ceremonialne in simbolične naloge, kot sta sprejem obiskovalcev in podpisovanje dokumentov
	Vodja	<ul style="list-style-type: none"> ✓ usmerja in motivira zaposlene ✓ usposablja, svetuje in komunicira s podrejenimi ✓ vzdržuje stike znotraj in zunaj organizacije
	Zveza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ skrbi, da je vsak del organizacije dobro povezan navzven in z okoljem
Odločitvena	Podjetnik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ predlaga razvojne projekte ✓ identificira nove ideje in jih posreduje
	Odpravljalec motenj	<ul style="list-style-type: none"> ✓ rešuje konflikte, krize, nasprotja ✓ prilagaja se spremembam v okolju ✓ zadeva vlogo vrhnjega managerja
	Razporejevalec virov	<ul style="list-style-type: none"> ✓ odloča o tem, kdo dobi vire ✓ določa prednosti, proračun, terminski plan
	Pogajalec	<ul style="list-style-type: none"> ✓ vloga je povezana z vrhnjim managerjem kot pogajalcem ✓ srečuje se s člani in skupinami, ker skuša uskladiti različna mnenja

Preglednica 4. 2. 1. (Mintzberg 2001 v Dimovski 2002: 708): Vloge glavnega managerja v neprofitni organizaciji

Informacijska kategorija vlog predstavlja ravnatelja kot opazovalca ali nadzornika (ki je informacijski center šole in hkrati na križpotju informacijskih tokov; tako lahko išče in prejema informacije, pregleduje periodiko in poročila in vzdržuje osebne stike), ravnatelja kot razširjevalca ali sejalca (ravnatelj posreduje informacije iz zunanjega okolja v šolo) in ravnatelja kot govornika (na primer informacije iz šole širi v zunanje okolje).

Medčloveške oziroma medosebne vloge se kažejo v funkciji predstavnika (ravnatelj »simbolizira« šolo in jo predstavlja, kadar to zahtevajo pravne ali družbene norme), funkciji vodje (ravnatelj je poslovodja, ki usmerja, motivira, usposablja, svetuje in komunicira s sodelavci ter vzdržuje stike znotraj in zunaj

šole) in v vlogi povezovalca (ravnatelj ima namreč širok krog virov informacij v podjetju in zunaj njega, zato lahko skrbi za dobro povezanost šole navznoter in navzven). Tretji sklop vlog je Mintzberg poimenoval odločitvena kategorija vlog. V tej kategoriji se ravnatelj predstavi kot podjetnik (nenehno mora iskati nove priložnosti, ideje, projekte v notranjem in zunanjem okolju organizacije), odpravljalec motenj. Tavčar (1991: 13) ga je poimenoval gasilec (kar ponazarja, da je ravnatelj tisti, ki prvi posreduje pri nepričakovanih motnjah v šoli, »pogasi ogenj v šoli«), razporejevalec virov (ravnatelj razporeja človeške, materialne in finančne resurse, določa prednosti, proračun, terminski plan, skratka odobri vse pomembne odločitve v šoli) in pogajalec (glede na to, da ravnatelj sodeluje in se srečuje z različnimi družbenimi skupinami, je tudi tisti, ki s temi skupinami skuša uskladiti različna mnenja).

Skratka, vsaka organizacija, tako tudi šola, pričakuje od svojega »sodobnega« managerja oziroma ravnatelja vsaj troje (Everard, Morris 1990):

1. da bo povezoval razpoložljive vire (človeške, materialne in finančne) tako, da bodo uspešno sledili cilju;
2. da bo ravnatelj glavni dejavnik uspešnih in učinkovitih sprememb;
3. da bo ravnatelj vzdrževal in razvijal razpoložljive vire.

Vse to nakazuje na bistveno spremembo vodstva v šoli in v organizacijah nasploh. Če je za »klasični prijem« vodenja značilno vzdrževanje stanja, ki se je v preteklosti pokazalo kot dobro, pa je za »sodobni prijem« (kot posledica globalnih vserazsežnih sprememb) značilna orientacija na jutri. To pomeni, da morata biti organizacija (in njen vodja ter ostali zaposleni) oziroma šola čim bolj fleksibilna in sposobna hitrega prilagajanja ter spodbujanja vsega tistega, kar omogoča rast, tj. spremembo; Everard in Morris (1990) govorita o plastičnosti organizacije. Za uspešnost ravnatelja in šole je obvladovanje spreminjanja pogoj. Zato je poslanstvo ravnatelja kot managerskega vodje tudi v tem, da pozna zakonitosti spreminjanja v organizaciji in da zna preučiti vsebine, obseg in potek spreminjanja, vsebine predvideti in jih sistematično načrtovati. Vedeti mora, zakaj in kako spreminjati, zakaj je pomembno začeti spremembe in kdaj jih je potrebno vzpodbuditi ter pri tem upoštevati odpore proti spreminjanju in njihovo obvladovanje. Pri vsem tem mora biti njegovo odločanje in ravnanje v skladu z etiko.

»Etične vrednote so najpomembnejše za managerja neprofitne organizacije, ki se osredotoča predvsem na integriteto, odprtost, zanesljivost, uslužnost, dobrodelnost« (Dimovski 2002: 706).

Tudi Dimovski (2002: 706) trdi, da je v primerjavi z značilnostmi tradicionalnega managementa (administrativna osebna funkcija, očetovski managerski stil, standardizirana praksa zaposlovanja, kolektivistična industrijska razmerja in modelna vloga delodajalca) danes v ospredju nov management, ki v ospredje postavlja strateško osebno funkcijo, racionalni managerski stil, fleksibilno prakso zaposlovanja, dvojna industrijska razmerja in spremenjeno vlogo delodajalca. Tako se vloga managementa v neprofitnih organizacijah, torej tudi v šolah, pa ne samo v neprofitnih, tudi v profitnih organizacijah, spreminja. Spreminja se od

strogo administrativne kulture in avtoritativnega sloga vodenja, kjer ima odločevalec prvo in zadnjo besedo, k novi, intenzivni managerski kulturi z vse bolj participativnim slogom vodenja, kjer manager (ravnatelj) vse bolj odloča skupaj s sodelavci. V ospredje prihaja vodenje, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in etiki ter morali.

5. KDO JE RAVNATELJ MANAGER?

Management zahteva vse več sodelovanja; njegova moč vse manj gradi na položaju in vse bolj na osebnosti, znanju in sposobnostih managerjev. Managersko znanje in sposobnosti pa so povezani predvsem z medosebnimi odnosi in kognitivnimi ali konceptualnimi sposobnostmi. In ker dober management pomeni ključno prednost posamezne šole, še posebno v času sprememb, in je od njega odvisna tudi njena uspešnost, lahko izpostavimo, najpogosteje omenjene lastnosti, ki so pri managerjih zaželeni (Rozman 2002: 56):

- sposobnost gledati na stvari in dogajanja z vidika celote ali sistemsko gledanje; Koren (1999) bi temu rekel helikopterski pogled,
- logično razmišljanje in sklepanje,
- sposobnost komuniciranja in motiviranja,
- ustvarjalnost,
- izkušnje.

Pri sistemskem oziroma helikopterskem gledanju je poudarek na celoti in povezavah med deli sistema. Logično sklepanje in razmišljanje sta izpostavljena v fazi ugotavljanja problemov, kar je ena ključnih nalog managerjev, saj gre pri ugotavljanju problemov za sklepanje o vzrokih in posledicah in o povezavah med njimi. Pomembna je ustvarjalnost v ravnanju s sodelavci, v usklajevanju in odločanju; še pomembnejša pa je sposobnost ustvarjanja in izrabe ustvarjalnosti pri izvajalcih. Managerji s sposobnostjo komuniciranja in motiviranja sodelavcev dosegajo njihovo razumevanje in pripravljenost, da izvedejo njihove zamisli. Izkušnje so bistvenega pomena zlasti pri programiranih in ponavljajočih se odločitvah, vendar igrajo pomembno vlogo tudi pri neprogramiranih odločitvah, predvsem z načinom, kako se lotevati reševanja kompleksnih problemov.

5. 1. KAJ PA RAVNATELJICA MANAGERKA?

Prvič v diplomski nalogi uporabljam besedo managerka; označujem žensko managerko in s tem nikakor ne želim reči, da vse do zdaj navedeno velja le za moške managerje! V tem podpoglavju želim izpostaviti, da glede na to, da je prosveta »žensko področje« oziroma je poučevanje feminiziran poklic, je vodenje šole še vedno večinoma domena moških.

Iz ankete o delovni sili za leto 1999 je bil odstotek aktivnih žensk v poklicni skupini strokovnjakinje za izobraževanje 76,2 %. Tudi ostale sorodne ankete navajajo podobno visok odstotek (okoli 70 %) zaposlenih žensk v izobraževalni dejavnosti. Erika Ličen (2002) pravi, da je delež žensk v predšolski vzgoji največji in višje ko gremo po »hierarhični lestvici«, bolj se pojavljajo moški učitelji- primer je visokošolsko oziroma univerzitetno izobraževanje, kjer prevladujejo moški predavatelji. Sledeči podatki so iz Statističnega letopisa Republike Slovenije in se nanašajo na obdobje od leta 1994 do leta 1999. »Feminizacija je seveda najbolj močna v vrtcih, kjer ženske predstavljajo kar 98,7 % vseh zaposlenih. Sledijo osnovne šole z 84,8 % zaposlenih žensk. Srednje šole ne spadajo med nižje izobraževalce, zato bi pričakovali, da je na njih zaposlenih že več moških.

Podatki nam kažejo, da se tudi tam število zaposlenih žensk povečuje in predstavljajo 61,1 % vseh zaposlenih. Najmanj žensk je zaposlenih na visokošolskih zavodih, in sicer 29,6 %« (Ličen 2002: 35). Iz podatkov lahko sklepamo, da bolj ko je izobraževalna institucija družbeno vrednotena, višjo stopnjo izobrazbe nudi, hkrati pa se na delovnih položajih v organizaciji pojavlja manj žensk. Ličen (2002) trdi, da zadnjih 5 let obstaja trend v smeri povečevanja števila žensk v srednjih šolah kot tudi na visokošolskih zavodih.

Skladno s spolno strukturo učiteljic je strukturiran tudi delež ravnateljic/ravnateljev oziroma dekanic/dekanov (za spolno strukturo dekanov nisem dobila nobenih podatkov, vendar kolikor sem seznanjena, je večina moških; poznam le primer dekanice Visoke poslovne šole v Novem mestu. Za lažji pregled si pogledjmo sledeči razpredelnici, v kateri so po spolu in izobrazbi razdeljene ravnateljice in ravnatelji srednjih šol in dijaških domov (razpredelnica 5.1.1.) in ravnateljice in ravnatelji osnovnih šol, osnovnih šol s prilagojenim programom in zavodov za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter glasbenih šol (razpredelnica 5.1.2.).

SPOL		IZOBRAZBA
M	Ž	
2	1	VIŠJA STROKOVNA
4	3	VIŠJA ŠOLA
0	1	IZPOPOLNJEVANJE PO VISOKI STR.
54	0	SPECIALIZACIJA PO VIŠJI ŠOLI
54		VISOKA STROKOVNA ŠOLA
64	54	VISOKA UNIVERZITETNA
1	2	SPECIALIZACIJA
9	4	MAGISTERIJ
1	0	DOKTORAT
189	65	SKUPAJ

254

Razpredelnica 5. 1. 1.: Spolna in izobrazbena struktura ravnateljic in ravnateljev srednjih šol in dijaških domov. (Podatki Ministrstva za šolstvo in šport, leto 2005)

Kot je razvidno iz tabele, prevladujejo moški ravnatelji. Delež žensk ravnateljic v srednjih šolah in v dijaških domovih predstavlja le 25,59 %.

SPOL		IZOBRAZBA
M	Ž	
2	0	VIŠJA STROKOVNA
99	112	VIŠJA ŠOLA
5	7	VISOKA STROKOVNA ŠOLA
152	202	VISOKA UNIVERZITETNA
1	8	SPECIALIZACIJA
8	16	MAGISTERIJ
1	0	DOKTORAT
268	345	SKUPAJ

613

Razpredelnica 5. 1. 2.: Spolna in izobrazbena struktura ravnateljic in ravnateljev osnovnih šol, osnovnih šol s prilagojenim programom in zavodov za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter glasbenih šol. (Podatki Ministrstva za šolstvo in šport, leto 2005)

Delež žensk ravnateljic v osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter v glasbenih šolah je dvakrat višji kot delež ravnateljic v srednjih šolah in dijaških domovih. Ta znaša več kot 50 %, natančneje 56,28 %.

Razpredelnice dokazujejo zgornjo tezo, da bolj ko se dvigamo po izobrazbeni strukturi, bolj se zmanjšuje delež žensk ravnateljic in kot pravi Erika Ličen (2002), povečuje se delež moških učiteljev. Trdi tudi, da so ženske učiteljice poleg feminizacije podvržene proletarizaciji poklica. »Intenzivnost proletarizacije je odvisna od deleža žensk, ki so zaposlene v določeni delovni panogi. Ker vemo, da je v šolstvu največ žensk zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah (tam je vrednotenje dela že pogovorno slabo), lahko rečemo, da je proletarizacija v šolstvu precej intenzivna« (Ličen 2002: 21).

Ženske so se v managementu pojavile nedavno, še vedno pa je očitno, da spolna struktura močno prevladuje v korist moških. Različne statistike uporabljajo različne kriterije pri definiranju managerskih položajev, toda po vseh statistikah so managerke v izraziti manjšini. »Najbolj kritična je udeležba žensk na najvišji (top) ravni menedžmenta («glass ceiling» - tako imenovani »stekleni strop«) Obstaja raven, ki jo ženske težko presežejo« (Kanjuro-Mrčela 1994: 71). Ugotovitve o managerkah se nanašajo predvsem na profitne dejavnosti, ki večinoma, za razliko od šolstva, niso feminizirane. Več kot 70% žensk je namreč zaposlenih v negospodarstvu, tj. v gostinstvu in turizmu, izobraževanju in kulturi, zdravstvu in socialnem varstvu. Gre za dejavnosti, v katerih je poudarjena vloga matere - nega, strežba, razumevanje in poslušnost do klientov ... V izobraževalnih ustanovah je struktura top managementa (torej ravnateljev in ravnateljic) bolj »blaga« in bolj naklonjena ženskam, čeprav v povprečju še vedno med ravnatelji prevladujejo moški. Kot je opazno iz razpredelnic, se odstotek ravnateljic giblje od 25 % do 50 %, kar predstavlja bolj feminiziran top management kot v drugih, na primer gospodarskih dejavnostih (leta 1992 jih je bilo v Sloveniji v dejavnosti

trgovine na vodstvenih položajih zaposlenih le 16 %) (Kanjuo-Mrčela 1994: 118). Nekateri celo pravijo, da ženske – vodje - učijo in moški – vodje - vodijo. Judi Rosner je leta 1990 v članku »Načini ženskega vodenja« ugotovila, da managerji uporabljajo »komandno-kontrolni« stil vodenja, managerke pa »transformacijskega« (Kanjuo-Mrčela 1994: 84) (in pri učenju gre za neko vrsto transformacije). Moje mnenje je, da je to le še eden od stereotipov, ki ženski nalaga podaljšano nalogo matere s poudarjeno socializacijsko vlogo. Prav tako nekateri avtorji trdijo, da bi lahko novo vlogo managerja označili kot »učitelja in osebo za preverjanje idej koordinatorjev samoupravnih timov« (Bahtijarević et al. 1991: 257 v Kanjuo-Mrčela 1994: 28), kar bi šlo v prid tako imenovanem »ženskemu« vodenju.

Določeni avtorji, med drugimi Hegelsenova, trdijo, da obstajajo ženski in moški stili vodenja (najbolj izrazita primera ženskega in moškega stila vodenja sta »moška hierarhija« in »ženska pajčevina«). Ženskam se pripisuje mehkejši stil, usmerjen na ljudi, emocionalnost, ženske naj bi skrbele za svoje sodelavce, v vodenju naj bi bile kooperativne in ne kompetitivne, kot so moški. Ženskam se pripisuje določen stil, ki temelji na ženski identiteti ali družbeni vlogi, ki naj bi jo ženska imela- primarno naj bi bila mama, tako imenovani ženski managerski slog prevzema materinsko vlogo. »Hegelsenova trdi, da materinska vloga zahteva zelo podobne spretnosti kot managerska: organizacijo, tempo, uravnotežanje konfliktnih zahtev, učenje, vodenje, usmerjanje, opazovanje, ravnanje z motnjami, informiranje« (Kanjuo-Mrčela 1994: 88), pri tem Hegelsenova pozablja, da niso vse ženske matere (Kanjuo-Mrčela Hegelsenovo kritizira še v nekaterih vidikih, ki pa jih na tem mestu ne bi izpostavljala). Tako ženski stil ali feminilnost predstavlja določena obnašanja in lastnosti, ki so tipična za ženske (čustvenost, nežnost, intuitivnost, osebnost, mehkužnost ...), maskulinitet, ki so tipični za moške (sposobnost, aktivnost, agresivnost, tekmovalnost, moč, realnost, racionalnost ...), androginitet pa prepletenost obeh (Kanjuo-Mrčela 1994: 56- 59). Tudi Marshallova (Linehan 2001: 147) navaja, da so se stereotipne vloge managementa v povezavi s pripadnostjo po spolu razvile tako, da se moški pri izvajanju managerskih nalog označujejo kot storilnostno usmerjeni, objektivni, neodvisni, odločni in v splošnem sposobnejši kot ženske (in se jim načeloma tudi pripisujejo pozitivnejše lastnosti kot ženskam). Linehanova (2001) je z managerkami mednarodnih podjetij izvajala intervjuje, v katerih jih je spraševala, kakšen managerski slog so razvile: ženskega ali moškega. Večina jih je odgovorila, da ne enega ne drugega, pač pa so razvile osebni managerski slog: »... osebni managerski slog, zato ker stereotipno razvrščanje na moški in ženski način vodenja onemogoča enim in drugim, da bi razširili obzorja« (Linehan 2001: 148), medtem ko »Davidsonova in Cooper v svoji raziskavi ugotavljata, da je »vloga matere« pri managerkah daleč najpogostejša« (Linehan 2001: 151-152). Zgornji razpredelnici prikazujeta tudi izobrazbeno strukturo ravnateljic in ravnateljev. Niti ena ženska nima doktorata! Imata pa ga dva moška ravnatelja. Če te podatke primerjamo s podatki izpred leta 2003, se je izobrazbena struktura ravnateljev dvignila. Kot pravi Klemenčičeva, je bila takrat resnična izobrazbena struktura še zmeraj pod zakonskimi zahtevami, saj je kar 58 % ravnateljev imelo višjo ali celo samo srednjo izobrazbo (Klemenčič 2003: 10). Temu danes ni tako

(nihče nima samo srednje izobrazbe), v srednjih šolah in dijaških domovih je odstotek zaposlenih z višješolsko izobrazbo pod 3,93 %, medtem ko je v osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter glasbenih šolah ta odstotek višji in znaša 34,5 %. Vsekakor pa se je zmanjšal, zasluga gre predvsem zakonodaji, po 1.9. 2002 mora vsak ravnatelj pridobiti zahtevano izobrazbo, najkasneje dve leti po imenovanju pa opraviti ravnateljski izpit (obstaja tudi popoln spregled pogojev, v odvisnosti od trajanja delovne dobe in števila mandatov ravnateljstva).

5. 2. MOČ IN VPLIV

O tem, kakšno vodenje je uspešno, je opravljenih veliko raziskav, vendar enopomenskih, splošno uporabnih ugotovitev ni. Zato je težko opredeliti, kateri model vodenja (šole) je boljši, saj je vodenje odvisno od več dejavnikov, predvsem od osebnostnih lastnosti vodje, vedenjskih značilnosti, stila vodenja, situacijskih karakteristik, lastnosti zaposlenih, njihovih potreb in sposobnosti, značilnosti dela ipd. Obrazca za najboljše vodenje torej ni, pomembno pa je, da vodja izbere način vodenja oziroma pristop k vodenju glede na razmere in potrebe. Pri tem mora vsekakor upoštevati lastnosti zaposlenih in značilnosti dela, saj šola ni determiniran podsistem, katerega sestava, delovanje in krmiljenje so natančno določeni, zato njeno vodenje ni enostavno in avtomatizirano; tudi šolska strategija ni do konca usmerjena in določena s predpisi in pravili. Vse šole so bolj ali manj dinamični pod sistemi, ki morajo biti odprti vsaj do te mere, da omogočajo potreben pretok snovi, energije in informacij med šolo in njenim okoljem, saj ta institucija ni sama sebi namen, ampak je ustanovljena za doseganje jasno zastavljenih ciljev in je v njej mnogo neodvisnih in soodvisnih dejavnikov v najrazličnejših kombinacijah. Zato govorimo o šoli kot kompleksnem, dinamičnem, odprtem in zapletenem pod sistemu, za katerega vodenje so potrebna znanja ter izkušnje.

Za uspešno vodenje potrebuje vodja moč in vpliv (saj je bistvo vodenja vplivati na sodelavce, da vodji sledijo). Ker se moč izraža z vplivom, lahko rečemo, da moč pojmuje kot potencialen vpliv in vpliv kot aktualizirano moč.

Vodje uporabljajo različne vrste moči v različnem času, odvisno od okoliščin. Uspešnost uporabe situaciji primerne moči je odvisna od tega, koliko zna vodja presoditi, kdaj naj upošteva eno ali drugo oziroma njuno kombinacijo, saj tako prevzema vso odgovornost za uporabo posamezne moči v praksi, s tem pa tudi vpliva na spremembo stališč in ravnanj drugih posameznikov. Ena izmed opredelitev loči več vrst moči (ekspertna, referenčna, legitimna moč, moč nagrajevanja in moč pritiska) oziroma moči vplivanja na sodelavce in je ena izmed uporabnih oblik opredeljevanja.

Ekspertna moč je moč, ki izvira iz strokovnega znanja vodje in je ključne narave za njegovo sedanje in prihodnje delo. Je najbolj plemenita oblika moči in pogosto ne potrebuje podpore drugih virov. Strokovno znanje je lahko omejeno na ozko področje dela ali pa je široko in zajema dejavnost določenega področja ali celotne organizacije. V šolah najlažje vplivamo z ekspertno oziroma strokovno

močjo. Vodenja šole vsekakor ne gre omejiti na strokovno moč, vendar jo sodobni pisci vse bolj poudarjajo kot (skoraj) edino obliko vodenja šol. Učitelji si želijo vodjo oziroma ravnatelja izbrati nekoga iz svojih vrst, ki ga cenijo kot učitelja, da bo razumel njihovo delo in ga znal tudi organizirati. Vodja mora znati na sodelavce vplivati kot na strokovne kolege: ko učitelja ali drugega strokovnega delavca izberejo za ravnatelja, je ena temeljnih predpostavk, da je strokovnjak. Samo pričakovanje sodelavcev prav gotovo ne zadošča, strokovno moč morajo z delom priznati tudi učitelji. Tovrstna moč je zahtevna in prepoznavna, zato jo je potrebno negovati in krepiti s promoviranjem, negovanjem kredibilnosti, odločnostjo v kriznih situacijah, skrbjo za obveščenost, prepoznavanjem skrbi učiteljev, priznavanjem samospoštovanja in samozaupanja zaposlenih (Koren, 1999: 67-68).

Referenčna moč izhaja iz identifikacije sodelavcev z vodjo. Imenujejo jo tudi idejna moč, moč zgloda ali osebnosti. Sodelavci bi radi bili podobni vodji, zato mu sledijo in ga posnemajo. Referenčna moč temelji na lojalnosti, občudovanju sodelavcev in identifikaciji z vodjo. Razvije se postopoma, pripomore dober model vloge. Le redki karizmatični voditelji dosežejo referenčno moč hitro in ti imajo precejšnji ugled ter se odlikujejo vsaj v nekaterih želenih značilnostih vodenja. Referenčna moč se krepi z razumevanjem potreb in občutkov. Sodelavce je potrebno obravnavati pošteno in braniti njihove interese, »potrebna je močna podpora načinu dela« (Erčulj 2002: 5). Veliko časa je torej potrebno uporabiti za osebne stike, pri čemer ne gre delati razlik med posamezniki, saj takšen pristop odtuji druge in celo zmanjšuje referenčno moč. Referenčno moč podpirata moč položaja in ekspertna moč ali moč znanja. Referenčna moč je »krhka in minljiva in dostikrat izgine s položajno« (Tavčar 1991: 24) oziroma legitimno močjo.

Moč nagrajevanja izvira iz možnosti vodje, da sodelavce nagraduje: sodelavci sprejemajo navodila vodje, ker pričakujejo, da bo njihovo delo in vodenje potem (z materialnimi ali nematerialnimi oblikami) nagrajeno. Vodje sodelavce običajno nagradijo, da dosežejo soglasje, prav tako, spodbudne nagrade ohranjajo spoštovanje do organizacije. Nagrad je več vrst, na primer plačilo, napredovanje, ugodnosti, statusni simboli, priznanja, potrdila. Med nagrade uvrščamo tudi omogočanje izobraževanja in potovanj, avtonomijo, možnosti nadurnega dela, dovoljevanje odsotnosti, ... Pomembno je, da prejemniki nagrado cenijo, prav tako ne sme izostati (zaradi učinkovitosti nagrade) njena očitna povezanost z uspehom oziroma rezultatom posameznika. Zanimivo je tudi dejstvo, da nekatere vrste nagrajevanj, na primer pohvale, izgubijo vrednost, če jih prepogosto podeljujemo (medtem ko lahko plačilo ponavljamo brez strahu, ne da bi to izgubilo svojo vrednost). Prav tako morajo učitelji vedeti, da ravnatelj prizadevanja in dobro delo nagradi (tudi če ne nagradi takoj), čeravno tega izrecno ne obljubi vnaprej.

Legitimna moč je moč, ki izvira iz uradnega položaja, ki ga ima vodja v organizacijski hierarhiji. Gre za zahtevo, ukaz, navodilo. Pogosto se pojavi odpor, ki pa ga lahko zmanjšamo, če upoštevamo (Koren, 1999: 71) načelo samozavesti in prepričanosti vodje, načelo jasnega postavljanja in preverjanja zahtev in načelo vztrajanja pri privolitvi. Ta vrsta moči ni priljubljena, je pa

spoštovana (Tavčar 1991: 23).

Moč pritiska je moč, ki izhaja iz bojzani, strahu sodelavcev pred kaznijo. Kazni so lahko različne in ta vrsta moči je običajno manj učinkovita, kot na primer motivacijski dejavniki, ki izvirajo iz moči nagrajevanja. Njena slabost je predvsem v povzročanju agresije in odsotnosti z dela oziroma pouka.

5. 2. 1. PRENAŠANJE MODELA VODENJA IZ RAZREDA V ŠOLO

Skoraj vsi ravnatelji šol so pred prihodom na delovno mesto ravnatelja poučevali v razredu. Takšen slučaj je tudi pri vseh treh ravnateljih, s katerimi sem opravila intervjuje oziroma vsi trije še vedno poučujejo. Učiteljevo delo pa je seveda tudi »vodenje« in nekateri avtorji (Evarard, Moris, 1990) opozarjajo, da je nevarnost prenašanja v razredu oblikovanega vodenja v novo situacijo zelo velika. Ta problem izpostavljam, ker sem ga opazila tudi pri enem izmed intervjuvanih, za katerega tudi velja, da je pred nedavnim (še pred enim letom) poučeval in bil pomočnik ravnatelja. On misli, da šola kot organizacija funkcionira zelo podobno kot razred; se pravi, razred se zgleduje po učitelju, šola pa po ravnatelju. Tudi Bečaj (1993) ugotavlja, da med ravnatelji prevladuje (oziroma je prevladovalo v šolskem letu 1992/ 1993) mnenje, da gre za drugo raven vodenja, medtem ko se bistvo vodenja ne spreminja. Večini ravnateljev se je zdelo vodenje razreda pomembno lažje kot od vodenja kolektiva; razlogi za to so naslednji (Bečaj 1993: 5):

- otroci manj oponirajo,
- pri odraslih osebnosti ni mogoče preoblikovati,
- spreminjanje otrok je lažje,
- centralizirano vodenje v razredu je lažje kot v kolektivu,
- razred je lažje motivirati in v njem vzdrževati disciplino,
- v razredu se ve, kdo je učitelj in kdo učenec,
- v razredu je človek bolj suveren,
- učenci so lažje vodljivi in se nanje lažje vpliva.

V vlogi vodje v razredu izstopa vloga tistega, ki vodi (učitelj) in tistega, ki sledi (učenec). Ne trdim, da je takšen model vodenja (učitelj vodi - učenec sledi) v razredu najboljši, je pa v praksi prav gotovo najpogostejši. Verjetnost, da bodo vodstveni delavci tudi na novem delovnem mestu uporabili model vodenja, ki so si ga oblikovali v razredu, je zelo velika, še posebno na začetku kariere ravnateljstva. Toda oba »vodstvena« položaja se pomembno razlikujeta. Učitelji niso pripravljeni tako brezpogojno slediti kot otroci in njihovo vodenje mora zato biti pomembno, drugačno, saj šolski kolektiv potrebuje dobrega koordinatorja, oblikovalca skupnih dogovorov, ustvarjalca dobrih delovnih pogojev in ne le določevalca nalog. »Tako vodenje seveda pomeni odpovedati se vlogi vrhovne avtoritete, ki odloča o tem, kaj je problem in kaj ni, kaj je potrebno narediti in česa ne. Če je taka vloga za delo v razredu v nekaterih primerih vendarle nujna, pa je za vodenje kolektiva zmeraj slaba« (Bečaj 1993: 5). Vsekakor se je potrebno zavedati, da jasnih tipov vodenja ni in da vsak vodstveni položaj zahteva kombinacijo različnih prijemov. Tako je včasih nujna jasno izražena zahteva avtoritete, drugič pa je potrebno odločitve prepustiti kolektivu.

To velja tako za razred kot za učiteljski kolektiv oziroma vodenje cele šole, vendar pa so poudarki v obeh položajih različni in predvsem je drugačna naravnost tistih, ki so vodji formalno podrejeni.

6. RAVNATELJ KOT PEDAGOŠKI VODJA

Dilema, kaj pomeni biti pedagoški vodja v slovenskem sistemu, ostaja odprta oziroma vsak (ravnatelj, strokovnjak na vzgojno-izobraževalnem področju ...) si lahko po svoje predstavlja koncept pedagoškega vodenja, zakonodaja pa ga ne opredeljuje. Pedagoško vodenje oziroma spremljanje pedagoškega dela strokovnih delavcev šole je v ZOFVI naloženo ravnateljem kot primarna naloga, ki je v Sloveniji še posebej v času prenove šolskega sistema pomembna, saj so ravnatelji osrednji uvajalci in spremljevalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njihova vloga je pri zagotavljanju ustreznih pogojev za nemoteno delo v pedagoškem procesu ključna. Fidler (Fidler 1997 v Erčulj 2002: 5) povezuje pedagoško vodenje z opredelitvijo poslanstva šole, vodenjem kurikuluma, spremljanjem poučevanja, spremljanjem napredka učencev, ustvarjanjem klime za uspešno učenje in poučevanje.

Še enkrat je smiselno poudariti, da Erčuljeva (2002) ravnateljstva ne deli na pedagoški in managerski del oziroma vodenje in meni, da je tovrstna delitev nesmiselna, medtem ko Resman (1994) trdi, da mora biti ravnatelj predvsem strokovnjak za pedagoška vprašanja. Z njegovo trditvijo se lahko strinjam, če gledam na ravnateljev profesionalni odnos, temelječ na moči argumentov - lahko bi govorila tudi o strokovni oziroma ekspertni moči, ki izvira iz strokovnega znanja vodje. Po drugi strani pa je prav to znanje (moč) ključne narave za sedanje in prihodnje delo managerjev. Ne glede na to, kateri predmet ravnatelj poučuje, je strokovnjak, ki se je usposobil za poučevanje določenih vsebin, in da bi ohranil avtoriteto na tem področju, svoje discipline ne sme popolnoma odriniti, čeprav ravnatelj srednje ekonomske šole pri vprašanju o njegovem strokovnem usposabljanju poudarja, da mu na račun izpopolnjevanja na področju pravnih zadev zmanjkuje časa za dopolnjevanje znanja na področju zgodovine.

Poleg tega postajajo ravnatelji vse bolj strokovnjaki s področja pedagogike, saj jih turbulentno okolje, novosti v izobraževalnem procesu, zahteve po poznavanju predmetnih vsebin in njihovih stičnosti vzpodbujajo k nenehnemu usposabljanju (to področje izpopolnjevanja poudarja ravnateljica OŠ Drska).

6. 1. LASTNOSTI PEDAGOŠKEGA VODJE

Za uspešno vodenje so poleg strokovne in pedagoške usposobljenosti izredno pomembne ravnateljve osebne lastnosti, ki jih pri obravnavi pedagoškega vodenja in vodenja šole nasploh ne moremo in ne smemo zanemariti, saj je od teh karakteristik v veliki meri odvisno, koliko pozornosti bo posamezen ravnatelj posvečal področjem, vezanim na pedagoško vodenje.

Lastnosti, ki jih od pedagoškega vodje lahko pričakujemo po Brataničevi (Bratanič 1991: 132 v Čok 2002: 147):

- pozitiven odnos do vodenja,
- interes za pedagoški kolektiv in učence ter posameznike,
- sposobnost družbene percepcije,
- sposobnost presoje,
- empatičnost,

- komunikativnost,
- fleksibilnost,
- objektivnost,
- pravičnost,
- doslednost,
- strokovnost pri vodenju,
- pedagoško- psihološka usposobljenost.

»Ravnatelja lahko smatramo kot pedagoškega vodjo takrat, ko s svojim obnašanjem, s svojim delom spodbuja, usmerja razvoj in napredek vzgojno-izobraževalne dejavnosti šole« (Staničić 1992: 4).

Za pedagoško vodenje vseh ljudi na šoli potrebuje ravnatelj drugačna znanja, kot si jih je pridobil kot učitelj, to sem izpostavila že, ko sem pisala o prenašanju modela vodenja iz razreda na celotni šolski kolektiv. Gre za znanja (Lipičnik 2002), ki jih ravnatelj potrebuje predvsem v času sprememb, to pa je gotovo poznavanje procesov motivacije, če vemo, da ni človekove aktivnosti, ki ne bi bila motivirana, in da ta ni nikoli spodbujena samo z enim, temveč s številnimi, zelo zapletenimi, znanimi in neznanimi dejavniki. V prvi vrsti je ravnateljeva vloga pedagoškega vodje nepogrešljiva pri spodbujanju sodelavcev k osebni in strokovni rasti ter razvoju, predvsem pri pogovoru z njimi, saj bo le tako prepoznal in reševal njihove stiske, potrebe, interese, prednosti in pomanjkljivosti ter tako svoje sodelavce usmerjal v kakovostno poučevanje.

6. 2. NALOGE PEDAGOŠKEGA VODJE

Naloge ravnatelja kot pedagoškega vodje so večplastne, zato je pomembno izhajati iz predpostavke, da ravnatelj skuša s svojim vodenjem spremeniti utečene navade pedagoške prakse in jih z novimi metodami in strategijami približati sodelavcem, s tem pa izboljšati kakovost delovanja kot celote. Staničić (1992) izpostavlja načrtovanje in organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela, uvajanje inovacij v vzgojno-izobraževalno delo, spremljanje in spodbujanje napredka pri pouku, svetovalno delo z učitelji, vpeljevanje pripravnikov, strokovno izpopolnjevanje učiteljev, analizo doseženih vzgojno-izobraževalnih dosežkov, sodelovanje pri pouku in v drugih vzgojno- izobraževalnih dejavnostih šole, raziskovanje posameznih pedagoških fenomenov, ki otežujejo vzgojno-izobraževalne dosežke šole in osebno pedagoško-didaktično izobraževanje. Staničić poudarja še, da gre pri takšni opredelitvi za pedagoško-psihološki in organizacijski ter tehnični vidik tovrstnih (pedagoških) nalog. Kot že povedano, Resman meni, da je ravnatelj predvsem pedagoški vodja, ki se v tej funkciji (Resman 1994: 124) ukvarja z vprašanji vzgojno-izobraževalnega dela in procesa. Njegove naloge so hospitacije, razgovori z učitelji ter vodenje strokovnega zbora. V tej vlogi so mu izhodišče pri delu strokovno-pedagoška znanja in spoznanja, zato se mora izkazovati tudi kot strokovnjak. Kot strokovnjak pa se mora obnašati do učiteljev kot do enakopravnih in enakovrednih partnerjev in zato dobivati za strokovne (pedagoške) odločitve tudi

njihova soglasja, podporo in pomoč. Te razlike v izhodišču postavljajo ravnatelje včasih tudi v dileme.

Verbec (1991) je ravnateljeve pedagoške naloge razdelil v tri večje skupine:

1. planiranje,
2. spremljanje in koordiniranje,
3. analiziranje in ocenjevanje.

Osnovno delo, ki ga naj bi ga ravnatelj opravil v zvezi s planiranjem, je priprava letnega delovnega načrta, v katerem so opredeljene osnovne potrebe po vzgojno-izobraževalnem delu v šolskem letu glede na predvideno časovno razporeditev. Poleg letnega delovnega načrta ravnatelj planira tudi stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev šole, sodelovanje šole z drugimi sorodnimi in nesorodnimi organizacijami.

Spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela pomeni načrtno prisotnost delu učiteljev, pomoč in svetovanje. Gre za zagotavljanje odpravljanja strokovnih in pedagoških pomanjkljivosti pri vzgojno-izobraževalnem delu ter zagotavljanje razvijanja oblik, metod in tehnologije dela. Ravnateljeva naloga je, da nadzira izvajanje urnika in vodenja šolske dokumentacije, delo strokovnih in tehničnih delavcev, ugotavlja kršitelje delovnih dolžnosti in ustrezno ukrepa.

Za nadgradnjo in napredek dela v prihodnosti je analiza in ocena vsakega delovnega procesa ključna, tako ta del ne izostane tudi v šoli. Uspešnost šolskega leta se ovrednoti v analizi, katere bistven del je preučevanje izpolnitve vseh nalog, ki so bile zastavljene z letnim delovnim načrtom. Predvsem pomembna je analiza vsebine, oblike in metod dela pedagoških delavcev. Prav tako je potrebno analizirati vse naloge in projekte, ki so potekali vzporedno in niso bili vključeni v letni delovni načrt šole. Na podlagi analize dela v šolskem letu se planirajo nove naloge oziroma se oblikuje letni delovni načrt za prihodnje šolsko leto.

6. 3. HOSPITACIJE

Hospitacije spadajo med neposredne oblike spremljanja (naključno in sistematično spremljanje) pouka in njihov namen je zaznati pedagoške probleme. Mnogi ocenjujejo, da ravnatelji redko spremljajo pouk in da je analiza tega spremljanja zelo površna. Izpostavila bi pojem, ki je bolj značilen za celovit managerski proces, to je kontrola, in ta se s hospitacijami izraža kot kontrola pedagoškega dela učiteljev; da bi ublažila konotacijo, bom uporabila besedno zvezo »presoja pedagoškega procesa in njegovih zmožnosti« (Ferjan 1998: 28). Dejavnost presoje se namreč izvaja za zagotavljanje kakovosti, medtem ko gre pri kontroli za obvladovanje procesa v širšem smislu, tega pa vsekakor ne bi želela poudarjati pri hospitacijah. Prav tako je presoja pedagoškega procesa širši proces, kot je spremljanje, saj se slednji nanaša na posamezne dele procesa, medtem ko gre pri presoji za pedagoški proces kot celoto.

Ravnatelji, s katerimi sem opravila intervjuje, imajo glede hospitacij različne pristope. Ravnateljica OŠ Drska si naredi letni plan hospitacij (do prvomajskih počitnic je od tridesetih hospitacij opravila že dvaindvajset) in uporablja tudi hospitacije po povabilu. Poleg hospitacij je na šoli uvedla tudi »papirnato

nadzorovanje« in tedenske pedagoške konference. Ravnatelj srednje ekonomske šole strokovni nadzor nad delom učiteljev opravlja s hospitacijami, kar je po njegovem mnenju osnovna naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje, tudi Tomičeva pravi (1995), da je to nedvomno ravnateljeva prva naloga. V letu opravi približno trideset hospitacij, bodisi z učitelji pripravniki ali s starejšimi kolegi, bodisi da sami izrazijo željo, da jih obiše v razredu ali pa to izrazijo dijaki. Delo učiteljev spremlja tudi preko letnih planov dela, ki ga morajo predložiti pred začetkom pouka. Presenetil me je ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem, z odgovorom, da nad strokovnim delom učiteljev nima nadzora! Rekel je, da ima »papirnat vpogled« v delo, vendar je bilo iz odgovora razbrati, da čuti, da mu »živ« nadzor izhaja iz rok. Res je, da ravnatelj je šele prvo leto, vendar bi hospitiranju moral posvetiti več pozornosti.

»S stališča filozofije vseživljenjskega učenja in učeče se organizacije sta hospitacija in pogovor po njej tudi tisti dogodek, ki lahko bistveno pripomore k medsebojnemu učenju- ravnatelj se uči od učitelja, učitelj pa od ravnatelja«. (Erčulj 1998: 52)

Hospitacije so izredno zahtevne. Če je izvajanje pouka strokovno zahtevno delo, potem je analiza tega dela še zahtevnejše in bolj strokovno opravilo. Za strokovno delo se je potrebno dobro pripraviti, jasno določiti cilje, pozorno spremljati artikulacijo pouka, obnašanje učencev in učitelja ter oblikovati predloge za izboljšanje pouka. Ni dovolj imeti le protokol za spremljanje; za ohranitev strokovne avtoritete je nujno imeti znanje in poznati številne veščine. In ravno v tem je ena izmed slabosti hospitacij: tisti, ki spremlja, ni in verjetno ne more biti strokovno usposobljen, da bi dejavnost opravil pri vseh učnih predmetih, ki se v šoli poučujejo. Po drugi strani pa nekateri kot prednost poudarjajo ravno »strokovno odmaknjenost« opazovalca. Kot slabost hospitacij bi poudarila še njihovo nesistematičnost in različnost prijemov, pa tudi dejstvo, da imamo pri presojanju pedagoškega dela poleg strokovnih znanj opraviti z večino kazalnikov (na primer vedenje), ki jih ne more ovrednotiti z merili objektivnega tipa.

Vsekakor so hospitacije zahtevno in obsežno delo, ki bi morali po mojem mnenju posvečati več pozornosti, saj so zelo primerna podlaga za svetovalno delo. Poudarila bi tudi, da ni ravnatelj edini na šoli, ki lahko opravlja hospitacije- lahko je »strokovno omejen«, prav tako hospitacije jemljejo veliko časa. Zato bi v šoli lahko veliko bolj poudarjali medsebojne hospitacije oziroma kolegialne obiske na šolskih urah. Menim, da je to primerna opazovalna in svetovalna metoda nadgrajevanja pedagoškega dela, pri kateri po mojem mnenju vidik kontrole ali nadzora ni tako izpostavljen, saj gre za sodelovanje kolegov in ni izpostavljen vidik podrejeni - nadrejeni, kot učitelji morda to čutijo, ko hospitacije izvaja ravnatelj. Tako imenovane medsebojne hospitacije omogočajo večji pretok informacij med sodelavci, izmenjavo izkušenj in posledično dvig kakovosti pedagoškega procesa.

6. 4. VSE MANJ ČASA ZA PEDAGOŠKO VODENJE

Raziskave Tomičeve (1995), Korena (1999), Špeharjeve (2000), Budnarjeve in Fošnariča (2001) dokazujejo, da delež časa, porabljenega za pedagoško vodenje, v zadnjih letih drastično upada zaradi povečanja formalno-pravnih obveznosti, ki jim nalaga upoštevanje zakonodaje in pravilnikov. Ravnatelji porabijo vse več časa za managerske, predvsem finančne zadeve, ki jih večinoma urejajo sami, a se z njimi, kot ugotavlja tudi Koren (1999), neradi ukvarjajo oziroma naloge, ki jih poverjajo, hkrati tudi sami najraje opravijo, so predvsem »pedagoškega tipa«.

»K razbremenitvi bi nedvoumno pripomogla poenostavitev sistema plač, napredovanja, normativov, financ in zmanjšanje števila vprašalnikov, saj ravnatelje odvrta od njihovega strokovnega pedagoškega dela« (Koren, 1999: 142).

Vsi trije ravnatelji, s katerimi sem opravila intervjuje, izražajo stališče, da jim zmanjkuje časa za pedagoško vodenje, predvsem zaradi managerskih nalog. Ravnatelj srednje ekonomske šole pravi, da je vzrok temu čas, ki ga živimo, in še posebno čas, ki prihaja. Njemu največ časa vzamejo pravne naloge, ki vse obsežnejše, in meni, da so ravnatelji na tem področju preveč prepuščeni sami sebi, kljub zadnje čase dobronamernosti in pomoči Ministrstva za šolstvo, ki pa, kot poudarja ravnateljica OŠ Drska, nudi pravne nasvete s pravnega vidika in ne iz vidika šolske prakse. Šole večinoma nimajo zaposlenih pravnikov in kljub temu, da je ravnatelj v osnovi usposobljen za pedagoško delo, je odgovoren za delo šole in mora poznati šolsko zakonodajo. Ravnateljica OŠ Drska in ravnatelj srednje šole za gostinstvo in turizem se pridružujeta mnenju Korena, da poleg tega, da ravnateljem manjka znanja s področja prava in ekonomije, so preobremenjeni s »papirnatim pedagoškim delom«: ravnatelji morajo preveč delati s papirjem, kar vzbuja misel, da jim država ne zaupa. Tudi ravnatelj srednje ekonomske šole meni, da šolska zakonodaja sicer ne vpliva negativno na samo kreativno delo v šoli, vendar pa, ne samo ravnatelja, pač pa tudi učitelja (kot neposrednega pedagoškega delavca) spreminja v birokrata. Vsem trem ravnateljem čas za pedagoško delo jemljejo managerske naloge, predvsem s pravnega in ekonomskega področja in urejanje birokracije.

Ravnatelji se, sodeč po raziskavi Sabine Špehar (2000: 227), sicer čutijo dovolj usposobljene za pedagoško vodenje, vendar se vseeno sprašuje, koliko pedagoškega znanja za vodenje šole (poleg najmanj petletne pedagoške prakse v razredu) so ravnatelji v resnici imeli možnost pridobiti. Na visokošolskem (oziroma danes univerzitetnem) študiju za učitelja razrednega pouka na Pedagoški fakulteti obsega le 20 % celotnega študija temeljni pedagoški študij, vse ostalo predstavljajo strokovno-teoretični predmeti in predmeti specialne didaktike, medtem ko odstotek temeljnega pedagoškega študija na dvopredmetnem univerzitetnem programu na isti fakulteti predstavlja le skromnih 10 % celotnega študija. V obeh primerih gre za naslednje predmete: didaktiko z izobraževalno tehnologijo, razvojno psihologijo, teorijo vzgoje, metodologijo pedagoškega raziskovanja, pedagoško psihologijo ter nekaj poglavij iz filozofije in sociologije. Tudi analiza programa Šole za ravnatelje je pokazala, da je

usposabljanje ravnateljev po vsebini bolj vezano na organizacijska vprašanja in manj na strokovno usposabljanje za naloge pedagoškega vodenja.

Temeljni predlogi za izboljšanje pedagoškega znanja in vodenja, ki jih lahko povzamemo kot predloge ravnateljev samih, so (Bevc et al., 2002 v Klemenčič 2003: 77) usposabljanja iz psihologije, didaktike, pedagogike, andragogike, sociologije, filozofije, retorike; skratka, iz znanj, ki bi jih morali dobro poznati že kot kakovostni učitelji ali drugi pedagoški delavci.

6. 5. SODELOVANJE S ŠOLSKO SVETOVALNO SLUŽBO

»Delo šolske svetovalne službe, kot je razvijanje notranjega programa dela, metod in oblik dela, šolske in razredne klime, usposabljanje pedagoških delavcev za obvladovanje procesa pouka in socialnih situacij ter študij učencev in pomoči, namenjene njim samim, od šolskih svetovalcev zahteva poznavanje in uporabo raziskovalnih metod, s katerimi bodo skupaj z drugimi pedagoškimi delavci izboljševali in spreminjali prakso. Za tako delo je primerna in učinkovita metoda akcijskega raziskovanja, ki jo Požarnikova pojmuje kot obliko samorefleksivnega proučevanja ...« (Budnar 1998: 31).

Od ravnateljev se torej pričakuje, da se glede na izobrazbo in večletne zahtevane pedagoške izkušnje znajo spopasti s pedagoškimi problemi, z reševanjem katerih se ukvarja tudi šolska svetovalna služba. Vsi trije ravnatelji zelo redno sodelujejo s šolsko svetovalno službo in kot pravi ravnatelj srednje gostinske šole: »To sodelovanje je nujno. Ravnatelj in svetovalna služba morata sodelovati, sicer je delo šolske svetovalne službe nepotrebno in s tem tudi ravnateljstvo oteženo«.

Avtonomija šol in njihova kvaliteta se gradi z načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem različnosti kot svoboda strokovne izbire med obstoječimi modeli in razvijanjem lastnih modelov delovanja - na posamezni šoli je to ena izmed nalog ravnatelja in šolskega svetovalnega delavca. Namen razvoja je potreba po izboljšanju, spreminjanju in razvijanju ter inoviranju pedagoške prakse in prav šolske svetovalne službe lahko s svojo strokovno usposobljenostjo implicirajo raziskovanje, aktivirajo strokovni potencial pedagoških delavcev šole in pri tem izhajajo iz konkretne šolske situacije. Ravnateljica OŠ Drska sicer dobro sodeluje s šolsko svetovalno službo, vendar ima željo, da bi ta bila še boljša; imajo namreč le enega strokovnega delavca, ki je po izobrazbi socialni delavec in se ukvarja predvsem z uradnimi postopki, subvencijo, šolo v naravi, soglasjem staršev ..., nima pa pristojnosti za pedagoško delo: manjka jim šolski psiholog ali sociolog, ko se pojavijo na primer vedenjski problemi v integrirani učilnici, zato se večkrat obrnejo na šolsko svetovalnico, ki jo imamo v Novem mestu. Prav tako se tudi ravnateljica samoiniciativno (s prebiranjem literature) izobražuje na področju pedagogike in psihologije ter defektologije (na šoli imajo 3 gluhoneme učence).

Šolsko razvojno in inovativno delo se naslanja na ljudi, ki delajo v šoli, gre za upoštevanje konkretnih, specifičnih situacij, kar ima veliko prednost pred zunanjimi inovacijami oziroma inovacijami s strani zunanjih institucij. Tudi

Resman (2002: 16-18) trdi, da se spremembe dogajajo na šolski in oddelčni ravni, zato je uresničevanje sprememb stvar kakovosti dela šole in učiteljev. Namesto adaptivnega modela spreminjanja šolskega dela (model privzemanja) predlaga adaptivni model (model prilagajanja) (Hopkins 1994: 29 po Lippit et al.: 1978 v Resman 2002: 17), saj trdi, da morajo biti reforme lokalno in šolsko prilagojene: zunanji ukrepi predstavljajo samo enega od vzvodov in pogojev za razvijanje kakovosti, v resnici pa se kakovost uresničuje v šoli, v oddelku in med učitelji. Poleg redistribucije moči med državo in šolo in socialnim okoljem se mora zgoditi sprememba pri notranji organizaciji dela (odnos ravnatelj - delavci šole) in v vodenju vzgojno-izobraževalnega dela (procesa) v učenju in poučevanju (med učitelji in učenci). Skladnost teh treh je obvezna in brez tega ni pričakovati izboljšanja kakovosti dela v šoli. Smisel spreminjanja je uspešnejša edukacija, uspešnejši razvoj in učenje, ki se dogaja na ravni oddelka kot temeljni socialni in izobraževalni skupnosti na šoli.

Pomembna je vloga šolskega svetovalnega delavca pri ugotavljanju potreb in pričakovanj učiteljev glede izboljšanja dela ali pri reševanju težav v procesu poučevanja. Na OŠ Drska imajo vedenjske probleme v integrirani učilnici, pa tudi v neintegriranih učilnicah, kot je še pogostejše na srednjih šolah. Naloga svetovalnih delavcev je vključevanje v načrtovanje sprememb skupaj z učitelji in ravnatelji, iskanje možnih rešitev, sodelovanje pri delegiranju nalog, njihovem izvajanju in evalviranju. Ravnatelj srednje ekonomske šole pravi, da je svetovalna delavka, poleg pomočnika, njegova druga desna roka; najmanj enkrat tedensko imata sestanek glede vzgojne problematike in samega razvojnega dela, dela z učiteljskim zborom in dijaškim parlamentom. Na srednji šoli za gostinstvo in turizem pa šolska svetovalna služba pripravlja razpise vpisa, dela s kolektivom, pripravlja tematike za izobraževanje in tematike za roditeljske sestanke, pripravlja in vodi projekte in uvaja novosti. Na področju, kjer ravnatelj dnevno sodeluje s svetovalno delavko, je delo z dijaki, tj. problematika v oddelkih in problemi posameznih dijakov.

Ravnatelj, ki se zaveda učeče družbe in vseživljenjskega učenja, ter tega, da se razvoj in izpopolnjevanje sposobnosti za vodenje nikoli ne končata, bo s svojim vedenjem (in vodenjem) vplival nase in nato na druge. Razumel in spodbujal bo sebe in druge, usmerjen bo k spremembam, znal bo odkrivati neformalne skupine in nanje vplivati, težil bo k zaznavanju, priznavanju in reševanju konfliktov. Skratka, prispeval bo k oblikovanju pozitivne šolske kulture in ustvarjal bo dobre medosebne odnose z upoštevanjem razlik med posamezniki. Ključno je ravnanje s človeškimi viri in povezava teh s poslovnimi strategijami, za kar je nujna usklajenost delovanja ravnatelja kot managerskega in pedagoškega vodje ter s tem povezano managiranje (individualnega in institucionalnega) znanja. Dosedanja kultura vodenja slovenskih šol se spreminja z vse večjo vlogo človeškega faktorja pri vodenju in tako ustvarja nove managerske sisteme ter novo identiteto managerjev (ravnateljev), ki vse bolj uporabljajo informacijsko tehnologijo in sisteme za lažjo in učinkovitejšo izpeljavo procesa vodenja. Tudi vsi trije ravnatelji, s katerimi sem naredila intervjuje, vsakodnevno uporabljajo računalnik in pravijo: »Računalnik danes je kot svinčnik nekoč!« Pri tem se upoštevajo nova znanja, ki jih širijo v obliki učeče organizacije, ob predpostavki

vse hitrejšega razvoja družbenih dejavnosti v 21. stoletju: uspešnost in učinkovitost šol je vse bolj odvisna od znanj in sposobnosti vodij in tudi ostalih akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa, zato za vodenje šol kot sodobnih institucij oziroma učečih se organizacij ni dovolj le strokovno znanje. Prav je, da pedagoško vodenje šol razumemo in pojmujeemo kot nalogo ravnatelja, ki s svojim načinom vodenja spodbuja vse udeležence k težnji po odličnosti.

7. VLOGA RAVNATELJA PRI OBLIKOVANJU ŠOLSKE KULTURE

Vizija, prepričanja in vizija vodstva šole imajo pomemben vpliv na vsakdanjo prakso, vendar je potrebno že takoj na začetku poudariti, da ravnatelj ni edini in nima monopola pri oblikovanju šolske kulture, to stališče v intervjujih zastopajo vsi trije ravnatelji. Kakorkoli pozicija moči vodji vseeno daje prednost pri razvoju sistema vrednot in načinu delovanja, saj imajo ravnatelji (tudi učitelji) možnost nagrajevati in sankcionirati neželjeno vedenje.

Schein (1987: 171) meni, da procesa vodenja ne moremo ločiti od procesa oblikovanja kulture, kajti problemi, okoli katerih se oblikuje kultura, so funkcija vodenja, saj se skupina (in kultura obstaja le, če obstaja skupina) začne oblikovati (ibid 150) takrat, ko člani skupine doživijo prvo močno skupno izkustvo. Tako Schein (ibid 171) vzpostavi enačaj med vodenjem in oblikovanjem kulture (na primer ravnateljeva stališča in nagnjenja lahko predstavljajo osnovo za analizo šolske kulture). Tukaj bi lahko komentirala Scheina, saj kot že omenjeno, imajo bistven vpliv na oblikovanje šolske kulture tudi ostali sodelujoči v (šolskem) procesu - torej ravnatelj, svetovalni delavci, knjižničarji, učitelji, hišniki, kuharice, ..., učenci in njihovi starši ter seveda t. i. zunanje okolje, v katero je šola locirana (tako se vsekakor razlikuje vizija in delovanje šole in udeležencev v šolskem procesu v urbanem in ruralnem okolju). Vsekakor pa je vloga vodstva pri nastanku šolske kulture gotovo večja od vloge ostalih članov v organizaciji, saj mu to omogoča njegova pozicija moči, a ravnateljevo moč bi morali obravnavati kritično. Vsak vodja se sicer mora podrežati določenim organizacijskim pravilom, prav tako tudi ravnatelj, vendar je ravnateljeva moč in stopnja avtonomnosti pri procesih financiranja, kadrovanja itd. močno omejena in ne samo nadzorovana, pač pa celo usmerjena s strani lokalnih oziroma državnih oblasti, skratka v slovenskem šolstvu je močno izražena centralizacija. Če pa je moč samostojnega odločanja omejena, je tudi zmožnost vpliva na delovanje, s tem tudi na kulturo organizacije zmanjšana; seveda pa je potrebno upoštevati razlike med vodji in organizacijami. Ker pa je (javna) šola organizacija javnega sektorja, je pod močnim direktorijem nacionalnih oblasti.

Kljub vplivom ostalih dejavnih (poleg vodstva) poskusimo analizirati vlogo ravnatelja pri nastajanju kulture v šoli in mehanizme, ki jih vodja uporablja. Mesnerjeva (1995: 90) loči neposredne in posredne mehanizme oblikovanja organizacijske kulture. Te mehanizme bom poskusila prenesti v šolsko okolje oziroma še natančneje, aplicirati na šole oziroma ravnatelje, s katerimi sem se pogovarjala.

7. 1. NEPOSREDNI MEHANIZMI OBLIKOVANJA ŠOLSKE KULTURE

Neposredni mehanizmi artikulacije kulture (Mesner-Andolšek 1995: 90):

- sistem posvečanja pozornosti vodstva najrazličnejšim vidikom organizacijskega življenja (čemu vodstvo posveča največ pozornosti) in nadzor, ki ga izvaja;
- reakcije vodilnih na kritične dogodke in organizacijske krize;
- natančno oblikovanje vloge vodje;

- kriteriji za napredovanje, kadrovanje, upokožitev in ekskomunikacijo.

Mehanizem ravnateljjeve pozornosti je tisti mehanizem, s katerim ravnatelj sporoča, kakšna so njegova prepričanja. Tako je tisto, kar ravnatelj opazi, komentira, pohvali, ... , ravno tako pomembno kot tisto, čemur je namenjen njegov nadzor v šoli. Na tem mestu bi rada izpostavila usmerjenost ravnateljice OŠ Drska v sodelovanje s kolektivom in poudarjanje pomena zaposlenih. Naj jo citiram: »Uspešna šola stoji in pade s kadrom ... Zelo pomembno za ravnatelje je sodelovanje in motiviranje kolektiva.« Ravnateljica redno opravlja hospitacije, tedensko vodi pedagoške konference kolektiva, sodeluje na raznih šolskih predstavah, ... Nadzor nad kolektivom izvaja na podlagi hospitacij, komuniciranja z zaposlenimi in s »papirnati nadzorovanjem«.

V času krize je emocionalna napetost vseh članov šole večja (kdaj zaposleni definirajo kritično stanje, je odvisno od njihove percepcije), zato je reakcija vodilnih na krizne dogodke (kako in na kakšen način se obvladujejo konflikti, alocirajo sredstva, kako se strukturira moč) zelo pomemben mehanizem komuniciranja v organizaciji. Na tem mestu bi rada izpostavila situacijo srednje šole za gostinstvo in turizem Novo mesto, ki se zaradi nekonkurenčnega delovanja gospodarskega dela šole nahaja v izredno zapleteni finančni situaciji, ki se rešuje v smeri povezovanja s srednjo kmetijsko šolo. Prav tako je na tej šoli zaznati trend upadanja vpisanih v poklicne in tehnične programe, zato so na šoli v zadnjem letu močno poudarjali področje odnosov z javnostmi, pri čemer so opozarjali nase in s tem dosegli vzpostavitev dodatnega programa, ki uživa velik vpisni interes, tj. turistični tehnik. Tako je novo vodstvo uporabilo strategijo povezovanja s sorodnim okoljem, s tem tudi prerazporeditev strukture moči in metodo odpiranja v okolje ter s tem privabljanje potencialnih učencev. Prejšnje vodstvo šole je finančno zagato reševalo (samo!) s prodajo šolskih nepremičnin in zapiranjem nekonkurenčnih gostinskih obratov, kar je na dolgi rok povzročilo dodatno osiromašenje in občutek neizhodnosti iz situacije.

Tretji pomemben neposredni mehanizem oblikovanja šolske kulture je oblikovanje vloge ravnatelja. Ravnatelj, ki bo veliko komuniciral z učitelji in učenci, bo imel več priložnosti za oblikovanje kakovostne in odlične šolske kulture. Prav tako vsekakor ni vseeno, ali vodilni kršijo disciplino, ki jo zahtevajo od vseh zaposlenih v organizaciji. Pri tem bi omenila primer od drugod (imena šol oziroma direktorjev/ravnateljev, zaradi spornosti situacije, ne bi posebno specifikirala): gospod direktor je odličen manager, na račun njegovih sposobnosti se šola širi, tako v programski kot v fizični obliki, vendar se ta ista oseba večkrat na delovnem mestu pojavi pod očitnim vplivom alkohola; celo nagovor na začetku šolskega leta to nakazuje. Sedaj se lahko vprašamo, ali je takšna oseba, kljub svoji podjetnosti, poznanstvom itd. primerna za tako odgovorno in vzgledno funkcijo in ali če ne sankcioniramo njega, ali lahko potem sankcioniramo nekega učitelja ali učenca, ki se obnaša kot on. Ali pa drug primer: ravnateljica, ki kljub prepovedi kajenja v javnih prostorih, v svoji pisarni kadi, ne more na podlagi avtoritete (ki ne predstavlja vzgleda) od učencev zahtevati, da ne kadijo pred šolo.

»Visoko stopnjo sporočilnosti nosi s seboj tudi delovanje in obnašanje, ki se v organizaciji nagrajuje ali graja« (Mesner-Andolšek 1995: 91).

Pri tem je, kot prej nakazano, pomembno tisto, kar se dogaja, in ne tisto, kar je zapisano v statutih šol (na območju šole je za vse udeležene prepovedano pitje alkoholnih pijač, kajenje, ipd.). Če vodstvo želi oblikovati in ohraniti določene vrednote, jih mora tudi samo spoštovati in oblikovati tak sistem nagrajevanja in kaznovanja, ki bo te vrednote (se ne pije, se ne kadi ...) podpiral. Mesnerjeva (1995: 92) pravi, da imamo v primeru nekonsistentnosti v situacijah nagrajevanja oziroma kaznovanja opraviti z izredno konfliktno kulturo.

Mesnerjeva (ibid 93) kot najpomembnejši element utrjevanja in ohranjanja organizacijske kulture poudarja kriterije kadrovanja. V šoli oziroma izobrazbeni ustanovi bi to področje lahko razdelili na dve skupini »zaposlenih«: profil učencev, ki se vpisujejo v določeno šolo, in zaposlene, ki poučujejo oziroma vodijo šolo. Tako me je ob preteklih sodelovanjih s srednjo gostinsko šolo (glede vključevanja njihovih učencev v neko izvenšolsko dejavnost) močno presenetila izjava njihove svetovalne delavke: »Ampak pazite, kakšne filme jim boste predvajali, saj so naši učenci bolj tako ... No ja, saj veste, niso gimnazijci!« Menim, da takšna izjava svetovalnega delavca v šolstvu ni na mestu, pa naj bodo učenci takšni ali drugačni. Kar pa se tiče začetne selekcije, pridobivanja ustreznih učiteljev in odpuščanja nekvalitetnih učiteljev, je po mojem mnenju slovensko šolstvo izredno rigidno, saj ima na tem področju država preveč centralizirano vlogo. Splošne pogoje zaposlovanja strokovnih delavcev šole podrobneje določa zakon (92.–104. člen ZOFVI). Dejanski obseg zaposlovanja se določa s sistematizacijo, ki jo ravnatelj sprejme v soglasju z upravnim odborom Ministrstva za šolstvo oziroma lokalne skupnosti (108. člen ZOFVI). Obseg in struktura zaposlenih določajo obseg sredstev, ki jih šola prejme za plače zaposlenih v skladu z zakonom in kolektivno pogodbo; prav tako mora ravnatelj pred objavo prostega delovnega mesta pridobiti soglasje ministra (109. člen ZOFVI). Vsi ti predpisi se mi ne zdijo toliko kritični, kot dejstvo, ki ga v intervjuju poudarja tudi ravnatelj gostinske šole: v šolstvu ni varovalke, ki bi ločila oziroma opozorila na slab(š)e učitelje - dejansko slabega učitelja ni mogoče sankcionirati. (Sicer je vprašanje avtonomije šol pri odpuščanju izredno občutljivo, še posebno če ima nad kadrovanjem roko vodilna lokalna ali državna politika.) Selekcija uspešnih od neuspešnih in seveda vzpodbujanje in motiviranje, tako uspešnih kot neuspešnih, je ključni kriterij kvalitetnega kadrovanja, saj se avtonomnost zaposlenih izraža v dejstvu, da je kakovost šolskega dela odvisna od strokovno usposobljenih delavcev, njihovega nenehnega usposabljanja in od organizacije (notranje) svetovalne pomoči. Zato bi ob preslikavi kadrovanja iz (nešolskih) organizacij na izobraževalne ustanove poudarila naslednje: če ravnatelj pri kadrovanju nima vpliva oziroma ima močno omejen vpliv na izbiranje in razporejanje zaposlenih, potem nanj ni mogoče prevaliti odgovornosti za šolsko kulturo in kakovost dela!

7. 2. POSREDNI MEHANIZMI OBLIKOVANJA ŠOLSKE KULTURE

Med posredne mehanizme artikulacije in komunikacije organizacijske kulture prištevamo (Mesner-Andolšek 1995: 93):

- organizacijsko obliko in strukturo;

- najrazličnejše sisteme in rutinske postopke v organizaciji;
- obliko fizičnega prostora in arhitekturo;
- zgodbe, mite, parabole o pomembnih dogodkih in ljudeh v organizaciji;
- formalna stališča in trditve o organizacijski filozofiji.

»Te mehanizme smatramo kot sekundarne zato, ker delujejo samo, če so konsistentni s primarnimi mehanizmi. Če so konsistentni, se oblikujejo v organizacijsko ideologijo in tako formalizirajo tisto, kar je bilo na začetku neformalno. Če pa niso konsistentni z neposrednimi mehanizmi artikulacije organizacijske kulture, bodo mehanizmi ignorirani ali pa bodo postali vir konfliktov« (Mesner-Andolšek 1995: 94).

Obliko in strukturo šole na prvem mestu določa država oziroma zakonodaja. Oblikovanje strukture omogoča ravnateljem, da na podlagi predpostavk o najpomembnejših ciljih, nalogah in sredstvih za njihovo dosego ter naravi ljudi in »pravilnih« odnosih, vtisnejo v strukturo šole, ki je primarno določena s strani države, svoje predpostavke. Schein (1987: 238) ugotavlja, da prvo vodstvo oblikuje organizacijsko strukturo, kar odraža kombinacijo med zahtevami prilagajanja organizacije na okolje in temeljnimi prepričanji vodstva, kako urediti medsebojne odnose in kako opraviti določeno delo v organizaciji. Nekateri ravnatelji so zato prepričani, da lahko sami določijo pravilnosti in zato oblikujejo visoko hierarhično in centralizirano strukturo nadzora. Spet drugi menijo, da je moč organizacije v tem, da delegirajo oblast in kontrolo na nižje ravni hierarhijskega sistema. Takšen je slučaj v vseh treh šolah oziroma pri vseh treh ravnateljih, s katerimi sem opravila intervjuje.

»Najbolj vidni del življenja v vsaki organizaciji pa so dnevne, tedenske, mesečne in vsakoletne rutine, postopki, poročila in druge ponavljajoče se naloge, ki jih je potrebno opraviti. Izvor vseh postopkov zaposlenim velikokrat ni znan oziroma se ga ne spominjajo, vendar pa njihov obstoj podpira in utrjuje strukturo ter predvidljivost organizacijskega življenja« (Mesner-Andolšek 1995: 95).

Ti postopki opravljajo podobno nalogo kot struktura, saj omogočajo dolgoročno predvidljivost organizacijskega življenja in posledično zmanjšujejo negotovost v medsebojnem delovanju zaposlenih ter utelešajo temelje predpostavke določene organizacijske kulture oziroma opozarjajo na tisto, čemur šola posveča pozornost. Na tem mestu bi izpostavila prizadevanja ravnateljice OŠ Drska, ki je na začetku svojega mandata uvedla papirnato nadzorovanje z namenom evalviranja narejenega. To dejanje so zaposleni na začetku sprejeli z negotovostjo, danes pa to opravljajo kot nekakšno rutino. Podobno je z rednimi tedenskimi konferencami, ki zaposlene seznanjajo z delovanjem celotnega kolektiva.

Arhitektura in ureditev prostorov v šoli lahko potencialno prenaša sporočila šolske kulture. Vse tri šole so bile izredno urejene; urejenost šole se je še posebno odražala na OŠ Drska, saj je šola stara komaj tri leta; ob obisku te šole me je dežurna učenka tudi zapisala v knjigo gostujočih. Šola je z ene strani

locirana v spalnem blokarskem naselju, na drugi strani pa jo obkrožajo gozdovi in travniki - odlično učno okolje. Tudi ostali dve šoli, s starostjo več kot dvajset let, izražata svoj duh: ob vhodnih vratih je dežurni učenec, stenčasi so urejeni in šoli sta čisti. Zanimiva se mi je zdela prostorska razporeditev t. i. vodstvenega tima na srednji ekonomski šoli: vrata iz hodnika vodijo v sprejemno pisarno, kjer za visokim pultom sedita tajnici, na levo je svetovalna delavka in na desno ravnateljeva pisarna. Pomočnik in zbornica se nahajata nadstropje nižje. Ravnateljeva pisarna je med drugim opremljena z računalnikom; pisarna je prostorna, v njej se nahaja tudi večja miza, primerna za sestanke ožjega kroga, za katero sva tudi z ravnateljem opravila intervju. Zanimivo, ravnateljeva pisarna je locirana nad novo urejenim šolskim dvoriščem, kar po mojem mnenju opozarja na neke vrste (prikrit) nadzor. Podobno prostorsko razporeditev vodstva šole sem srečala tudi na OŠ Drska (zbornica je locirana nadstropje nižje) in Srednji šoli za gostinstvo in turizem Novo mesto, kjer ima ravnatelj poleg svoje pisarne tudi relativno prostoren sprejemni prostor. Na OŠ Drska in na srednji ekonomski šoli se posameznik ob obisku ravnatelja sreča z odprtimi prostori, kjer so tajnice, medtem ko so na SŠGT vsi zaposleni »razporejeni« po pisarnah za zaprtimi vrati. Rada bi opozorila še na eno podrobnost: ko sem se prvič odpravila na OŠ Drska (živim namreč zelo blizu šole, zato sem se odločila za bolj osebni in ne telefonski kontakt, ki sem ga kot prvega uporabila pri ostalih dveh srednjih šolah), sem ob vstopu v sprejemno pisarno za pultom zagledala ravnateljico, ki je telefonirala. To se mi je zdelo zelo zanimivo. Opozorilo bi nas lahko na dejstvo, da na tej šoli »ne poznajo« stroge delitve prostorov in je zato morda tudi hierarhija manj izrazita oziroma so odnosi bolj prijateljski. Ko pa sva z ravnateljico stopili v pisarno, kjer sva nadaljevali z intervjujem, naju za zaprtimi vrati nihče ni zmotil. Takšen slučaj ni bil na drugih dveh srednjih šolah, saj je intervju večkrat prekinilo (meni sicer nemoteče) trkanje na vrata in povpraševanje po raznih informacijah. Prav tako sem ob obisku obeh srednjih šol dobila občutek, da na srednji ekonomski šoli ravnatelj ne seda na sedež tajnice, prav tako ne na srednji gostinski šoli. Tukaj so odnosi veliko bolj poudarjeni v smeri »kam kdo spada«, v relacijah med zaposlenimi sem bolj začutila odnos podrejeni - nadrejeni.

Del sekundarnih mehanizmov za artikulacijo šolske kulture predstavljajo tudi zgodbe o ljudeh in dogodkih iz organizacijske preteklosti. Ko se organizacija razvije, se določen del njene zgodovine prelije v zgodbe, ki pospešujejo kulturo in socializirajo nove člane oziroma predstavljajo socializacijsko prakso šole. Vendar pa so lahko sporočila v zgodbah tudi dvoumna in niso najboljši indikator organizacijske kulture. Tako na srednji ekonomski šoli obstaja zgodbica o profesorju biologije, ki od učencev veliko zahteva, kar se mnogim zdi neupravičeno, saj poučuje biologijo. Učenci, ki se vpisujejo na ekonomsko šolo, se vsekakor srečajo z različnimi zgodbicami o učitelju. Tako starejši učenci, ki pripovedujejo te zgodbe, socializirajo nove šolske člane in jih obenem tudi »pripravljajo« na srečanje s profesorjem.

Eksplicitna stališča in vrednote vodstva se izražajo v formalnih trditvah o filozofiji in načrtih šole. »Te formalne trditve imajo bolj vlogo programa za pridobivanje tistih članov v organizaciji, ki se strinjajo z omenjenim programom. Toda formalna

stališča niso najboljši indikator organizacijske kulture, ker predstavljajo le tisti njen del, za katerega vodstvo meni, da lahko postane javen« (Mesner-Andolšek 1995: 96- 97).

Na tem mestu bi citirala ravnatelja ekonomske šole:

»Ekonomska šola Novo mesto je med najbolj uspešnimi ekonomskimi šolami v Sloveniji, kajti uspeh naših dijakov je bil vsa zadnja leta, tako v strokovnem kot gimnazijskem programu izredno dober. Pri poklicni in splošni maturi smo vedno imeli, včasih že junija, 100 % uspeh. Take so tudi ugotovitve okolja, podjetij, ki usmerjajo svoje zaposlene na izobraževanje na našo višjo šolo, po drugi strani to potrjujejo tudi evalvacije, ki so jih opravili naši učitelji s svojimi bivšimi študenti, da je nivo znanja, ki ga dobijo študentje na naši višji strokovni šoli, zelo kvalitetno in dobrodošlo za njihovo nadaljnje vključevanje za delo.«

Izjava ravnatelja je vsekakor resnična, temu nikakor ne nasprotujem; izpostavila sem jo zaradi drugih razlogov; ker se je vodstvo odločilo, da stališče postane javno. Na SŠGT njihov ravnatelj niti enkrat ni omenil učnega uspeha učencev, za katerega sem se kasneje pozanimala, in je med posameznimi ocenjevalnimi obdobji kot na poklicni maturi daleč od 100 %; je pa ravnatelj izpostavil uspešnost učencev gostinske šole na tekmovanjih na področju praktičnega pouka, torej ima šola kakovosten strokovni kader praktičnega pouka. Dejstvo je, da bo vodstvo srednjih šol (z namenom privabiti potencialne učence) v javnosti izpostavljalo pozitivne kazalce, tiste bolj negativne ali slabše pa bo raje zamolčalo. To je po mojem mnenju logična strateška poteza.

»Sekundarni ali posredni mehanizmi artikulacije organizacijske kulture imajo manjšo moč za njeno oblikovanje, ker so bolj dvoumni kot primarni mehanizmi. So pa močni pospeševalci primarnih sporočil, če so skladni z njimi« (Mesner-Andolšek 1995: 97). Organizacije, tudi šole, se med seboj razlikujejo glede na to, kako jasna in konsistentna sporočila oddajajo; konsistentnost teh sporočil je v veliki meri znak skladnosti kulturnih predpostavk v vodstvu organizacije.

7. 3. SPREMEMBE V ŠOLI IN SPREMEMBE ŠOLSKE KULTURE

Danes smo priča mnogim spremembam, kar v intervjujih kot moteč dejavnik poudarjajo vsi trije ravnatelji; najbolj jih moti, da so o spremembah prepozno in premalo obveščeni, zato se na njih tudi slabo pripravijo. Ko se šola znajde v težavah ali celo krizi preživetja, je (kulturna) sprememba neizogibna. Takšna je danes situacija na srednji šoli za gostinstvo in turizem, saj se na šolo vsako leto vpiše vse manj učencev. Po mojem mnenju je prvi krivec za to država, ki dovoljuje vsakomur, ki opravi živilski pregled, da dela v gostinstvu, saj s tem država podcenjuje poklic natakarja oziroma kuharja. Vodstvo rešuje ta problem s privabljanjem potencialnih učencev z raznimi akcijami in predstavitvami na osnovnih šolah ter s poudarjanjem vloge šole v lokalnem okolju in lokalnih medijih. Marketing šole se je obrestoval, saj je šola pridobila zanimiv dodaten program, tj. turistični tehnik. Drug razlog za težave na šoli je nekompetentnost gospodarskega dela, tj. restavracije Breg: zagotovitev tekočega poslovanja gospodarskega dela bo vodstvo poskusilo rešiti v smeri povezovanja s srednjo

kmetijsko šolo in ustanovitvijo novega šolskega centra. Ko se organizacija oziroma šola znajde v krizi preživetja, je kulturna sprememba neizogibna, ki pa ni sama po sebi cilj, pač pa nujnost, ki jo narekuje okolje, v katerem želi šola preživeti.

»Ko obstoječa kultura postane zavora za organizacijsko uspešnost, postanejo spremembe neizogibne. Med mehanizme sprememb prištevamo predvsem novo vodstvo z drugačnimi kulturnimi predpostavkami, ki bi sprožilo »odmrznitev« obstoječe kulture in kognitivno redefinicijo oziroma oblikovanje novih predpostavk skozi proces skupnega učenja, spreminjanja strukture in postopkov« (Mesner-Andolšek 1995: 101).

Mnenje Mesnerjeve bi lahko prav gotovo prenesli v realno okolje SŠGT. Šola se zadnjih nekaj let zaradi pomanjkanja vpisanih praktično bori za obstoj; finančno krizo je prejšnje vodstvo med drugim reševalo s prodajo nepremičnin. Po upokojitvi prejšnjega ravnatelja je njegovo mesto prevzel njegov pomočnik, torej prišlo je do novega in mlajšega vodstva. To vodstvo se poteguje, kot že povedano, za združitev s sorodno srednjo šolo. V ospredje prinaša, lahko bi celo rekli, »trendovsko« vrednoto, tj. združevanje in s tem sebi odpira »večje tržišče« oziroma »več povpraševanja po njihovih storitvah«. Tukaj se opravičujem, ker uporabljam pojme, rezervirane za gospodarske dejavnosti, vendar želim poudariti, da je konkurenca in prevlada večjega, močnejšega, kvalitetnejšega, ... vse bolj prisotna tudi v šolstvu, še posebno v poklicnem šolstvu.

Vloga vodstva oziroma ravnatelja pri spreminjanju šolske kulture je dvosmerna – gre za neke vrste paradoks. Na začetku vodstvo velikokrat »vsili« svoje predpostavke o tem, kaj je dobro, kako deluje okolje in kako bi se stvari morale urejati; tako je na primer ravnateljica OŠ Drska na začetku morala kolektiv »prisiliti«, da so pisali samoevalvacije, prav tako se tudi ravnatelj SŠGT srečuje z negotovanjem in nasprotovanjem združitvi s srednjo kmetijsko šolo. (Tukaj bi še rada poudarila, da lahko kultura deluje kot pomemben dejavnik zmanjševanja strahu in napetosti, zato obstaja verjetnost, da se bodo zaposleni oklepali neke kulture tudi takrat, ko bo postala nefunkcionalna v odnosu organizacije do okolja.) Tako kot šola tudi njeno kulturo oblikujejo zaposleni skozi oblikovanje lastnih predpostavk (»Mislim, da so samoevalvacije dobre«, »Menim, da je v združitvi rešitev«, ...). »Končna oblika pa je rezultat kompleksne interakcije nameravanih in nenameravanih dejanj, pa tudi zavestnega in nazavestnega delovanja tako vodstva kot tudi ostalih članov organizacije« (Mesner-Andolšek 1995: 102). Ko pa šola razvije svoje delovanje, svoje vtise pusti v zunanjem okolju, postane kultura bolj vzrok kot posledica, kar pomeni, da kultura vpliva na strategijo, strukturo, postopke in načine medsebojnega delovanja. Šolska kultura postane močan dejavnik, ki vpliva na percepcijo in delovanje zaposlenih, tj. vodstva, učiteljskega zbora, tehničnega osebja in seveda učencev in njihovih staršev. »Ker kultura oblikuje obrazce percepcije, mišljenja in delovanja, je organizacija v nekem smislu »predoločena« tudi za vrsto vodstva in vodenja. S tega stališča lahko rečemo, da organizacija preko svoje kulture tudi oblikuje svoje vodstvo« (Mesner-Andolšek 1995: 102). Gre za neke vrste paradoks: vodstvo

ima na začetku večji vpliv na kulturo kot zaposleni, ko pa je kultura enkrat določena oziroma oblikovana in utrjena, je kultura tista, ki določa način delovanja in vodenja in ne več vodstvo.

Če šola razvije močno in enotno kulturo, bo uspeh šole odvisen tudi od tega, koliko bodo zaposleni (plačani in »prostovoljci« - nekateri avtorji menijo, da so učenci v šoli prostovoljci) uspešni pri njenem spreminjanju. Če takšna kultura ne omogoča prilagoditve na zunanje okolje, šola ne more preživeti in sprožil se bo proces spreminjanja, tj. proces »odmrznitve« in kognitivne redefinicije, toda to je možno le takrat, ko ima vodstvo novo vizijo (kot je primer na SŠGT), na osnovi katere lahko oblikuje nove kulturne predpostavke.

7. 4. VIZIJA

Prva naloga najvišjega managementa v organizacije je, da opredeli vizijo oziroma poslanstvo, če še nista ustvarjena. O oblikovanju vizije govorimo največkrat v organizacijah, ki so v krizi, tako se tudi na SŠGT oblikuje nova vizija (saj je vizija potrebna za sporočanje vsem v organizaciji, kaj naj bi se bistvenega spremenilo), medtem ko gre v organizacijah z zadovoljivimi rezultati praviloma za preverjanje in za novo oblikovanje poslanstva (misije).

»Vizija je zamisel zaželeno podobe organizacije v prihodnosti, ki jo je mogoče zlahka širiti po organizaciji in zunaj nje. Vizija lahko izvira iz potrebe po nadzorovanem razvoju jutrišnje organizacije« (Pučko 2002: 272-274).

Pojem vizije vsebuje dve pomenski dimenziji: čas in predvideno spremembo dejavnosti ali drugače: spremembo v določenem času. Pri primeru SŠGT gre za združevanje s srednjo kmetijsko šolo, do združitve pa naj bi prišlo v naslednjih štirih letih. Namen združitve je izboljšati raven poslovanja gospodarskega dela SŠGT, poleg tega pa tudi povezati sorodno usmerjene poklice. Oblikovati vizijo pomeni predvideti spremembe v določenem času, ki morajo biti usmerjene v večjo kakovost, v izboljšanje šibkih točk šolske dejavnosti, v spreminjanje dejavnosti, ki šoli zmanjšujejo ugled v okolju. Take spremembe lahko pomenijo razvoj, če razvoj razumemo kot izboljšanje manj kakovostnih delov dejavnosti. Vizija pa ne vsebuje le spremembe v ožjem smislu, ampak tudi oblikovanje novih elementov dejavnosti, kar v širšem smislu pomeni spremembo glede na sedanjo dejavnost in združitve s kmetijsko šolo bo SŠGT prav gotovo prinesla dejavnosti večjih razsežnosti.

Postavljanje šolske vizije je pogoj in tudi znak individualnosti šole, skozi vizijo se kažejo hotenja ljudi in vodstva. To naj bi bil realističen pogled v prihodnost šole (strategija dela, uresničevanje postavljenih ciljev in nalog): lahko je izražena v obliki splošnih načel in še nejasnih zamisli ali pa je bolj konkretno opredeljena s posameznimi natančno postavljenimi nalogami. Pomembno je, da je konkretno zasnovana in realna (uresničljiva), saj splošni načrti brez realne zasnove slabo mobilizirajo ljudi. Da bi bila vizija realna, morajo biti v njeno postavljanje vključeni vsi, ki so neposredno vezani na šolo in njeno delo: če namreč pri ustvarjanju načrta sodelujejo vsi, je večja verjetnost, da ta vizija ne bo abstraktna, saj

posamezne skupine ljudi pri definiranju zelene podobe izhajajo iz svojega konkretnega šolskega položaja in dela in imajo zelo konkretne zamisli (o sodelovanju šole z okoljem, posebnostih urnika, razvoju kadra ...). Ravnatelj mora pri tem ugotoviti, kakšna so v zvezi s to šolsko podobo pričakovanja učiteljev, učencev, staršev in drugih ter pričakovanja samega sebe. Vizija, pričakovanja in predstave so med posameznimi subjekti zelo različni, zato je naloga ravnatelja, da to različnost uskladi, da izoblikuje skupno, enotno zamisel. Ko ravnatelj skupaj z učitelji in drugimi oblikuje vizijo, ki bo ljudi povezala v kolektiv, v katerem se bodo ljudje dobro počutili in radi sodelovali, naj ga vodijo naslednja načela (Caldwell 1989: 175 v Resman 1994: 128):

- Vizija naj vsebuje vrednoto, ki je pomembna za osebno življenje ljudi na šoli. To naj bo vrednota tako učencev kakor tudi učiteljev in ostalih na šoli.
- Vsebuje naj nekaj človeško intimnega, poudarjena naj bo dramatična pomembnost.
- Po možnosti naj se vizija artikulira tako prepričljivo, da bo postala celo širše odmevna. Kot nosilka določene kulture, mita, tradicije ali posebnih vrednot bo dobila podporo posameznih socialnih skupin in somišljenikov izven šole.
- Ravnatelj mora poskrbeti, da se elementi vizije vsadijo v strukturo (organizacijo) ter vzgojno- izobraževalno delo in proces tako, da se uresničuje v različnih oblikah in prilikah. Vse odločitve in ukrepi, ki se sprejemajo vsak dan morajo biti v skladu s to vizijo in kulturo.
- Šolska vizija mora biti na nek način povzdigovana in slavljenja na raznih ceremonialnih, proslavah, obeležjih ali kakršnihkoli drugih umetniških, športnih in kulturnih oblikah.

Kako bo ravnatelj uskladal te različnosti in kako bo šola prišla do enega samega koncepta in kako bodo drugi sprejeli ravnateljev koncept vizije šole, bo odvisno od jasnosti in atraktivnosti podobe in od tega, koliko močna osebnost je ravnatelj, saj osebnostno močen ravnatelj lahko ljudi prepriča, motivira in angažira za vizijo, ki si jo je zamislil. Šolska vizija mora predstavljati skladnost med družbeno postavljenimi zahtevami in nalogami z zamislimi ožjega šolskega okolja in vseh, ki so direktno vključeni v šolo in njeno delo, zato mora šola spoštovati sprejete učne in druge standarde. Tako v ZDA šolski odbor in šolski nadzornik postavijo široko vizijo za vse šole v regiji, ki jo potem ravnatelji v kontekstu »svojih šol« koordinirajo. Ta primer bi lahko v Sloveniji opredelili kot odnos med državno in lokalno oziroma šolsko ravno, kjer kurikulum, predpisane učbenike, finance... določi država oziroma Ministrstvo za šolstvo, vendar potem vsaka šola, ki je, kot smo že ugotovili, unikatna, »po svoje« oblikuje svojo »ožjo« vizijo.

Odgovornost in obveznost ravnatelja je, da se konstantno in odprto pogovarja o temah, ki se nanašajo na prihodnost šole. Sergiovanni (Sergiovanni 2001 v Bauer et al. 2001) je izpostavil odgovornosti ravnatelja in šolske administracije, ki se nanašajo na vizijo in vodenje, ko je opisal odgovornost za vzpodbujanje dialoga o šolskih standardih in dialoga o tem, kam naj bi šola bila "namenjena". Vizija, je nadaljeval, »ni magični plan ali zemljevid, ki bi voditelju povedal, po kateri poti naj hodi, vizija je kompas, ki nakaže smer, v katero naj bi se napotil«. Vizija naj vzpodbuja entuziazem in dovoljuje ljudem, da sodelujejo pri oblikovanju

misije šole, katere razvoj zahteva izgradnjo konsenza o namenih in verovanjih, kar kreira močno silo, ki poveže ljudi na temelju skupnih tem. Ta komponenta je tista, ki daje občutek pomembnosti in vrednosti, s čimer se šola spremeni iz organizacije v skupnost.

7. 5. OŽJA IN ŠIRŠA SKUPNOST ŠOLE - RAZREDNA IN ŠOLSKA KULTURA

Temeljna značilnost vsake kulture je skupina ljudi oziroma še natančneje skupnost ljudi. Brez skupnosti, ki kulturo »nosi«, kultura ne obstaja. Vse definicije kulture vključujejo koncept, po katerem člani določene skupine delijo skupen pogled na neke probleme in njihovo reševanje. Če pomislimo, se v šoli srečamo z več tipi skupnosti. Tako obstaja več razrednih skupnosti, razdeljenih na posamezne oddelke, generacijske skupnosti (vsi učenci določene skupnosti), učiteljska in vodstvena skupnost ter skupnost tehničnega osebja - te tri bi lahko skupaj poimenovali skupnost zaposlenih, skupnost staršev ... in navsezadnje vse te skupnosti skupaj, ki bi jih lahko poimenovali šolska skupnost.

Na tem mestu se bom osredotočila na najožjo skupnost, tj. razredno skupnost, in najširšo, tj. šolsko skupnost. Obe skupnosti sta izredno dinamični. Najožjo skupnost sestavljajo učenci iste starosti, ki vsak dan preživijo skupaj določeno število ur zaradi določenih ciljev - da bi intelektualno zrasli. V tej skupnosti poteka pomembna otrokova (učenčeva) socializacija. Seveda se tudi v posameznem razredu izoblikujejo »ožje skupine sošolcev«, vendar tega na tem mestu ne bi izpostavljala. Schein (1987: 150) meni, da se bo skupina začela oblikovati takrat, ko bodo njeni člani doživeli prvo močno skupno izkušnjo in menim, da je tovrstnih izkušenj v razredu zelo veliko. Eden izmed takšnih primerov je prav gotovo preverjanje znanja. Učenci se srečajo z istim problemom (nekaterim predstavlja večji, drugim manjši) oziroma skupno izkušnjo in ob tem se prebujajo podobna čustva (strah, stres, ...). Pred prvimi skupnimi izkušnjami posamezniki v skupino prinesejo lastne načine soočanja s problemi, kar se nanaša tako na spoznavne kot emocionalne načine reagiranja. Ko pa se posamezniki (učenci) začnejo soočati s skupnimi problemi (ker tako od njih zahteva zunanje okolje, npr. skupno preverjanje znanja), se sčasoma na probleme (lahko) začnejo odzivati kot skupnost, razvijejo (lahko) skupnosti lastno odzivanje na probleme. Naj navedem nekaj primerov iz šolske prakse: določen razred se bo na napovedan test matematike odzval tako, da bo skoraj več kot polovica učencev zaradi »bolezni« dan pred testom ostala doma in se učila; drug razred bo prosil učitelja/-ico, da jim po pouku še enkrat razloži snov, ki je večini nerazumljiva. To so lahko primeri soočanja s problemi, saj nosijo v sebi določeno noto kulturnega delovanja razreda.

Šolska skupnost in šolska kultura sta širša pojma od razredne skupnosti in kulture. Šolska skupnost na primer predstavlja vse učence, njihove starše in zaposlene na šoli. Kot že rečeno, se skupnosti in njihove kulture izoblikujejo na podlagi skupnih izkušenj in vpliv teh izkušenj je odvisen tudi od emocionalnega vpliva izkušnje, ki ga ima ta na skupnost. Menim, da se v razredu pojavi več priložnosti za tovrstne izkušnje, prav tako je razredna skupnost mnogo manjša od šolske skupnosti, zato obstaja več konstantnih in direktnih kontaktov med

posamezniki (učenci - učenci; učenci - učitelji) in je več možnosti za medsebojno povezovanje posameznikov ter za uveljavitev interesov posameznikov, zato obstaja tudi več priložnosti za »potrjevanje« skupne kulture. S tem ne želim reči, da je šolska kultura bolj šibka od razredne, pač pa da okoliščine razreda (tesnejša povezanost, več skupnega časa, skupni problemi, skupni cilji) pripomorejo k tesnejši povezanosti. To pa seveda ni nujnost: poznani so razredi, ki preživljajo skupaj tudi prosti čas, pa tudi takšni, katerih pripadniki ne čutijo identifikacije z razredom in se med odmori na hodnikih družijo s kolegi iz paralelk ali višjih/nizjih razredov. Rada bi navedla primere iz ameriške prakse preučevanja šolske in razredne kulture (na žalost slovenskih primerov nisem zasledila). V projektu, ki je bil usmerjen na izboljšanje študijskih rezultatov elementarnih testov sta L. Thacker and William D. McInerney (Thacker, McInerney 1992 v Stolp 1994) opazovala učinke šolske kulture na študentske učinke. Projekt, ki sta ga preučevala, se osredotoča na oblikovanje novih nalog in ciljev, ki temeljijo na šolskih uspehih osnovnošolcev, ustreznosti urnika s temi cilji, razvoju zaposlenih in izgradnji ravni odločanja. Rezultati so bili pomembni: število učencev, ki niso uspešno opravili letnega državnega testa, se je znižalo za več kot 10 %. Tudi Patterson, Purkey, and Parker (Patterson et al. v 1986 v Boyd 1992: 26) v povzetku osnovnega znanja, ki se nanaša na šolsko kulturo, pravijo, da šolska kultura vpliva na vedenje in dosežke učencev elementarnih in sekundarnih šol (v Sloveniji osnovnošolcev), čeprav je učinek razreda in sošolcev še vedno večji, kar lahko potrjuje moje razmišljanje o (močni) povezanosti razreda in posledično večjem vplivu razreda tudi na šolski uspeh. Razredna in šolska kultura sta izredno dinamična pojava, neprestano se spreminjata, posamezniki, ki se vključujejo v te skupnosti, dodajajo osebne konotacije, ki se dodajajo v značilnosti skupnosti. Dinamičnost in spreminjanje je izraženo tudi skozi spreminjanje članov skupnosti. Določena razredna skupnost je (s strani učencev in njihovih staršev) kot taka oblikovana leto dni, morda štiri leta in potem se ta skupnost razide. Šolska skupnost je po tem vidiku nekoliko bolj stabilna (traja dalj časa: od štiri do osem let), vendar, kot že omenjeno, je medsebojno manj tesno povezana, saj je med pripadniki manj direktnih kontaktov, manj skupnih problemov in izkušenj. Šolska kultura je širša od razredne kulture, tudi šolska skupnost je širša od razredne, vendar si nikakor ne smemo predstavljati šolske kulture kot mehničnega seštevka razrednih kultur, prav tako tudi skupnosti. Tudi šolska skupnost je več kot mehanični seštevke razrednih skupnosti in tudi razredna skupnost je več kot seštevke posameznikov v razredu.

Obe »kulturi« sta nedvomno med seboj tesno povezani, in kot pravi Bečaj (2001), šolska kultura nastaja v šolskem oddelku. Zato je nesmiselno pričakovati, da lahko kulturo najprej oblikujemo na ravni celotne šole in da se bo nato prenesla še v posamezne oddelke - pot je ravno obratna! Najprej se mora zaželena kultura oblikovati v dovolj velikem številu oddelkov in se potem prenesti še na šolo kot celoto. Vendar, kot že povedano, ne gre za mehanični seštevke »razrednih kultur«, ki tako vzpostavijo »šolsko kulturo«.

Rada bi še izpostavila opažanja Bečaja (2001) o kohezivnosti osnovnošolskih in srednješolskih razrednih skupnostih: »Bolj povezane oddelčne skupnosti, ki

nastanejo samodejno, dobimo šele v srednjih šolah, in to zaradi značilnosti starostnega obdobja, v katerem se oblikujejo močne in kohezivne vrstniške skupine. Za učenje in poučevanje to ni vedno dobro, ker se tovrstna samodejna kohezivnost, spet zaradi starostnih značilnosti, rada obrne proti avtoriteti oz. proti šoli. Spet drugačen primer so prvi razredi osnovne šole, v katerih otroci še niso sociabilni, zato je vezivo takih razrednih skupnosti odrasla oseba« (Bečaj 2001: 40). Že iz tega lahko vidimo, da je oddelčna skupnost v obdobju osnovne in srednje šole vrsta formalnega socialnega sistema, katerega pomen in funkcija se že zaradi starostnih značilnosti ves čas spreminjata. Na začetku obveznega šolanja o pravi skupini sploh ni mogoče govoriti, v srednji šoli pa imamo že prave samodejno nastale skupine, ki pa jih, če gre zgolj za samodejno oblikovanje, ponavadi ne povezujejo šolski oziroma učni cilji.

»Dobra šola je skupnost otrok, učiteljev in staršev, ki delajo za skupni cilj: za razvoj in rast učencev... V tesno povezano skupnost jih povezujejo skupne vrednote in prepričanja ter skupna vizija« (Sentočnik 1999: 4).

Pri obravnavanju razredne skupnosti obstaja še en element, ki je izredno pomemben, pa se ga mnogokrat zanemarija: skupnost ni sestavljena le iz učencev, pač pa tudi iz vseh tistih šolskih strokovnih delavcev, ki so z njimi pogosto v stiku in »s svojo navzočnostjo pomembno določajo njene skupinsko-dinamične značilnosti« (Bečaj, 2001: 41). Torej so cilji in norme, ki so oblikujejo v razredu, odvisni od učencev, kulture in klime, ki vladata na šoli in seveda od učiteljev, ki v določenem oddelku poučujejo. To nas opozarja na dejstvo, da je oddelčna skupnost izredno dinamičen pojav in pravzaprav živi, se oblikuje, se razvija in spreminja, ne le na tedenskih »razrednikovih« urah, pač pa ves čas svojega delovanja - čas, ki ga učenci preživijo s svojimi učitelji v šoli in tudi zunaj nje. Tako tudi oblikovanje kakovostne oddelčne (razredne) skupnosti in kakovostne oddelčne (razredne) kulture ni naloga enega samega učitelja (npr. razrednika), pač pa vseh, ki se v oddelku pojavijo. Podobno je, če pojav prenesemo iz »mikro« na »makro« nivo oziroma iz razredne skupnosti na šolsko skupnost: oblikovanje kakovostne šolske skupnosti in kakovostne šolske kulture ni (le) naloga ravnatelja, pač pa vseh, ki (tako ali drugače) delujejo na šoli. Tudi Resman (2002: 16-24) pravi, da se šolstvo spreminja od »spodaj navzgor«, šola pa »od znotraj«- tako se vzvodi spreminjanja in oblikovanja odlične šolske kulture prenašajo na oddelek in učitelja. Tudi empirične raziskave so temu v prid: kakovost dela šol je 10 % odvisna od zunanjih posegov (ukrepov), 90 % pa od dela šol in učiteljev, ki vzpodbujajo notranje spremembe za odličnost šole.

Razvoj šole mora biti stalen proces in postati mora del šolske kulture: če se ne bomo spreminjali sami, nas bodo spreminjali drugi, takrat pa se pojavijo občutki negotovosti, manipuliranosti, izgubljenosti. Eden od pomembnih pogojev za spodbujanje razvoja šolskega in učiteljevega dela je zaupanje v sposobnosti učiteljev, postavljanje dela na strokovne temelje in razvijanje sistema motivacije ter svetovalne pomoči. Ker gre za poudarek za posamezen oddelek, je pri tem izpostavljeno učiteljevo in učenčevo delo in skrb ter samoiniciativa staršev. Pojme, kot so avtonomija učitelja, učitelj kot razmišljujoč praktik, inovator,

evalvator, supervizor, moramo jemati zelo relativno, saj nekateri učitelji nikoli ne bodo sposobni razvojnega dela v razredu niti motivirani za tako delo. Vendar pa je v »učinkoviti« šoli ravnateljeva naloga spodbujati in razvijati inovativnost na oddelčni ravni, saj ni trdnejšega zagotovila za kakovostno delo kot motiviran in zadovoljen učitelj.

8. ZAKLJUČEK

V nalogi sem raziskovala dve uvodno postavljeni hipotezi:

- 1. hipoteza: »Ali je ravnatelj pedagoški vodja ali je manager ali je oboje hkrati?«
- 2. hipoteza: »Odličnost kulture ravnateljstva je pogoj za odličnost edinstvene šolske kulture.«

Diplomsko nalogo sem začela z opredelitvijo šolskega okolja in umestitvijo posameznih šol vanj. Kot sem poudarila v uvodu, sem se lotila opredeljevanja okolja, ker je ta bistven dejavnik, ki vpliva na današnje spremembe v šolstvu. Tako je bila opredelitev okolja, da bi dokazala obe tezi, neizbežna.

Pritisk zunanjih sil oziroma okolja je zelo velik; šole so pod vplivom vladnih predlogov šolskih reform, sprememb populacijskih trendov, napredka informacijske tehnologije, spreminjanja pogledov na vlogo izobraževanja v družbi, poročil inšpektorjev, strokovnih združenj, sindikatov, svetov staršev, raznih gibanj ...

Šole so prav tako, prvič v našem sistemu, pod pritiskom konkurence: konkurenca med javnimi in privatnimi šolami kot tudi med samimi javnimi šolami. Danes je še posebno izrazita tekmovalnost med srednjimi šolami, še posebno poklicnimi srednjimi šolami. Te se morajo za svoj obstanek »na trgu« dobesedno boriti. Na srednji šoli za gostinstvo in turizem imajo novo vizijo: gre za združevanje s srednjo kmetijsko šolo. Po mojem mnenju je strategija združevanja na mestu, saj sicer šoli (zaradi prenizkega števila vpisanih učencev) grozi zapiranje. Prav tako se danes večina gospodarskih dejavnosti usmerja v smeri koristnega povezovanja. Zakaj se ne bi med seboj povezovale še šole?

Šole naj bi se odzivale na okolje z razvojem ustreznih procesov. Gostinska šola trenutno krizo obstoja rešuje s povezovanjem. Hkrati pa naj bi šole ohranjale svoje notranje ravnovesje in seveda strokovno opravljale svoje delo. Sodelovanje z okoljem pomeni, da gre za sodelovanje, ki koristi tako šoli kot okolju, s katerim šola sodeluje in se povezuje. Vse tri šole so po mojem mnenju zelo močno vpete v lokalni prostor, še posebno OŠ Drska, ki se zelo raznovrstno vključuje v različne dejavnosti. Obe srednji šoli se vključujeta predvsem v dejavnosti, ki so nekoliko ožje usmerjene oziroma usmerjene v strokovno izpopolnjevanje. Oba ravnatelja srednjih šol vidita še več priložnosti za strokovno vključevanje šol v okolje, za kar menim, da je izredno pozitivno in izraža vizijo, usmerjeno v prihodnost.

Ko sem ravnatelje v intervjujih spraševala, koliko sodelujejo z okoljem (državnim in lokalnim), so vsi trije odgovorili, da obstaja več sodelovanja z lokalnim okoljem. Sodelovanju z lokalnim okoljem se šola ne more izogniti: to je pogojeno že z vključitvijo predstavnikov okolja v organe šole, vse večji pomen pa ima tudi vključevanje staršev in drugih iz okolja v vzgojno-izobraževalno delo. Na obeh srednjih šolah so za razliko od osnovne šole manj zadovoljni s sodelovanjem staršev, in kot pravi ravnatelj srednje gostinske šole, obstaja tendenca, da se starši v osnovnošolskem izobraževanju bolj zanimajo za (intelektualni) razvoj

svojega otroka. Isti ravnatelj kritizira šolske organe, v katere so vključeni starši, da ne opravljajo funkcije, za katere so postavljeni, in v tem se z njim strinjam. Tematiki šolskih organov bo potrebno v prihodnosti posvetiti več časa in energije. Za zdaj se zdi, kot da ne opravljajo funkcij, za katere so postavljeni.

Del šolskega okolja predstavlja država (njena zakonodaja) in ta močno vpliva na delovanje slovenske šole. Ko sem se z ravnateljki pogovarjala o njenih vplivih, so se predvsem izražali negativno. Po mojem mnenju je razlog temu njihova izobrazba, saj nihče od njih ni po izobrazbi pravnik. Poznavanje šolske zakonodaje pa je nujno za obvladovanje ravnateljstva in izobraževanje s pravnega področja vsem trem jemlje precej časa.

Vsi trije se pritožujejo nad pretirano birokracijo, ki je zavlada nad šolami. Zajela je ne samo ravnatelje, pač pa tudi učitelje. Pravijo, da kreativnost v vodenju ovirajo togi predpisi in da imajo občutek, kot da država pedagoškemu kadru ne zaupa. Logična posledica je lahko neustrezno razporejanje v šolskih kolektivih, kjer je premalo možnosti za ustvarjanje učeče se družbe. Poleg birokratizacije šolstva kot negativen vidik zakonodaje poudarjajo njeno obširnost, spremenljivost, nazadostno evalviranje uvajanja sprememb, centralizacijo (financiranja), slab pretok informacij med državnimi oblastmi in šolami, slab nadzor nad učitelji in odmaknjenost zakonodaje od realnosti.

Skratka, vloga države bi morala biti izražena v določanju temeljnih ciljev, meril za razporeditev sredstev in zaposlenih v skladu s temi cilji. Vendar tudi na tem področju le do določene mere, saj naj šola postane odgovorna za svoje odločitve in način porabe sredstev. Hkrati bi država morala meriti in preverjati uspeh posameznih šol ter izvajati nagrajevanje in ukrepe na podlagi posameznih dosežkov, medtem ko bi se pri podrobnejših poseganjih v šole morala povsem umakniti. Šole bi morale ohranjati avtonomijo pri sprejemanju lastnih rešitev za doseganje rezultatov in možnosti razvoja posebnosti v kurikulumu, učnih metodah, strategiji oblikovanja oddelkov, načinu dela učiteljev, predvsem pa ohranjati proste roke pri razporejanju sredstev in kadrov: šola naj postane odgovorna za svoje odločitve, ukrepanje, način porabe virov in samonadzor, zato ji mora okolje dati več samostojnosti. Šole potrebujejo več svobode samooblikovanja in prilagajanja okolju.

»Centralistično vodenje šolstva ne zmanjša samo motivacije, ampak vodi tudi k praksi, v kateri se zmanjšujeta odgovornost in uspešnost. Državno vodenje šolstva se mora umakniti, tako bo družba prevzela odgovornost ... Država in posameznik se morata dopolnjevati in spoštovati ter delovati v duhu, da je znanje največja dobrina za posameznika in državo« (Klemenčič 2005: 407).

S stališča avtonomnega koncepta in iz njega izhajajoče odgovornosti za opravljeno delo potrebuje šola vsaj del svojega avtonomnega prostora, ki bi ga zapolnila s svojimi programi in po svoje. Ravnateljki, s katerimi sem opravila intervjuje oziroma »njihove« šole, vidik »avtonomnega koncepta« po mojem mnenju v dobri meri izkoriščajo, in kot pravijo sami, lahko bi ga še bolj; lahko bi se še bolj aktivno vključevali v okolje in s tem iskali tudi nove načine samofinanciranja.

Ko sem preučevala sodelovanje ravnateljev in šol z njihovim okoljem, sem odprla vidik, pomemben za mojo prvo uvodno postavljeno hipotezo: »Ali je ravnatelj pedagoški vodja ali je manager ali je oboje hkrati?« Še prej bi rada odgovorila na vprašanje, postavljeno v uvodu: »Ali management sodi v šole?« Prav gotovo! V šoli ne govorimo o »tovarniškem« managementu in to sem pojasnila v podpoglavju, ki govori o razlikah med managementom v gospodarstvu in »šolskim« managementom, čeprav oba »tipa managementa« vsebujeta stičnosti v svojih funkcijah (te funkcije so planiranje, organiziranje, kadrovanje, komuniciranje, vodenje in kontroliranje).

Prvi razlog za management v šolstvu je prav gotovo pomanjkanje sredstev s strani države in lokalnih institucij. Vsi trije ravnatelji namreč trdijo, da ta sredstva za kakovosten učni proces ne zadoščajo. Drugi razlog pa je sodelovanje in povezovanje z okoljem. Ferjan (1997: 395-396) pravi temu »gradnja mostov« med različnimi konceptualnimi izhodišči učiteljev in zagotavljanje možnosti komunikacij med ljudmi kljub razlikam.

Del managementa je prav gotovo sodelovanje in povezovanje z okoljem in vse tri šole bi morale biti usmerjene v to. Po mojem mnenju »šolski« management ne ogroža pedagoških znanj, ampak pomaga, da se uresničujejo. »Šolski management« ne ogroža učiteljeve in ravnateljeve profesionalnosti, temveč ji daje nova sredstva za kakovostnejše doseganje temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja.

Del managementa je tudi delegiranje nalog- torej sodelovanje s šolskim timom in posamezniki, ki jim ravnatelj zaupa naloge. Vsi trije ravnatelji se zavedajo pomembnosti delegiranja nalog in so tudi sami privrženci tovrstnega načina dela. Kot pravi ravnatelj srednje ekonomske šole: »Ravnatelj, ki bi danes sam delal vse, bi pregorel!« Tudi avtorji s področja managementa trdijo, da uspešen manager delegira ali zaupa vso tisto delo, ki ga lahko opravijo drugi.

Ugotovila sem, da se je koncept vodenja šol spremenil, poudarjeni sta strateška osebna funkcija in večja vloga ravnatelja kot (močne) osebnosti. Vse bolj se izraža racionalni managerski stil (kot posledica pomanjkanja sredstev), čeprav obstaja, kot tudi poudarjajo intervjuvani ravnatelji, pretirana birokratizacija. Po mojem mnenju manjka fleksibilnejša praksa zaposlovanja, na kar opozarja tudi ravnatelj srednje gostinske šole. Vloga managementa v šolah se tako spreminja od strogo avtoritativnega sloga vodenja k novi, intenzivni managerski kulturi z vse bolj participativnim slogom vodenja, pri katerem ravnatelj vse bolj odloča skupaj s sodelavci. V ospredje prihaja vodenje, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in etiki ter morali. Dosedanja kultura vodenja slovenskih šol se spreminja z vse večjo vlogo človeškega faktorja pri vodenju in tako ustvarja nove managerske sisteme ter novo identiteto ravnateljev.

Nekaj besed sem posvetila tudi ženskam ravnateljicam, saj so me presenetile tabele, v katerih so opredeljeni/-e ravnatelj/-ice po spolu in izobrazbi. Presenetilo me je dejstvo, da kljub temu, da v sferi izobraževanja prevladuje ženska delovna sila, vodstvene položaje v šolah zasedajo moški. Ti so hkrati tudi bolje izobraženi, saj imata dva moška doktorat. Čeprav sem ženska, menim, da ženske nikakor niso slabše ravnateljice kot moški. Ta zahtevna delovna mesta najverjetneje manj zasedajo zaradi družinskih obveznosti, ki so jim »biološko«

naložene, morda tudi zaradi manjše ambicioznosti. Nekateri namreč trdijo, da se ženske za učiteljske poklice odločajo med drugim tudi zaradi tega, ker so to manj ambiciozna delovna mesta. Mislim, da to ni res. V družini imam predstavnico (uspešnih) učiteljic in njeno posvečanje delu dokazuje ravno nasprotno.

V diplomski nalogi sem se lotila opisovanja ravnateljevih nalog. Poudarila bi, da sem se vseskozi (zaradi uvodno postavljene teze) trudila managerske naloge ločiti od pedagoških, vendar mi to ni vedno najbolj uspevalo. Ravnateljeve naloge so izredno kompleksne, zato se managerski in pedagoški vidik v njih prepletata. Verbec (1991) poudarja, da so managerske naloge ravnatelja povezane s povezovanjem šole. Gre za finančno-poslovno povezovanje in strokovno povezovanje. Z njim se lahko strinjam, vendar, kot že povedano, se v teh nalogah zrcali tudi pedagoški vidik. Tako na primer isti avtor med pedagoške naloge uvršča planiranje, spremljanje in koordiniranje, analiziranje in ocenjevanje. Kot že rečeno, so managerski in pedagoški vidiki prepleteni in s tem se strinja tudi Erčuljeva (2002).

Sodelovanje s šolsko svetovalno službo sem uvrstila v »pedagoški del« ravnateljevanja. Vsi trije ravnatelji zelo dobro sodelujejo s svetovalnimi službami in se tudi obračajo na šolsko svetovalnico, ki jo imamo v Novem mestu. Šolska svetovalna služba se med drugim ukvarja z razvojnim delom šole. Šolsko razvojno in inovativno delo se naslanja na ljudi, ki delajo v šoli. Gre za upoštevanje konkretnih, specifičnih situacij, kar ima veliko prednost pred zunanjimi inovacijami oziroma inovacijami s strani zunanjih institucij. Ravno zaradi tega je sodelovanje ravnatelja s svetovalno službo ključno. Tudi Resman (2002: 16-18) trdi, da se spremembe dogajajo na šolski in oddelčni ravni. Izpostavila bi še trditev ravnatelja srednje šole za gostinstvo in turizem: »Ravnatelj in svetovalna služba morata sodelovati, sicer je delo šolske svetovalne službe nepotrebno in s tem tudi ravnateljevanje oteženo«.

Na vprašanje, katere so managerske in katere pedagoške naloge, ravnatelji večinoma niso odgovarjali oziroma so se odgovoru spretno izognili, najverjetneje zaradi kompleksnosti in prepletenosti tovrstnih nalog. Iz pogovorov sem razbrala, da vsem trem zmanjkuje časa za naloge pedagoškega vodenja zaradi managerskih nalog. Po mojem mnenju vsi trije ravnatelji prav gotovo premalo časa posvečajo hospitacijam, prav tako pri tem delu uporabljajo premalo kreativnosti. Eno izmed možnih rešitev sem predstavila v diplomski nalogi.

Menim, da bi ravnatelji morali biti tako managerji kot pedagoški vodje, pri čemer bi morali pedagoško vodenje med drugim razumeti kot nalogo ravnatelja, ki s svojim načinom vodenja spodbuja vse udeležence k težnji po odličnosti.

V toku celotnega diplomskega dela sem poudarjala še eno ravnateljevo lastnost-kakšen je »ravnatelj kot človek«. »Optimalni ravnatelj« je tako odličen pedagoški vodja in odličen manager. Lastnosti obeh so opisane v diplomski nalogi in zajemajo izredno širok spekter karakteristik, ki jih je v eni osebi težko združiti. V diplomskem delu sem tako ugotovila, da bi ravnatelj moral biti oboje- manager in pedagoški vodja. Na žalost pa vsem trem ravnateljem zmanjkuje časa za pedagoško vodenje zaradi managerskih nalog in vsi trije potrebujejo pomoč ravno na področju managementa oziroma ekonomije in prava. To tezo bi lahko prenesla na celotno populacijo slovenskih ravnateljev, saj to ugotovitev

izpostavljajo tudi raziskave Tomičeve (1995), Korena (1999), Špeharjeve (2000), Budnarjeve in Fošnariča (2001). V prihodnosti lahko upamo, da se bodo ravnatelji »navadili« na značilnost današnjega časa, ki (enostavno) zahteva management in sorodna znanja ter da bodo v prihodnje manj zapostavljali »pedagoški del« ravnateljevanja.

Prav tako se vsi trije ravnatelji pritožujejo nad številom in obsežnostjo sprememb. Tega jim ne gre zameriti. Dogodki si prav gotovo hitro sledijo, celo prehitujejo in tako preprečujejo analize, kar moti tudi intervjuvane ravnatelje. Pridružujem se mnenju Klemenčičeve (2005: 401), da nobene reforma ne more uspeti brez sodelovanja akterjev, izvajalcev in njihove pripravljenosti zanje. Od vseh akterjev, ne le v šolstvu, temveč tudi v ostalih dejavnostih, se mora pričakovati večja pripravljenost na spremembe. Ne le pripravljenost na spremembe, vpeljane od zunaj, pač pa tudi sposobnost internega vpeljevanja sprememb. Današnji ravnatelj bi moral biti ravnatelj sprememb. Spremembe so danes samoumevne in to mora biti jasno tako ravnateljem kot ostalim vodilnim na pomembnih položajih v družbi. Kot je nakazano v uvodu, je pomembna smer sprememb - spremembe na bolje. V primeru šolskih reform je potrebno strokovno okrepiti dialog in ga presojsati v novi luči med učitelji in oblastjo.

V tako imenovanem prvem delu diplomskega dela, ki je sicer nekoliko obsežnejši, sem raziskovala prvo hipotezo. Razsežnostim druge hipoteze, ki pravi, da je »odličnost kulture ravnateljevanja pogoj za odličnost edinstvene šolske kulture«, sem se posvetila v nadaljevanju.

Tezo, ki sem jo postavila v uvodu, sem preoblikovala v vprašanje, ki sem ga postavljala ravnateljem v intervjujih. Vsi trije ravnatelji se strinjajo z uvodno postavljeno hipotezo. Tudi Schein (1987: 171) meni, da procesa vodenja ne moremo ločiti od procesa oblikovanja kulture, kajti problemi, okoli katerih se oblikuje kultura, so funkcija vodenja. Hkrati pa ravnatelji (in tudi Schein) dodajajo, da imajo bistven vpliv na oblikovanje šolske kulture tudi ostali sodelujoči v (šolskem) procesu - torej ravnatelj, učitelji, svetovalni delavci, knjižničarji, hišniki, kuharice ... učenci in njihovi starši ter seveda t. i. zunanje okolje, v katero je šola locirana.

Vsekakor je vloga vodstva pri nastanku šolske kulture večja od vloge ostalih članov v organizaciji, saj to vodstvu omogoča njegova pozicija moči, a ravnateljevo moč v odnosu do države bi morali obravnavati kritično. Apple in Althusser (v Mencin Čeplak 2005: 393) menita, da je izobraževalni sistem le eden od podsistemov in da šola ni niti popolnoma determinirana z makrosistemom niti absolutno avtonomna. Zato se moramo izogniti skušnjavi, da bi šoli in ravnateljem pripisovali vlogo vsemogočnega dejavnika, ki lahko, če je to volja načrtovalcev in izvajalcev učnega načrta, poljubno spreminja družbena razmerja. Vsak (vodja) se mora podrežati določenim organizacijskim pravilom, tako tudi ravnatelj. Vendar je ravnateljeva moč in stopnja avtonomnosti pri procesih financiranja, kadrovanja itd. močno omejena in ne samo nadzorovana, pač pa celo usmerjena s strani lokalnih oziroma državnih oblasti. Skratka, v slovenskem šolstvu je še vedno močno izražena centralizacija. Če pa je moč samostojnega odločanja omejena (s tem mislim predvsem na kadrovanje), je tudi zmožnost vpliva na delovanje, s tem tudi na kulturo šole, zmanjšana.

Potrebno je še ločiti dva nivoja kulture v šoli: to je razredna kultura in šolska kultura. Poudarjam še, da slednja ne predstavlja mehničnega seštevek razrednih kultur, pač pa je »nekaj več«. Kot pravi Bečaj (2001), šolska kultura nastaja v šolskem oddelku. Zato je nesmiselno pričakovati, da se kultura najprej oblikuje na ravni celotne šole in da se nato prenese še v posamezne oddelke – pot je ravno obratna! Najprej se mora zaželeno kultura oblikovati v dovolj velikem številu oddelkov in se potem prenesti še na šolo kot celoto. Vendar, kot že povedano, ne gre za mehnični seštevek »razrednih kultur«, ki tako vzpostavijo »šolsko kulturo«.

Tako oblikovanje kakovostne oddelčne (razredne) skupnosti in kakovostne oddelčne (razredne) kulture ni naloga enega samega učitelja (npr. razrednika), pač pa vseh oseb, ki tvorijo razredno skupnost. Podobno je, če pojav prenesemo iz »mikro« na »makro« nivo oziroma iz razredne skupnosti na šolsko skupnost: oblikovanje kakovostne šolske skupnosti in kakovostne šolske kulture ni (le) naloga ravnatelja, pač pa vseh, ki delujejo na šoli. Odličnost ravnateljstva pa je prav gotovo vsaj del, če ne že pogoj, za odlično šolsko kulturo.

Kakovostno oblikovanje, vzdrževanje in razvijanje šolske kulture bo v prihodnosti še bolj potrebno, saj to zahtevajo izobraževalne politike Evropske skupnosti in tudi same šole. Židanova (2005: 377) pravi, da izobraževalne paradigme tretjega tisočletja zahtevajo vpeljevanje bolj vabljivih učnih poti oziroma uresničevanje kakovostnega poučevanja in učenja. Kakovosti »producentke znanja« ni mogoče presojati po njenem zunanem videzu. Kakovost nove izobraževalne paradigme mora biti vključena v številne elemente delovanja šole in njene kulture.

Del kakovostne izobraževalne paradigme predstavlja tudi ravnatelj, ki je tolerant in sposoben premostiti generacijski prepad, le tako bo lažje dosegel spoštovanje pri mladostnikih. Je ravnatelj, ki redno neguje estetiko dela ob vsakodnevnih srečanjih z mladostniki. Je odgovoren in spodbuja sodelovanje, tekmovalnost in sledi spremembam ter jih tudi sam uvaja. Poleg tega ima v svoji zakladnici vrsto pomembnih znanj. Poudarila bi, da to niso samo znanja v klasičnem pomenu besede, saj ta na splošno zgublajo na pomenu in jih zato nadomeščajo druga. Ravnatelj nove izobraževalne paradigme je cenjen, ima visoko stopnjo čustvene inteligence in razvit socialni čut. Sposoben je prevzemati prevzeti odgovornost za druge in sebe. Tovrstne karakteristike lahko preslikamo tudi na učitelje ter ostale udeležence vzgojno-edukativnega procesa.

»Življenje »nove učenjske in poučevalske kulture« tudi zahteva stalno samoevalvacijo, samorefleksijo vseh udeležencev, vključenih v izobraževano-edukativni proces« (Židan 2005: 380).

Pomembno je izpostaviti tudi »družbeno in kulturno« pluralizacijo kot tudi pluralizacijo (ravnateljstev) znanj in spoštovanje znanj. Tako v »novi šolski kulturi« izstopajo pojmi, kot so toleranca, odgovornost, sodelovanje, tekmovalnost in spoštovanje pluralizma ter različnosti kultur.

»Sploh je pluralizacija, tako sodijo tudi pedagogi, značilna za vrednotno naravnost sodobnega človeka, sodobne šole kot kulturnega in socialnega

sistema« (Židan 2005: 378).

Obravnava tematik in problemov, ki sem jih predstavila v diplomskem delu in ki so bile namenjene ravnatelju pedagogu in/ali managerju, me je pripeljala do novega spoznanja. Glede na to, da je šolstvo odvisno od mnogih dejavnikov, menim, da tovrstno raziskovanje zahteva interdisciplinarni pristop. To pomeni sociološki, pedagoški, komunikološki, pravni in politološki pristop, vendar sem se v mojem diplomskem delu, kljub interdisciplinarnosti, skušala osredotočiti na sociološki vidik. Tega sem poudarila s prvenstveno sociološkimi temami, ki sem jih izpostavila v diplomskem delu. To so na primer spol (ženska ravnateljica), moč ravnateljve osebnosti in poudarjen osebnostni vidik v intervjujih, management in kadrovanje v šolstvu, prepleteno delovanje šole in njenega okolja, procesi decentralizacije, evropski in globalni trendi, razredna in šolska skupnost ter razredna in šolska kultura in navsezadnje družba oziroma država ter njena kultura.

Želela bi še pojasniti, zakaj sem intervjuvala izbrane ravnatelje. Med razlogi so tudi subjektivni motivi, saj poznam ravnateljico OŠ Drska še iz obdobja, ko sem se sama izobraževala v osnovni šoli in že takrat mi je predstavljala model kompetentnega učitelja. Danes s svojo karizmo in ostalimi strokovnimi atributi predstavlja model kompetentnega ravnatelja. Ravnatelja srednje ekonomske šole sem izbrala, ker na podlagi večletnega ravnateljstva uživa sloves kakovostnega ravnatelja, medtem ko ravnatelj gostinske šole ravnateljuje šele prvo leto. Sooča se z upadanjem števila vpisanih dijakov in neugodnim finančnim stanjem gospodarskega dela srednje gostinske šole. Primerjave med temi tremi ravnateljmi so se mi zdele zanimive. Poleg izkušenj z ravnateljstvom, sem intervjuvance izbrala tudi na podlagi spola. Vendar razlike v ravnateljstvu na osnovi spola in izkušenj niso očitne.

Zgoraj sem zapisala, da obravnavana tematika zahteva interdisciplinarni pristop. Ker je ravnatelj močno vpet v makrookolje in lokalno okolje, zahteva raziskovanje o ravnateljih in nasploh o šolstvu uporabo več metodoloških pristopov. Poleg intervjujev bi lahko opravila tudi ankete. Ker sem intervjuvala le ravnatelje, sem sicer močno poudarila njihovo osebno videnje, in to je bil tudi moj namen, hkrati pa sem iz empiričnega raziskovanja izpustila nekaj pomembnih akterjev, kot so učenci/dijaki, učitelji in starši. S tem sem v empiričnem delu zapostavila njihovo vlogo v vzgojno-izobraževalnem sistemu in videnje ravnateljstva, šolske kulture, decentralizacije in splošnega stanja slovenskega šolstva. Njihova percepcija in zadovoljstvo z omenjenim pa sta za kakovost in nadaljnji razvoj slovenskega šolstva še kako pomembni.

Kljub temu še vedno menim, da je ravnatelj glavni akter in da je ravnateljstvo večno aktualna tema. Pomembno je, kdo vodi šolo, torej kdo je ravnatelj. Pomembno je, da zna ravnatelj kakovostno sodelovati z ožjim in širšim okoljem in tako šolo in njeno kulturo širiti navzven. Pomembno je tudi, da zna delo šole evalvirati in šolo postavljati v prihodnost.

Na koncu bi poudarila še en problem, ki je izrazit tudi v ostalih družboslovnih dejavnostih. To je pomembnost usklajenosti teorije in prakse ravnateljstva. Pomembno je, kaj ravnateljji govorijo in to delo tudi resnično opravljajo. V kulturi

ravnateljevanja bo namreč obstajal manjši razkorak in tudi več medsebojnega zaupanja, če bosta teorija in praksa bolj usklajeni.

9. PRILOGE

Priloga 1.1.: Naloge, kot jih opredeljuje 49. člen ZOFVI

- organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oziroma šole,
- pripravlja program razvoja vrtca oziroma šole,
- pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo,
- je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih,
- vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora,
- oblikuje predlog nadstandardnih programov,
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev,
- organizira mentorstvo za pripravnike,
- prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje,
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive,
- odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede,
- spremlja delo svetovalne službe,
- skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure, druge oblike sodelovanja),
- obvešča starše o delu vrtca oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov,
- spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oziroma dijakov ter študentov višje šole,
- odloča o vzgojnih ukrepih,
- zastopa in predstavlja vrtec oziroma šolo in je odgovoren za zakonitost dela,
- določa sistemizacijo delovnih mest,
- odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev,
- skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo in
- opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.

Priloga 1. 2.: Intervju z ravnateljico OŠ Drska

Koliko časa ste ravnateljica?

To je moje tretje leto prvega mandata. Sem prva ravnateljica šole.

Vaša starost in dosežena izobrazba.

45 let. Sem profesorica slovenskega jezika.

Kaj ste delali pred ravnateljevanjem?

Več kot 20 let že poučujem. Na občini sem bila zaposlena kot vodja sektorja za družbene dejavnosti.

Kako vidite svojo vlogo v šolski kulturi?

Zelo pomembno. Ravnatelj je tisti, ki s svojo kulturo, svojo vizijo, svojim poslanstvom in tistim, kar čuti, kreira tudi klimo na šoli in ne samo navdušuje otroke, pač pa predvsem delavce, ki mu peljejo šolo. Uspešna šola stoji in pade s kadrom in ne s tehnično opremo in ne s prostori, ki jih mi na srečo imamo. Zelo pomembno za ravnatelje je sodelovanje in motiviranje kolektiva.

Koliko vpliva ima ravnatelj pri oblikovanju šolske kulture?

Mislím, da ima ravnatelj precej vpliva na kulturo - s svojim vedenjem, vrednotami, vizijo, ... lahko predstavlja dober primer.

Kako bi komentirali izjavo »Odličnost ravnateljevanja je pogoj za odlično šolsko kulturo«?

Tako je.

Koliko časa tedensko preživite z učenci? Na kakšen način?

Jaz tudi učim eno uro tedensko, neposredno v razredu. V vsakem primeru potrebe nadomeščanja tudi vskočim, tako sem po dve, tri ure tedensko tudi v razredu. Vodim tudi šolski parlament, tako da imam neposreden kontakt z učenci. Prav tako so moja vrata za vse učence odprta in oni brez strahu vstopajo.

Katere so po Vašem mnenju pedagoške in managerske naloge ravnateljev? Koliko časa namenjate posameznim nalogam? Pri katerih nalogah oz. na katerem področju bi Vi najbolj potrebovali pomoč?

Te naloge so zelo zelo prepletene. Težko jih tudi v dnevu ločiš; na primer 2 uri bom managiral, 6 ur pa bom pedagoški vodja. Vsaj v OŠ je to zelo prepleteno. Čeprav, če od zunaj opazuješ, bi lahko nekdo rekel, kaj pa potrebuje ravnatelj manegirat, to je vendar javni zavod, sredstva dobi od občine in z njimi samo upravlja. Ni tako. Redno materialno funkcioniranje šole, za to se je kar treba boriti, tudi zato, ker sredstva s strani občine za kvalitetno delo ne zadoščajo. To pa pomeni z istim številom kadra in isto kapaciteto ravnatelja tudi dela, povezana z iskanjem sredstev. Tako da je iskanju sredstev, ne bom rekla na trgu, ker mi nismo profitna organizacija, ampak dodatnih sponzorskih, donatorskih sredstev,

potrebno posvetiti precej časa. Naša šola ima tudi prostorne telovadnice in druge prostore, ki so polno zasedeni.

Vaše mnenje glede managerskih kvalitete naših ravnateljev! Koliko zmorejo vplivati na kvaliteto dela v šolah nasploh?

Osnovnošolski ravnatelji se srečujemo na posvetovanjih znotraj občinskega aktiva. Managerske kvalitete drugih bi težko ocenila; probleme, s katerimi se soočamo, rešuje vsak po svoje.

Kako tržite šolo?

Z oddajanjem prostorov, sponzorstvi, donatorstvi. Vsako sodelovanje z zunanjim okoljem je dobrodošlo.

Kje vidite največje kritične točke (pomanjkljivosti) naše šolske zakonodaje?

Spremenljivost; na primer reforma prenove OŠ. Bolje bi bilo, da bi neko reformo izpeljali do konca in jo potem evalvirali. Motijo predvsem sprotne spremembe, ki kot same spremembe ovirajo ustaljen sistem delovanja. Če vzamem za primer zunanje preverjanje, pri katerem je ministrov predlog, da prva dekada (od treh) odpade, za katerega nima strokovnih argumentov, saj praksa oziroma delo učiteljev in rezultati učencev dokazujejo nasprotno.

Ali trenutna sistemska ureditev šolstva daje dovolj spodbud in možnosti za kvalitetno, inovativno in kreativno delo v naših šolah?

Zadnje čase se veliko govori o avtonomiji šole in teoretiki in praktiki jo razumejo različno. Trenutno tudi sama vodim pedagoško nalogo »Temeljni dejavniki avtonomije v OŠ«, kjer prav tako iščemo definicijo avtonomije šole. V praksi se soočam s problemom, da ob reševanju določene težave ni vrat, na katera bi lahko potrkala in vprašala za nasvet. Na ministrstvu imamo sicer na voljo pravno pomoč, vendar pravniki nudijo nasvete s pravnega vidika in ne s pedagoškega oziroma vidika šolske prakse. Šole večinoma nimajo zaposlenih pravnikov, kljub temu, da je ravnatelj v osnovi usposobljen za pedagoško delo, je odgovoren za delo šole in mora poznati splošno zakonodajo. Poleg tega, da nam manjka znanja s področja prava in ekonomije, smo preobremenjeni s pedagoškim delom. Mislim, da moramo ravnatelji preveč delati s papirji, kar lahko zveni tudi kot da nam ne zaupajo. Prav tako kreativnost v vodenju šol ovirajo togi predpisi.

Kje se skrivajo morebitni vzvodi, ki bi sprostili kvalitetnejše učno- vzgojne procese v šoli? Kaj pojmuje pod pojmom kvalitetna (odlična) šola?

Mislim, da je učinkovito pridobivanje pravega znanja ključni kriterij odlične šole. Pomembno je tudi, da so tudi starejši učitelji prožni za nove učne metode. Vsi učitelji naše šole obiskujejo seminarje, na katerih niso samo pasivni poslušalci, ki bi prenašali recepte dobrega dela, ampak se v ospredje postavlja njihova aktivna vloga. Za kvaliteto v šolstvu bi moral biti poudarek tudi na integralnem pristopu, kar pomeni tudi vključevanje romskih otrok in otrok priseljencev v tukajšnje okolje, pri tem igra veliko vlogo učitelj, ki se mora znati spopasti z novimi izzivi,

zato se mora neprestano tudi samoizobraževati. Pogoj za odlično šolo je strokoven kader.

Ali zaupate naloge? Katere? Komu? Imate oblikovano skupino sodelavcev, katerim bolj zaupate naloge?

Stalno oblikovane skupine sodelavcev nimam, le- te se spreminjajo glede na projektne naloge; to so predvsem nosilci strokovnih in razrednih aktivov. Pomočnik formira projektne skupine, ukvarja se z organizacijo dela šole, oblikuje urnik in izbirne vsebine ter usklajuje nadomeščanja, ostale naloge pa opravi sama. Rada bi še omenila, da imamo redno tedensko konferenco, na kateri evalviramo šolske aktivnosti, tako da so vsi člani kolektiva redno obveščeni o dogajanju na šoli.

Koliko (osebnega) nadzora imate nad strokovnim delom učiteljev?

Naredim si letni plan hospitiranja, predvsem za razrede devetletke; do sedaj sem opravila hospitacije z 22 učitelji od 30. Uporabljam tudi hospitacijo po povabilu, sodelujem na pripravah za prireditve in na vseh prireditvah. Na naši šoli smo uvedli tudi »papirnato nadzorovanje«, gre bolj za evalvacijo narejenega. Ta sistem so učitelji na začetku sprejeli z negotovanjem, vendar smo v skupni diskusiji ugotovili, da potrebujemo dokumentiranje šolskih dejavnosti. Tako ocenjujemo tudi izvenšolske dejavnosti, na primer kulturne in športne dneve ali razne delavnice; v praksi to zgleda tako: učenci in učitelji delajo 4 šolske ure, peto uro pa na posebne ocenjevalne liste tako učitelji kot učenci (predstavniki učencev) napišejo svojo evalvacijo. Tak način dela se je izkazal kot zelo dober.

Kolikšno avtonomijo imajo učitelji pri svojem strokovnem delu? Ali samoiniciativno sodelujejo z okoljem?

Mislim, da učitelji imajo avtonomijo, tako kot jaz razumem avtonomijo. Njihova avtonomija temelji na strokovnosti v razredu in če je strokovno sposoben, potem ima avtonomijo. Učitelji medsebojno sodelujejo v projektu Zavoda za šolstvo Mreže šol, kjer se med drugim ukvarjajo s prenovo osemletke. Naše izkušnje s projektom imajo dve plati: vzpodbujajo medsebojno sodelovanje učiteljev in bogatijo njihove izkušnje; po drugi strani pa v določenem trenutku dobijo več odgovorov in prihaja do zmede ali pa ne dobijo eksaktnih odgovorov, kar je logično, saj jih vodi učitelj, ki na tem mestu ni avtoriteta, ki bi dajala odgovore, kar pri nekaterih učiteljih vzbuja občutek, da se jih ne upošteva. Vendar so s pridobljenim znanjem projekta učitelji vseeno zadovoljni.

Ali sodelujete s šolsko svetovalno službo? Na kakšen način?

Zelo sodelujem. Imam željo, da bi bila še boljša. Imamo namreč le enega delavca, ki je po izobrazbi socialni delavec in se ukvarja predvsem z uradnimi postopki, subvencijo, šolo v naravi, soglasjem staršev ... nima pa pristojnosti za pedagoško delo. V sodobni šoli je veliko dela za socialnega delavca, manjka nam šolski psiholog ali sociolog, ko se pojavijo na primer vedenjski problemi v integrirani učilnici. Da bi šola imela šolskega psihologa, je na žalost le želja, saj

smo omejeni z normativi, zato se večkrat obrnemo na Šolsko svetovalnico, ki jo imamo v Novem mestu.

Kako poteka Vaš strokovni razvoj oz. izobraževanje (področja izobraževanja)? Ga določa država? Kaj sami naredite za to?

Udeležujem se posvetov na nivoju ministrstva in raznih seminarjev, na primer s področja informacijske tehnologije. Za samoizobraževanje imam zelo malo časa, samoiniciativno berem razno literaturo s področja ravnateljstva in sorodnih tem, tudi s področja pedagogike in psihologije ter defektologije.

Koliko pri svojem delu uporabljate računalnik? Internet? Za katera dela?

Vsi zaposleni na šoli smo informacijsko pismeni - računalnik danes je kot svinčnik nekoč. Prav tako je celoten kolektiv povezan v skupno računalniško mrežo. Računalnik uporabljam dnevno za iskanje informacij, predvsem pa za komuniciranje. Kontaktiranje s šolami in predvsem z Ministrstvom poteka preko elektronske pošte.

S kom vse sodelujete na državni ravni/ lokalni ravni? Kakšne so izkušnje?

Redno sodelujemo z ministrstvom v obliki posvetovanj in z Združenjem ravnateljev. Glede na to, da imamo na šoli 3 učence s težavami s sluhom, se s strokovnimi vprašanji obrnemo na Zavod za gluhe in naglušne in na Šolo s prilagojenim programom Dragotin Kette z vprašanji s področja dela z otroki v integraciji. S Šolskim centrom sodelujemo, ko imamo na šoli tehniške dni in na področju poklicnega usmerjanja. Novo mesto je povezano z mestom Lagenhagen in sodelujemo tudi z njimi, v kolikor se občina povezuje, direktno povezani pa nismo.

V katere t. i. izvenšolske dejavnosti oz. projekte je vključena šola (npr. sodelovanje s podjetji)?

Veseli tobogan, kjer je bila tudi medijska predstavitev šole. Sodelujemo na razpisih občine in na raznih tekmovanjih, povezanih s preventivo v cestnem prometu, z gasilci, z železnicami, s Kulturnim centrom Janeza Trdine, z LokalPatriotom, z Malimi sivimi celicami, z Agencijo za šport, s Komunalo (na področju eko vsebin). Zelo smo vpeti v lokalni prostor, sodelujemo tudi s Krajevno skupnostjo Drska in naša šola se redno pojavlja na straneh glasila »Pod topom«. Dobro smo povezani tudi z Društvom za prostovoljno delo, Društvom Sožitje in Rdečim križem ter ostalimi humanitarnimi organizacijami.

Kako ocenjujete vključenost staršev in lokalne oblasti v šolsko dogajanje, predvsem v luči vpliva na kvaliteto dela in participacijo pri upravljanju šole? Kaj bi bilo treba narediti?

Z zelo dobro udeležbo starši sodelujejo preko Sveta staršev in predstavniki staršev v svetu Zavoda. Zelo sem zadovoljna z obiskom šolskih prireditev, kar daje motivacijo za naprej. Manj zadovoljna pa sem z obiski roditeljskih sestankov, še posebno s tistimi sestanki, ki so na podlagi predhodnih zahtev staršev vsebinsko zastavljeni in na katerih sodelujemo z zunanji predavatelji.

Določeni starši jih redno obiskujejo, pogrešam pa tiste, za katere mislim, da bi jim obisk roditeljskih sestankov in nadaljnje posvetovanje koristilo. V pripravah na vse novosti so starši aktivno vključeni, na primer predstavitev izbirnih vsebin. Včasih zdi, da so siti teh vsebin, vendar se na koncu izkaže, da je prav, da so informirani.

Želite izreči še kaj drugega?

Vesela sem, da se je šola zgodila in že po treh letih njenega obstoja lahko trdim, da se je v okolju »prijela«. Kljub temu, da je šola locirana poleg spalnega naselja, šola postaja kulturni in športni center, saj imamo dvorane do enajstih zvečer zasedene, srečanja imajo upokojenci in krajevna skupnost ter nekatera društva, v popoldanskem času poteka izobraževanje za odrasle. Šola sodi v ta prostor in sodeluje s krajevno skupnostjo ter aktivno igra svojo vlogo.

Priloga 1. 3.: Intervju z ravnateljem Srednje ekonomske šole Novo mesto

Koliko časa ste ravnatelj?

10 let.

Vaša starost in dosežena izobrazba.

52 let. Univerzitetna izobrazba (diplomirani zgodovinar).

Kaj ste delali pred ravnateljevanjem?

Štiri in pol leta sem bil učitelj in trinajst in pol let pomočnik ravnatelja na ekonomski srednji šoli.

Kako vidite svojo vlogo v šolski kulturi?

Vloga ravnatelja v šolski kulturi je predvsem pomembna in tudi izjemno odgovorna, kajti šola se vse bolj odpira v lokalni in državni prostor ter mednarodno okolje, tako da je vloga ravnatelja na tem področju čedalje bolj izrazita.

Koliko vpliva ima ravnatelj pri oblikovanju šolske kulture?

Do neke mere ravnatelj lahko, bodisi z načinom vodenja ali pa s samim odnosom do vzgojno-izobraževalnega procesa in vseh, ki so vpleteni v ta proces, pomembno prispeva k oblikovanju neke kulture na tem področju. Mislim, pa da je dostikrat prisiljen v določene obrazce in vzorce vedenja, tudi zaradi tega, ker se sistem šolstva čedalje bolj birokratizira.

Kako bi komentirali izjavo »Odličnost ravnateljevanja je pogoj za odlično šolsko kulturo«?

Do neke prav gotovo ravnatelj s svojim načinom vodenja šole ali pa s svojo odličnostjo lahko prispeva tudi k odličnosti šole. Ni pa ravnatelj pri tem sam, tu je še bolj ali manj posrečeno oblikovan učiteljski zbor, s katerim skupaj ustvarjata dobro klimo za delo in življenje na šoli, tako vseh učencev in zaposlenih.

Koliko časa tedensko preživite z učenci? Na kakšen način?

Sam menim, da sem eden izmed ravnateljev, ki zelo veliko časa preživi v šoli, tako z učitelji kot z dijaki. Sam še vedno poučujem, čeprav to ni moja obveza, ampak menim, da če bi opustil poučevanje, bi izgubil stik z mladino in s tem tudi tla pod nogami. Glede na vlogo ravnatelja mislim, da je ohranjanje neposrednega stika z dijaki, ki ga doživljaš kot učitelj, izjemno pomembno, čeprav je včasih pri vsem delu ravnatelja naporno in zahtevno tudi to. Poleg tega se z dijaki redno srečujem na sejah dijaškega parlamenta in pa seveda dnevno na razgovorih z njimi v pisarni, bodisi ker sami to želijo ali ker jih sam pokličem.

Katere so po Vašem mnenju pedagoške in managerske naloge ravnateljev? Koliko časa namenjate posameznim nalogam? Pri katerih nalogah oz. na katerem področju bi Vi najbolj potrebovali pomoč?

Ravnatelj je že po zakonu pedagoški vodja, zato je tudi nastavljen. Po drugi strani pa je ravnatelj predvsem tisti, ki mora varovati in spoštovati šolski red in zakonodajo- torej to je ta pedagoška plat, ki je kljub vsemu vsaj v večini primerov zaželeno in poudarjena. Vendar glede na spremembe in čas, ki ga živimo, in še posebej čas, ki prihaja, je managerski del dela tisti, ki dostikrat zažira in onemogoča ravnatelju, da bi se tako, kot se od njega pričakuje in kot bi si morda sam želel, res lahko ukvarjal s pedagoškim delom. Managerski del, vsaj v mojem primeru, prednjači, lahko rečem, da sem dostikrat najprej manager, šele potem ravnatelj. Čeprav poskušam biti in mislim, da sem, oboje hkrati.

Pomoč bi potreboval na pravnem področju. Tudi to področje družbenih dejavnosti ali državnih institucij se vse bolj pravno-formalno veja in menim, da smo ravnatelji preveč prepuščeni sami sebi. Kljub dobronamernosti in zadnje čase nekakšne pomoči Ministrstva za šolstvo in šport še vedno velikokrat ostanemo sami, prepuščeni lastni presoji o tem, kako tolmačimo določeno zakonodajo, ki se iz dneva v dan množi, tako da dostikrat ne vemo, na podlagi katerega zakona bi določene stvari vodili.

Vaše mnenje glede managerskih kvalitete naših ravnateljev! Koliko zmorejo vplivati na kvaliteto dela v šolah nasploh?

Mislim, da mlada generacija ravnateljev današnji svet doživlja in sprejema drugače in se v te stvari nekoliko lažje vključuje morda kot starejši. Sam sem sicer verjetno eden starejših ravnateljev, ki pa vseeno smatram in morda že po neki notranji navdahnjenosti in občutku lahko trdim, da mi ta plat dela ni tuja, da mi je morda v nekem smislu pisana na kožo, tako da se kot ravnatelj manager v tej funkciji dobro znajdem in znam komunicirati z ožjo in širšo javnostjo ter iskati razne vire dodatnih sredstev, na osnovi katerih šola lahko bolje živi kot sicer.

Dejstvo pa je, da kljub prizadevanju, kar se tiče kvalitetnega dela na šoli nasploh od pedagoška procesa do vodenja zavoda kot celote, vendarle ni vse odvisno od ravnatelja, ampak od splošne družbene klime in klime, ki jo je ravnatelj uspel vzpostaviti v lastnem kolektivu in na šoli, tako da je dejavnikov, ki na to vplivajo, kar precej. Mislim pa, da ima ravnatelj kar nekaj možnosti, da pomembno prispeva h klimi in uspešnosti šole.

Kako tržite šolo?

To je tisto, kar postaja spričo nezadostnega pokrivanja stroškov, ki nastajajo ob dnevnem delovanju šole, vse bolj pomembno tudi na naši šoli. Vedno iščemo nove programe, s katerimi bi ponudili dodatno možnosti za izobraževanje v dolnji regiji, zato smo pred petimi leti začeli izvajati višješolsko izobraževanje. V okviru tega poteka tudi pomemben del izobraževanja ob delu, ki za šolo pomeni pomemben del sredstev za normalno in kvalitetnejše delo v smislu opremljanja in nabavljanja učne tehnologije, opremljanje in skrbi za učno okolje. Razen tega oddajamo tudi prostore v najem, če se le da, torej vsak dan, torej čim več učilnic. Prostor, ki je uporaben, bi ga bilo potrebno tržiti skoraj 24 ur in zaenkrat smo tudi na tem področju uspešni. Izvajamo tudi kar nekaj tečajev na področju računalništva, obvladovanja tipkovnice, kar nam pomeni nek dodaten del sredstev.

Kje vidite največje kritične točke (pomanjkljivosti) naše šolske zakonodaje?

To, da je čedalje bolj obsežna in da postaja dobesedno glomazna in da se zadeve odvijajo popolnoma drugače, kot smo pričakovali in kot so nam pojasnjevali ob sprejetju temeljnega zakona, ki velja za področje izobraževanja, to je zakona o organizaciji in financiranju, češ da bo to zakon, ki bo pokril celotno okolje šolske zakonodaje. Danes vidim, da je to samo eden od zakonov, ki je sicer temeljni za srednješolsko izobraževanje, pri nas uporabljamo še zakon o višjih šolah, ki je prav tako pomemben za delovanje zavoda. Poleg tega pa je tu še cel kup drugih delovno-pravnih predpisov (varstvo pri delu, ..), kar dostikrat delo v zavodih birokratizira. Mislim, da je birokratizacija eden ključnih problemov, s katerimi se srečujemo.

Ali trenutna sistemska ureditev šolstva daje dovolj spodbud in možnosti za kvalitetno, inovativno in kreativno delo v naših šolah?

Ne bi rekel, da zakonodaja negativno vpliva na samo delo v šoli. Ampak mislim, da se tudi zaradi take zakonodaje in takega obravnavanja predpisov dostikrat ne samo ravnatelja, ampak tudi učitelja kot neposrednega pedagoškega delavca, spreminja v birokrata. Torej pomembno je, kdaj je poslal, komu, kako je poslal, ne pa, kaj je vsebina tistega, kar mora učitelj kot pedagoški delavec ali razrednik obravnavati. Dostikrat ni pomembna vsebina, ampak bolj forma, torej da si vse pravočasno poslal in zbral vse podpise staršev in podobno, kar učiteljem velikokrat jemlje moč. Tako kot pravijo nekateri ravnatelji drugih šol, s katerimi sodelujem, da učitelji dostikrat obupajo in puščajo stvari, da tečejo mimo, ker se bojijo, da bodo ob doslednem spoštovanju npr. zakona o upravnem postopku, ki ga morajo ob sleherni proceduri obravnavanja nekega dijaka voditi, naredili napako in tako bili v prekršku in če bodo poskušali, morda v dobro dijaka urediti, bo narobe, ker niso spoštovali nekaj, česar praktično učitelji ne poznajo dobro. Če omenim samo vzgojno ukrepanje, ki je problematično v srednjih šolah, morda učitelji to v določeni meri zanemarjajo, ker se bojijo posledic, ki lahko nastanejo ob tem, da se nekdo pritoži in se ugotovi, da postopek ni bil popolnoma korektno voden v skladu z zakonom, ki ga večina učiteljev sploh ne pozna.

Kje se skrivajo morebitni vzvodi, ki bi sprostili kvalitetnejše učno- vzgojne procese v šoli? Kaj pojmuje pod pojmom kvalitetna (odlična) šola?

Težko bi v tem trenutku pokazal na stvari, ki bi do tega pripeljale. Mislim, da bi v prihodnosti morali učitelju več zaupati, mu dati neko možnost presoje in odločanja, takrat, kadar gre za pedagoško delo in skrb za delo z mladino, ki jim je zaupana, ne pa jih dejansko reducirat na tiste ljudi, ki samo sedijo in pišejo določene ugotovitve, analize, mnenja ter potem ugotavljati, ali so to naredili tako kot določa določena pravilnik. Torej, več zaupanja učiteljskem kadru, ker mislim, da so učitelji večinoma vendarle profesionalci, ki so v šoli z željo in prepričanjem, da so tu zato, da bi delali za mlade in skrbeli za njihov osebni razvoj.

Kvalitetna šola je širok pojem; odvisen je od zornega kota. Vsekakor se kvaliteta šole najprej meri po uspešnosti njihovih diplomantov oziroma dijakov. Kar se tega tiče, bi prav gotovo lahko rekli, da je ekonomska šola Novo mesto med najbolj uspešnimi ekonomskimi šolami v Sloveniji, kajti uspeh naših dijakov je bil

vs a zadnja leta, tako v strokovnem kot gimnazijskem programu, izredno dober. Pri poklicni in splošni maturi smo vedno imeli, včasih že junija, 100 % uspeh. Take so tudi ugotovitve okolja, podjetij, ki usmerjajo svoje zaposlene na izobraževanje na našo višjo šolo, po drugi strani to potrjujejo tudi evalvacije, ki so jih opravili naši učitelji s svojimi bivšimi študenti, da je znanje, ki ga dobijo študentje na naši višji strokovni šoli, zelo kvalitetno in dobrodošlo za njihovo nadaljnje vključevanje za delo. Poleg tega pa je pomembno tudi drugo, torej dobra šola je tista, ki je odprta za dijake in je prijazna, ne v smislu popuščanja, pač pa je na eni strani zahtevna, po drugi strani pa zna spoštovati dijakovo osebnost, njegove individualne potrebe in pa jim seveda svetovati in jih usmerjati.

Ali zaupate naloge? Katere? Komu? Imate oblikovano skupino sodelavcev, katerim bolj zaupate naloge?

Ravnatelj, ki bi danes sam delal vse, bi pregorel. Delovni čas ravnateljev se začne ob sedmih zjutraj do štirih in traja tudi v popoldanskem času doma, zato je toliko bolj pomembno, da se določene naloge poverijo tistim, ki imajo to dolžnost, to je v prvi vrsti pomočnik ravnatelja, svetovalna delavka, vodje aktivov, knjižničarka in seveda posameznimi učitelji, kadar je to potrebno pri reševanju določenih problemov. Posebnega kolegija kot organa na šoli nimamo, glede na to, da se jaz kot direktor zavoda in ravnatelj srednje šole in ravnateljica višje šole sestajava tedensko najmanj dvakrat, ko skupaj rešujeva stvari, ki jih je treba opraviti za uspešno delo šole. Poleg tega se srečujem s pomočnikom, svetovalno delavko in zadnja leta tudi z ožjim timom učiteljev, ki sodelujejo v okviru Mreže učečih se šol, torej enem od projektov, ki naj bi nekako usmerjal šolo v kvalitetnejše delo in življenje.

Koliko (osebnega) nadzora imate nad strokovnim delom učiteljev?

V prvi vrsti je ta nadzor prisoten preko hospitacij, kar je osnovna naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje. V letu opravim približno 30 hospitacij, bodisi z učitelji pripravniki ali pa tudi starejšimi kolegi, bodisi da sami izrazijo željo, da jih obiščem v razredu ali pa da pride tudi kakšna pripomba s strani dijakov glede dela učiteljev. Delo učiteljev spremljam preko letnega plana dela, ki ga morajo predložiti pred začetkom pouka, na osnovi področnih časovnih razporeditev učni snovi in potem med samim šolskim letom z obiskovanjem ur njihovega pouka.

Kolikšno avtonomijo imajo učitelji pri svojem strokovnem delu? Ali samoiniciativno sodelujejo z okoljem?

Mislím, da je avtonomija kljub določenem predpisom v razredu kar velika. Učitelj sicer mora slediti določenim katalogom znanj, vendar menim, da je v okviru pouka dovolj svobode in prostora, da lahko vsak učitelj v svoje delo vloží neko osebno noto, svoj pogled in problematiko predmeta, ki ga poučuje.

Sodelovanje učiteljev z okoljem bi lahko bilo večje in boljše. Interes za vključevanje je, od kar sem ravnatelj, zelo velik. Šola sodeluje na državni ravni letno vsaj v treh projektih (projekti Mreže učečih šol, projekt PUP-problem osipa v srednjih šolah, Unescova mreža šol), posvojili smo Ragov log, ga razglasili za

naš skriti zaklad, kjer tedensko delamo in poskušamo s pomočjo Zavoda za gozdove in Gozdnega gospodarstva Ragov log ohranjati kot kulturni in naravni spomenik Novega mesta. Želel bi si večjega sodelovanja z Društvom računovodij in finančnih delavcev, katerega član sem tudi sam (član upravnega odbora), ker menim, da bi kot ekonomska šola in z znanjem, ki ga imajo naši ekonomisti, morali z njimi tesneje sodelovati v obojestransko korist.

Ali sodelujete s šolsko svetovalno službo? Na kakšen način?

S svetovalno delavko, ki je po izobrazbi sociolog (pedagog), imava najmanj enkrat tedensko sestanek glede vzgojne problematike na šoli in samega razvojnega dela, dela z učiteljskim zborom, dela z dijaškim parlamentom. Lahko rečem, da je ona, poleg pomočnika, moja druga desna roka.

Kako poteka Vaš strokovni razvoj oz. izobraževanje (področja izobraževanja)? Ga določa država? Kaj sami naredite za to?

Določa ga tudi država s šolanjem na Šoli za ravnatelje in z obiskovanjem raznih seminarjev. Moram pa reči, da mi v zadnjih letih, ker se posvečam bolj izpopolnjevanju na pravnem področju, zmanjkuje časa za dopolnjevanje znanja s področja zgodovine.

Koliko pri svojem delu uporabljate računalnik? Internet? Za katera dela?

Računalnik je v moji pisarni prižgan cel delavnik. Prvo moje opravilo je pregledovanje elektronske pošte, saj v zadnjem času s šolami in ministrstvom sodelujemo skoraj samo preko interneta oziroma elektronske pošte. Internet uporabljam tudi za iskanje informacij, pri čemer mi pomaga tudi vzdrževalec učne tehnologije, ki je na področju brskanja informacij po internetu bolj vešč od mene.

S kom vse sodelujete na državni ravni/ lokalni ravni? Kakšne so izkušnje?

Kar se tiče sodelovanja Zavoda z okoljem imam izredno pozitivne odnose. V okviru lokalnega okolja sodelujemo z mestno občino in županom, Oddelkom za šolstvo, kulturo in šport, Agencijo za šport, od katerih najemamo prostore, z Društvom ekonomistov, z Društvom računovodij, z Dolenjskim muzejem, novomeškim gospodarstvom glede donacij, ... Na nivoju države pa z ministrstvom, dobro sodelovanje imamo z bivšim in sedanjim ministrom, izredno pa sem zadovoljen s sodelovanjem sekretarja za šolstvo.

V katere t. i. izvenšolske dejavnosti oz. projekte je vključena šola (npr. sodelovanje s podjetji)?

V okviru višješolskega izobraževanja sodelujemo v projektih Učno podjetje. V okviru srednješolskega izobraževanja pa v projektih Mreže učečih šol, Ogledalo, PUP (projekt preprečevanja osipa), Unescovih projektih, v projektih Društva novomeških študentov, itd.

Kako ocenjujete vključenost staršev in lokalne oblasti v šolsko dogajanje, predvsem v luči vpliva na kvaliteto dela in participacijo pri upravljanju šole? Kaj bi bilo treba narediti?

Starši sodelujejo primarno preko sveta staršev in sveta šole. Trikrat letno, na začetku šolskega četa, po novem letu in na koncu šolskega leta imam s starši sestanke, na katerih obravnavamo predvsem učni uspeh, učni načrt in spremembe, ki se dogajajo na šoli. Razpravljamo tudi o nadstandardnih prispevkih staršev za šolsko dejavnost, saj imamo tudi šolski sklad. Poleg tega sem jim na razpolago vsak mesec na govorilnih urah, prav tako so moja vrata za vse, tako starše, učence, učitelje in ostale zaposlene ter druge zainteresirane, odprta. Rad bi tudi povedal, da smo pred nekaj leti poskusili na šoli s posebno obliko roditeljskih sestankov v obliki predavanj in delavnic, vendar je bil odziv staršev precej slab. To je po eni strani razumljivo, saj tak tip sestankov zahteva veliko vložene energije, tako s strani organizatorja kot s strani staršev, po drugi strani pa bi bil odziv lahko boljši, saj so bile na teh sestankih obravnavane teme, povezane z razvojem otroka oziroma dijaka in z ostalo šolsko problematiko. Morda bi se morali starši na tak tip sestankov najprej navaditi in bi bilo potem sodelovanje lažje, saj vsaka novost zahteva svoj čas.

Želite izreči še kaj drugega?

Ne ... Upam, da bom dosegel pokojnino (smeh).

Priloga 1. 4.: Intervju z ravnateljem Srednje šole za gostinstvo in turizem

Koliko časa ste ravnatelj?

1 leto.

Vaša starost in dosežena izobrazba.

38 let. Doseženo imam VII. stopnjo izobrazbe (zgodovina-sociologija).

Kaj ste delali pred ravnateljevanjem?

Poučeval sem in 7 let sem bil pomočnik ravnatelja.

Kako vidite svojo vlogo v šolski kulturi?

Svojo vlogo v šolski kulturi vidim ne samo kot vlogo ravnatelja, pač pa tudi kot vlogo posameznika. Vlogo ravnatelja vidim tako, da poskušam vplivati na šolsko kulturo; vlogo posameznika pa, da predstavljam del šolske kulture s svojim vzgledom, delom in odnosom do sodelavcev.

Koliko vpliva ima ravnatelj pri oblikovanju šolske kulture?

Mislím, da ima ravnatelj vpliv. Če ponazorim s primerom od drugod: ravnatelj ima toliko vpliva kot učitelj v razredu. S tem hočem povedati, da je po eni strani šolska kultura odvisna od ravnatelja, po drugi strani pa seveda ne samo od njega: ravnatelj si lahko prizadeva za določene stvari, si postavi določene cilje, vendar če jih kolektiv ne prepozna kot svoje, se jih ne da doseči, zato se je marsikdaj potrebno korigirati, ali prenehati ali pa se podrediti večini.

Kako bi komentirali izjavo »Odličnost ravnateljevanja je pogoj za odlično šolsko kulturo«?

S prejšnjim odgovorom bi lahko potrdil to izjavo. To prav gotovo drži.

Koliko časa tedensko preživite z učenci? Na kakšen način?

Učim 6 ur na teden. Potem so tu še individualni razgovori, vsak teden vsaj štirje dijaki, in razgovori, na katere prihajajo dijaki neuradno. Stik z učenci je za ravnatelja obvezen, saj včasih tako izve, kaj dejansko se dogaja na šoli, ker včasih določene informacije po uradnih poteh ne pridejo do mene.

Katere so po Vašem mnenju pedagoške in managerske naloge ravnateljev? Koliko časa namenjate posameznim nalogam? Pri katerih nalogah oz. na katerem področju bi Vi najbolj potrebovali pomoč?

V današnjem času je ravnatelj vedno bolj manager. Pedagoške naloge ravnatelja so skrb za izvajanje pedagoškega procesa in za zakonitost izvajanja pedagoškega procesa, varstvo pravic dijakov, spremljava dela tako učiteljev kot oddelkov ali posameznih dijakov. Managerske, ki vedno bolj prevladujejo in jemljejo čas pedagoškim, pa so razne: organizacija dela, pravno področje, prilagajanje EU in raznim pravilnikom. To vse je prepuščeno nam ravnateljem, čeprav navadno nismo niti usposobljeni za to. Potem so tukaj finančne naloge ekonomske narave, ki so na naši šoli še posebej pereča zadeva zaradi slabe

finančne situacije. SŠGT Novo mesto ima tudi gospodarski del, ki predstavlja eno vrsto dela, ki vzame veliko energije, časa in tudi to je področje, na katerem ravnatelji, ki večinoma prihajamo iz pedagoške sfere, nismo usposobljeni, zato se moramo naslanjati na neko pomoč, notranjo ali zunanjo.

Ravno pri managerskih nalogah bi potreboval pomoč, tj. pri ekonomskih in pravnih zadevah.

Vaše mnenje glede managerskih kvalitete naših ravnateljev! Koliko zmorejo vplivati na kvaliteto dela v šolah nasploh?

To težko ocenim glede na to, da se šele eno leto gibljem v krogu ravnateljev. Mislim, da so določeni ravnatelji, še posebno direktorji šolskih centrov, uspešni managerji. Oni dejansko vodijo velike sisteme in se ne ukvarjajo samo s pedagoškim procesom, ampak tudi s t. i. proizvodnjo in tukaj se obrača veliko denarja, s katerim lahko upravljajo sami. Za druge šole pa velja več ali manj to, da kolikor denarja pride iz Ljubljane, toliko denarja je na razpolago. Managerskega dela osnovnošolskih ravnateljev, zaradi nepoznavanja situacije, ne bi mogel komentirati.

Mislim, da ravnatelji zmorejo vplivati na vseh področjih na kvaliteto dela. Predvsem tako, da postavijo neka merila, ki jih je treba spoštovati. To pomeni, da se na šoli postavijo standardi o delovnih dolžnostih, da ravnatelji s spremljavo dela zagotavljajo, da so učitelji v toku s stroko in da se izobražujejo ter da na šolo prinesejo novosti. Ravnatelj mora svoje kolege vzpodbujati k aktivnosti in k temu, da jim delo ne predstavlja le zaslužek, pač pa poskušajo s svojim delom doseči rezultat pri dijakih, čeprav bo ta viden šele čez nekaj let. Ravnatelj ima tudi vlogo vzgleda: če sam ne izpolnjuje zahtev, potem tega tudi ostali ne bodo počeli. Mislim, da šola kot organizacija v tem smislu funkcionira zelo podobno kot razred, se pravi, razred se zgleduje po učitelju, šola pa po ravnatelju.

Kako tržite šolo?

Šola se nahaja v zelo težki finančni situaciji, ki se v tem letu, odkar ravnateljujem, rešuje v smeri povezave s Srednjo kmetijsko šolo in ustanovitvijo novega šolskega centra. Glavni problem je zagotovitev tekočega poslovanja gospodarskega dela, tj. restavracije Breg. Tako sem se dejansko v tem letu s trženjem šole (negospodarskega dela) zelo malo ukvarjal. Je pa trženje šole v današnjem času izrednega pomena: letos smo dali poudarek na propagiranje poklicev in s tem smo tudi šolo na nek način tržili, veliko smo vložili v marketing, v reklamiranje in to se nam je tudi obrestovalo tako, da smo dobili nov program, tj. turistični tehnik. Drugače se kot šola tržimo pri različnih prireditvah, po navadi se na nas obračajo razna društva, s katerimi izvajamo različne akcije, od tečajev do ocenjevanj hrane, pijače, ... V prihodnosti bo potrebno trženje bistveno bolj okrepiti, saj se je šolski sistem naravnal v smeri privatizacije šolstva in mislim, da bo poklicno šolstvo še prej na udaru kot gimnazije in zato bo veliko odvisno od podobe šole v javnosti. Torej, če te ni v javnosti, potem se na šoli nič ne dogaja.

Kje vidite največje kritične točke (pomanjkljivosti) naše šolske zakonodaje?

Teh kritičnih točk je več. Prva kritika je ta, da se šolske zakonodaja pripravlja preveč centralizirano in v ozkem krogu, in ko nek pravilnik začne veljati, se v praksi pojavijo številne pomanjkljivosti ali pa celo nelogičnosti. Druga pomanjkljivost je, da je ravno zaradi tega, ker se vse dogaja v centru, šola obveščena o spremembah v nenormalnih časovnih rokih. Tako se zgodi, da so neka pravila objavljena v času poletnih počitnic in začnejo veljati s prvim šolskim dnevom, šola pa se v zadnjih štirinajstih dneh avgusta ne more pripraviti na izvajanje; ali pa recimo primer iz letošnjega leta: minister bo v kratkem podpisal pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, kar pomeni, da bo pravilnik začel veljati dva meseca pred koncem šolskega leta, obe verziji pravilnikov pa se precej razlikujeta. Tretja pomanjkljivost šolske zakonodaje pa je ta, da se premalo loči splošno oziroma gimnazijsko izobraževanje od poklicnega. Izpostavil bi še popolno centralizacijo financiranja, saj šola nima nobene možnosti razpolaganja z lastnimi sredstvi. Po zakonu moramo pripravljati poslovne načrte za naslednje leto, vendar ga nobena srednja šola ne more pripraviti, ker niti ne ve, s koliko denarja bo razpolagala v tem šolskem letu. Mi ponavadi šele v mesecu aprilu zvemo, koliko denarja nam pripada glede na število dijakov v določenem šolskem letu, ki ga je že več kot polovica minilo. Nimamo lastnih sredstev, da bi npr. v naslednjem šolskem letu prepleskali šolo ali pa kupili novo opremo za učilnice, ker gre vse preko javnih naročil in podjetij, ki jih izbere ministrstvo za šolstvo; oni nas obišejo vsako leto, popišejo želje, potem gre to v proceduro, kjer se odloči, ali je šola upravičena do česa ali ne. Dejansko je želja vseh ravnateljev, da bi se vsaj del sredstev dal na razpolago šolam, da bi same z njimi upravljale. Ali, če rečem za vse stvari na kratko, želimo si decentralizacijo, ker je naš šolski sistem na vseh področjih absolutno centraliziran.

Ali trenutna sistemska ureditev šolstva daje dovolj spodbud in možnosti za kvalitetno, inovativno in kreativno delo v naših šolah?

V celoti mislim, da je sistemska ureditev šolstva naravnana pod predpostavko, da je uvedena v šolstvo, tudi kar se tiče učitelja, popolna svoboda. Torej učiteljem je prepuščeno vse, računajoč na to, da bo ta oseba dejansko to svobodo izkoristila v smeri kvalitete, pozitivnega razvoja in kvalitetnega dela. Ni pa v tem sistemu nekih varovalk, ki bi omogočile, da se tiste, ki niso učinkoviti, na nek način, ne bom rekel, prisili, ampak, da imaš možnost vpliva na njihovo delo, da se to spremeni. Recimo, na Poljskem ali kje drugje, se učitelji lahko zamenjajo kadarkoli; če nekdo ne zadovolji kriterijev kvalitetnega dela, ga nadomesti nekdo drug. Pri nas to ni možno, zato imamo zelo dobre kot tudi zelo slabe učitelje. Sistem omogoča kreativno delo, v praksi pa je to bolj prepuščeno posamezniku in tukaj jaz pogrešam neko varovalko.

Kje se skrivajo morebitni vzvodi, ki bi sprostili kvalitetnejše učno- vzgojne procese v šoli? Kaj pojmuje pod pojmom kvalitetna (odlična) šola?

Mislim, da sem to pojasnil že v prejšnjem odgovoru.

Kvalitetna šola je zelo širok pojem; vsak odgovor bi lahko nadgrajevali: ali je kvalitetna šola tista, ki pri maturi daje nadpovprečne rezultate, ali je tista, ki iz

trga delovne sile dobi povratno informacijo, da so delodajalci zadovoljni z njihovimi diplomanti, ali je kvalitetna šola tista, ki učencem omogoča raznovrstne dejavnosti poleg učnega procesa. Jaz bi rekel, da kvalitetna šola zagotavlja vse to, pa še kaj drugega.

Ali zaupate naloge? Katere? Komu? Imate oblikovano skupino sodelavcev, katerim bolj zaupate naloge?

Glede na to, da na šoli nimamo pomočnika, moram zaupati naloge in mislim, da je naloge potrebno zaupati posameznikom, ker tako čutijo, da so del te organizacije in vsak posameznik prispeva k temu, da se neka naloga izvede. Zaupam določene organizacijske naloge, včasih pedagoške; ko sem odstoten, zaupam tudi vodenje. Nimam oblikovane skupine sodelavcev, saj je kolektiv majhen (30 redno zaposlenih) in mislim, da pri takem številu ni potrebna neka posebna ekipa. Imamo pa formiranih več ekip glede na posamezne naloge oz. projekte; te ekipe se oblikujejo samostojno, torej ne po mojih navodilih. Nastane neka samostojna skupina, s katero jaz potem delam.

Koliko (osebnega) nadzora imate nad strokovnim delom učiteljev?

V tem letu je to področje, ki mu nisem posvetil veliko dela, tako da nad strokovnim delom učiteljev trenutno nimam nadzora. O strokovnem nadzoru bi lahko govoril, če bi bil v razredu in na hospitacijah. Kar se tiče papirjev in analiz, ki jih morajo učitelji pisati, imam zbrano vse, nimam pa »živega« v pogleda v delo.

Kolikšno avtonomijo imajo učitelji pri svojem strokovnem delu? Ali samoiniciativno sodelujejo z okoljem?

V šoli kot taki je vsakemu zagotovljeno, da ima določeno stopnjo avtonomije. Mislim, da si vsak učitelj vzame avtonomijo sam. Nekateri to avtonomijo koristijo v celoti in se ne držijo natančno določenih načrtov in pravil, ampak dejansko zelo široko gledajo, medtem ko določeni, morda še iz prejšnjega sistema, mislijo, da morajo delati točno tako, kot je nekje zapisano. Menim, da je učiteljeva avtonomija močno odvisna od posameznika učitelja.

Učitelji tudi samoiniciativno sodelujejo z okoljem. Na šoli se je marsikateri projekt rodil na ta način, da je posameznik na lastno pest razvil nek kontakt, in potem se je razvila določena dejavnost.

Ali sodelujete s šolsko svetovalno službo? Na kakšen način?

To sodelovanje je nujno. Ravnatelj in svetovalna služba morata sodelovati, sicer je delo šolske svetovalne službe nepotrebno in s tem tudi ravnateljstvo oteženo. Sodelovanje je različno: priprava razpisov vpisa, delo s kolektivom, priprava tematik za izobraževanje in tematik za roditeljske sestanke, priprava in vodenje projektov, uvajanje novosti in seveda področje, na katerem dnevno sodelujemo, to je delo z dijaki - problematika v oddelkih in problemi posameznikov in podobno.

Kako poteka Vaš strokovni razvoj oz. izobraževanje (področja izobraževanja)? Ga določa država? Kaj sami naredite za to?

V tem letu za strokovni razvoj, razen tistega, ki ga je določila država, ni bilo časa: letos sem bil na seminarju s področja zgodovine. Vse tiste stvari, ki jih država nudi, pa sem preko strokovnih srečanj in organizacije Šole za ravnatelje ali Zavoda za šolstvo opravil: izpostavljajo predvsem področje vodenja, managementa in ekonomije.

Koliko pri svojem delu uporabljate računalnik? Internet? Za katera dela?

Računalnik uporabljam dnevno: z ministrstvom oziroma sekretarjem komuniciramo praktično samo preko elektronske pošte. V tem letu sem računalnik oz. internet uporabljal najmanj za pedagoško delo: s strani ministrstva so tam objavljene določene raziskave in primerjave, vendar sem si to zaenkrat premalo ogledal.

S kom vse sodelujete na državni ravni/ lokalni ravni? Kakšne so izkušnje?

Na državni ravni nisem zaznal izrazitega sodelovanja, razen stikov z državnim sekretarjem kar se tiče problematike naše šole. Na lokalni ravni so stiki povezani z županom in posamezniki, ki se ukvarjajo s šolsko problematiko. Nekaj je tudi stikov z gospodarstvom. Še najbolj pogoste stike imamo z mediji oziroma predstavniki medijev, s katerimi imamo zelo pozitivne izkušnje. Kar pa se tiče sodelovanja z državnimi in lokalnimi oblastmi, pa je tako: veliko je obljub in pripravljenosti, vendar ko pride do konkretnih situacij, se stvari ne rešujejo, tako da nisem zadovoljen, predvsem z državnim nivojem. To je zaradi tega, ker velja to pravilo: za državo ne obstaja problem, če ga ti ne pripelješ do take stopnje, da to postane državni problem.

V katere t. i. izvenšolske dejavnosti oz. projekte je vključena šola (npr. sodelovanje s podjetji)?

Že zaradi same praktične naravnosti šole in obvezne prakse naših učencev veliko sodelujemo z zunanjimi podjetji. Gre predvsem za opravljanje obvezne prakse na področju strežbe in kuharstva v različnih gostinskih objektih. Poleg tega se na nas mnogokrat obrnejo razna društva, s katerimi izvajamo različne akcije. Sodelujemo tudi z dolenjskimi vinogradniki in drugimi sorodnimi obrtniki. Ne smem pozabiti na razna tekmovanja na področju strežbe in kuharstva, torej praktičnega pouka, kjer naši učenci zasedajo prva mesta.

Kako ocenjujete vključenost staršev in lokalne oblasti v šolsko dogajanje, predvsem v luči vpliva na kvaliteto dela in participacijo pri upravljanju šole? Kaj bi bilo treba narediti?

Kar se naše šole tiče, je vključenost lokalnih oblasti premajhna, saj nas obravnavajo kot državno šolo. Njihovi predstavniki so v našem svetu šole, tako da je to bolj prepuščeno njim kot posameznikom, koliko so aktivni. Starši in tudi sama sestava organov, v katerih so starši, je taka, da ne omogoča tistega vpliva, ki bi ga starši morali imeti. Problem je že sama izbira: ali v svet šole pridejo tisti starši, ki imajo namen vplivat na kvaliteto dela v šoli. Ampak to je splošen problem v šolstvu, da ti sveti nimajo te funkcije, kakršno bi morali imet. Če je ravnatelj poslovodja šole, potem bi moral svet šole njegovo delo nadzirati, za to

pa bi morali biti člani sveta usposobljeni. Naši šolski sveti v bistvu te usposobljenosti glede na sestavo nimajo. Pri svetu staršev pa je drugače: tam ne govorimo o usposobljenosti, ampak da je pri starših še vedno neka zavora, da si ne upajo izpostavljati problemov, ker imajo svojega otroka v šoli. Kolikor poznam razmere v osnovnih šolah, vem, da so starši veliko bolj aktivni in imajo celo vedno večji vpliv, nekateri pravijo celo prevelik na vodenje šole in si ponekod celo jemljejo, da je šola njihova in ne od otrok in učiteljev. Na naši šoli je ravno obraten problem. Če dam konkreten primer: jaz moram vedno dati pobudo, da se svet staršev sestane, interes za reševanje problemov ne kažejo samoiniciativno.

Želite izreči še kaj drugega?

V šolstvu se govori o spremembah, ampak imam občutek, da so vse te stvari pripravljene na nek način, ki na koncu ne prinese zadovoljivega rezultata. Zdaj se na veliko govori o reformi poklicnega šolstva, ampak ne samo učitelji, s tem tudi ravnatelji nismo seznanjeni. Glede na to, da smo učitelji in ravnatelji dejansko tisti, ki neko reformo lahko izvedemo, je od nas odvisna uspešnost te reforme. Ne zdi se mi v redu, da se stvari pripravljajo v nekih krogih, ki dejansko nimajo vpogleda v realno situacijo. Če greš v neko reformo, moraš najprej zagotoviti, da so učitelji sposobni to izpeljati. Če si zamisliš koncept dela, da bo v našem primeru npr. učenec pri praktičnem pouku kuharstva in strežbe istočasno izvajal pouk slovenščine ali angleščine, torej da bosta v razredu dva učitelja, potem morata oba učitelja biti za to usposobljena. To je ena pomanjkljivost naših reform: to se je pokazalo tudi v devetletki, saj so se tam, kjer predhodno učiteljev niso usposobili za reformo, pokazale težave pri izvajanju dela, medtem ko v tistih šolah, kjer so kadej prej strokovno usposobili, s potekom dela niso imeli težav.

10. SLOVAR

BIROKRATIZACIJA

- Naraščajoča prevlada formalnih pravil v organizacijah in družbi.

ČLOVEŠKI KAPITAL

- Atributi osebe, ki je produktivna tudi v ekonomskem kontekstu. Pogosto se nanaša na formalne izobrazbene dosežke s poudarkom, da je izobrazba investicija, ki se povrne v obliki plačila ali drugih osebnih povračil posameznicam in posameznikom.

DECENTRALIZACIJA

- Prenos odločanja in ostalih pristojnosti iz državnega na lokalni nivo.

DEMOKRATIČNI MODEL VODENJA

- Managerski prijem, ki zagovarja stališče, da uspešen manager delegira naloge. S tem se naloge, pravice, avtoriteta in odgovornost preneseta na sodelavce.

ETIKA

- Veda o morali in človeškem vedenju.
- V filozofiji je etično (moralno) obnašanje tisto, ki je dobro.

MANAGEMENT

- Usklajevanje aktivnosti, ciljev, interesov, razmerij in procesov za doseg optimuma organizacije.

MANAGER

- Nekdo, ki planira, organizira, kadruje, komunicira in kontrolira vire.
- direktor, vodja

ORGANIZACIJSKA KULTURA

- Organizacijska kultura je vzorec skupnih prepričanj, vrednot in domnev članov kolektiva, je nekaj v kar člani verjamejo, kar jih združuje. Organizacijska kultura je nevidna sila, v kateri se zrcali filozofija skupine. (Zupanc Grom 1999: 16)

RAVNATELJ

- Pedagoški vodja in poslovodni organ javne šole oziroma vrtca. (49. člen ZOFVI)

RAVNATELJ KOT MANAGER

- Povezuje, vzdržuje in razvija razpoložljive človeške, materialne in finančne vire ter je glavni dejavnik uspešnih in učinkovitih sprememb. (Everard, Morris 1990)

RAVNATELJ KOT PEDAGOG

- Skupaj z drugimi opredeljuje poslanstvo šole, vodi kurikulum, spremlja poučevanje in napredek učencev ter ustvarja klimo za uspešno učenje in poučevanje. (Fidler v Erčulj 2002: 5)

SKUPNOST

- Skupina ljudi, ki živi v določenem območju
- Skupina ljudi, ki jim je skupna narodnost ali/in kultura ali/in vera.
- Skupnost se začne oblikovati takrat, ko njeni člani doživijo prvo močno skupno izkušnjo. (Schein 1987)
- Razredna skupnost, šolska skupnost.

SVET STARŠEV

- Posvetovalni organ ravnatelja in učiteljskega oziroma vzgojiteljskega zbora. Svet staršev se oblikuje za organizirano uresničevanje interesa staršev v javni šoli oziroma vrtcu. Svet staršev je sestavljen tako, da ima v njem vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka. (66. člen ZOFVI)

SVET ŠOLE

- Svet šole je upravni organ šole. Sestavljajo ga podpredsednik in predsednik sveta šole, predstavniki ustanovitelja, predstavniki staršev, in predstavniki šole.

ŠOLSKA KULTURA

- Globoki vzorci vrednot, verovanj in tradicij, ki so se oblikovale v obdobju šolske zgodovine. (Deal et al. v Stolp 1994)
- Razredna kultura, šolska kultura.

ŠOLSKO OKOLJE

- Širše, državno in globalno, in lokalno okolje. Vsi tisti dejavniki okolja, ki vplivajo na aktivnost članov organizacije, in tisti, na katere lahko vplivajo člani organizacije.

VIZIJA

- Vizija je zamisel zaželene podobe organizacije v prihodnosti, ki jo je mogoče zlahka širiti po organizaciji in zunaj nje. Vizija lahko izvira iz potrebe po nadzorovanem razvoju jutrišnje organizacije. (Pučko 2002: 272-274)

VODENJE

- Vodenje je sposobnost vplivati, spodbujati in usmerjati delavce k želenim ciljem. (Možina, 2002: 499)

ZNAČILNOSTI »TRADICIONALNEGA« MANAGEMENTA

- Administrativna osebna funkcija, očetovski managerski stil, standardizirana praksa zaposlovanja, kolektivistična industrijska razmerja in modelna vloga delodajalca.

ZNAČILNOSTI NOVEGA MANAGEMENTA:

- Strateška osebna funkcija, racionalni managerski stil, fleksibilna praksa zaposlovanja, dvojna industrijska razmerja in spremenjena vloga delodajalca.

11. LITERATURA

Bauer M., Anne, Brown, Glenda Myree (2001): »Principal leadership in an inclusive school«. Paul H. Brookes Publishing Co.

<http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/staff/bauer.htm>

Pridobljeno na spletu 15. 3. 2005.

Bečaj, Janez (1993): »Nekateri značilni problemi vodstvenih delavcev v osnovni šoli: splošna gibanja v izobraževanju vodstvenih delavcev na osnovni šoli«. Vzgoja in izobraževanje, 24, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 3-9.

Bečaj, Janez (2001): »Razrednik in šolska kultura«. Sodobna pedagogika, 52, 1. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 32-44.

Boyd, Victoria (1992): »Bridge or Barrier to Change«.

<http://www.sedl.org/change/school/culture.html>

Pridobljeno na spletu 12. 3. 2005.

Budnar, Meta (1998): »Sodelovanje ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev pri uvajanju sprememb za kvalitetnejše delovanje šol« V: »Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja: zbornik regijskega posveta ravnateljev osnovnih in srednjih šol«. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Budnar, Meta, Fošnarič, Alojz (2001): »Izzivi pedagoškega vodenja«. Vzgoja in izobraževanje, XXXII, 3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 49-51.

Černigoj Sadar, Nevenka, Verša, Dorotea (2002): »Zaposlovanje žensk« V: Svetlik, Ivan (et al.) (2002): »Politika zaposlovanja«. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana. Str. 168-175.

Čok, Lucija (2002): »Ravnatelj- prvi med enakimi«. Sodobna pedagogika, 53, 1. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 142- 149.

Čotar, Milan (2002): »Poslanstvo in vizija šole«. Vzgoja in izobraževanje, XXXIII, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 8-13.

Dimovski, Vlado (2002): »Management neprofitnih organizacij«. V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. Str. 694-737.

Erčulj, Justina (1998): »Ravnatelj in hospitacije pri pouku«. Vzgoja in izobraževanje, XXIX, 4. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 52-55.

Erčulj, Justina (1998): »Učeča se organizacija- izziv za učiteljev strokovni razvoj«. Vzgoja in izobraževanje, 29, 3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 21- 25.

Erčulj, Justina (2002): »Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo«. Vzgoja in izobraževanje, XXXIII, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 4- 8.

Erčulj, Justina (2002): »Šole se spreminjajo od znotraj«. Vzgoja in izobraževanje, XXXIII, 3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 4- 7.

Everard, Bertie, Morris, Geoffrey (1993): »Učinkovito in uspešno vodenje šole«. Vzgoja in izobraževanje, XXIV, 6. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 3- 6.

Ferjan, Marko (1996): »Načrtovanje karier učiteljev in ravnateljev v javnem šolstvu«. Vzgoja in izobraževanje, 27, 6. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 17- 22.

Ferjan, Marko (1996/ 1997): »Res potrebujemo management v vrtcih in šolah?« Educa let. 6, št. 5/6, Nova Gorica. Str. 393- 402.

Ferjan, Marko (1997): »Management kakovosti šole«. Organizacija. Let. 30, št. 2, Kranj. Str. 96- 109.

Ferjan, Marko (1998): »Primerjava mogočih prijemov pri spremljanju pouka«. Vzgoja in izobraževanje, 29, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 25- 29.

Jančič, Zlatko (1993): »Teorija družbene menjave in celostni koncept marketinga«. Doktorska dizertacija. FDV, Ljubljana.

Kanjuro-Mrčela, Aleksandra (1994): Ženske v managementu: stanje in perspektive: magistrska naloga. Ljubljana.

Klemenčič, Silvestra (2003): »Ravnateljstvo kot izziv (poklicanost): ravnateljstvo na osnovnih šolah v Sloveniji«. Magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Klemenčič, Silvestra (2005): »Deset let demokracije brez zadostnega ozaveščanja in ustreznega spodbujanja mladih o njej«. V: Haček, Miro (ur.): »Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti«. Fakulteta za družbene vede.

Ljubljana. Str. 397-414.

Koren, Andrej (1999): »Ravnatelj med osamo in sodelovanjem«. Šola za ravnatelje. Ljubljana.

Linehan, Margaret (2001): »Uspešne ženske: managerke velikih mednarodnih podjetij«. GV založba. Ljubljana.

Lipičnik, Bogdan (2002): »Ravnanje z ljudmi pri delu«. V: Možina, S. (et al.) (2002): Management: nova znanja za uspeh. Didakta, Radovljica. Str. 444- 471.

Logar, Andrej (1999): »Učiteljeva avtonomija v osnovnih šolah«. V: Širec, Alojz (1999): Ravnatelj v okovih zakonodaje. Šola za ravnatelje. Ljubljana. Str. 111-118.

Mencin Čeplak, Metka (2005): »Vzgoja za demokracijo in javna šola«. V: Haček, Miro (ur.): »Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti«. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana. Str. 387-396.

Mesner Andolšek, Dana (1995): »Organizacijska kultura«. Gospodarski vestnik (Zbirka Menedžer). Ljubljana.

Mizell, Hayes (1994): »The new principal«. Institute »Focusing the Middle School: The Principal' s Role«. Louisville, Kentucky (julij 14- 15, 1994).
<http://www.middleweb.com/Newprincipal.html>
Pridobljeno na spletu 15. 3. 2005.

Možina, Stane (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica.

Možina, Stane (2002): »Vodja in vodenje«. V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. Str. 498- 539.

Murgelj, Tone (1996): »Hospitacije v očeh učiteljev«. Vzgoja in izobraževanje, 27, 5. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 17- 21.

Peterson, Kent D., Deal, Terrence E. (1998): »How leaders Influence the Culture of Schools«. V: Peterson, Kent D., Deal, Terrence E. (1998): »Shaping School Culture: The Heart of Leadership«. Jossey- Bass Publishers, San Francisco.
<http://www.nhaae.org/ptk/resources/culture.html>
Pridobljeno na spletu 12. 3. 2005.

Pevec Semec, Katica (2003): »Ravnatelj in avtonomni (odprti) profesionalizem učitelja«. Vzgoja in izobraževanje, XXXIV, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 52- 57.

»Predlog zakona o spremembi zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja« (02.03.2005). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

<http://www2.gov.si/upv/vladnagradaiva-04>

Pridobljeno na spletu 11. 4. 2005.

Pučko, Daniel (2002): »Strateško planiranje«. V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. Str. 270- 313.

Resman, Metod (1994): »Ravnatelj in vizija šole«. Sodobna pedagogika 45, 3-4. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 122- 132.

Resman, Metod (2002): »Vzvodi šolskega razvoja«. Sodobna pedagogika, 53, 1. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 8- 25.

Roncelli Vaupot, Silva (1997): »Kompetence- nov izziv tudi v izobraževanju in usposabljanju ravnateljev?« Vzgoja in izobraževanje, 28, 3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 12- 15.

Rozman, Kovač, Koletnik (1993): »Management«. Gospodarski vestnik, Ljubljana.

Rozman, Rudi (2002): »Pojmovanje in razvoj managementa«. V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. str. 46-96.

Schein, Edgar H. (1987): »Organizational culture and leadership: a dynamic view«. Jossey- Bass Publication, San Francisco.

Sentočnik (1999): »Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol«. Vzgoja in izobraževanje, XXX, 6. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 4-7.

Staničič, Stjepan (1992): »Ravnatelj- pedagoški vodja šole«. Vzgoja in izobraževanje, 23, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 3- 6.

Staničič, Stjepan (2002): »Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja«. Sodobna pedagogika 53, 1. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 168-181.

Stewart, David (2002): »Thinking About Principalship«.

http://www.leadspace.govt.nz/leadership/school_culture/principal_role.php

Pridobljeno na spletu 12. 3. 2005.

Stolp, Stephen (1994): »Leadership for school culture«. East Lansing, MI: National Center for Research on teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. 91, 1994)

http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370198.html,

<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>

Pridobljeno na spletu 10. 3. 2005.

Širec, Alojz (2001): »Ravnatelj in zakonodaja«. Vzgoja in izobraževanje, 32, 1. Ljubljana. Str. 4- 8.

Špehar, Sabina (2000): »Ravnatelj osnovne šole- menedžer ali pedagoški vodja«. Sodobna pedagogika, 51, 4. Ljubljana. Str. 214- 228.

Tavčar, Mitja, Možina, Stane (1991): »Vodenje in organiziranje dela - seminar za ravnatelje«. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Tavčar, Mitja (2002): »Etika managementa«. V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. Str. 206- 233.

Tavčar, Mitja (2002): »Kultura dežel in organizacij« V: Možina, S. (et al.) (2002): »Management: nova znanja za uspeh«. Didakta, Radovljica. Str. 176- 205.

»The principal' s role in shaping school culture«. (1990) Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education.

<http://www.kyphilom.com/www/educ/cultur.txt>

Pridobljeno na spletu 20. 3. 2005.

Tomić, Ana (1995): »Pedagoško vodenje«. V: Velikonja, Marija (ur.): »Menedžment v vzgoji in izobraževanju«. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 211- 329.

Velikonja, Marija (1993): »Znanje za vodenje šole prihodnosti«. Vzgoja in izobraževanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 24, 5. Ljubljana. Str. 3- 12.

Velikonja, Marija (1995): »Menedžment v vzgoji in izobraževanju«. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Verbec, Miha (1991): »Vodilni delavci v vzgoji in izobraževanju: pedagoški vodje ali managerji«. Vzgoja in izobraževanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 22, 2. Ljubljana. Str. 30- 34.

Voršnik, Ivan, Muha, Simon (2000): »Šolski management: ravnatelj in njegova strokovna usposobljenost«. Andragoška spoznanja, 6, 2. Ljubljana. Str. 76- 84.

»Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja: (ZOFVI) s komentarjem« (1997). Gospodarski vestnik, Ljubljana.

Zorman Mirko (2002): »Ravnatelj in šolska avtonomija- delegiranje in odgovornost«. Sodobna pedagogika 53, 1. Zveza pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana. Str. 212- 223.

Zupanc Grom (1996): »Vodenje šole z delegiranjem«. Vzgoja in izobraževanje, 27, 4. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 33- 36.

Zupanc Grom (1999): »Vloga ravnatelja pri spremljanju organizacijske kulture«. Vzgoja in izobraževanje, XXX, 1. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Str. 16- 21

Židan, Alojzija (2000): »Organizacija izobraževanja«. Teorija in praksa, 37, 1. Ljubljana. Str. 179- 180.

Židan, Alojzija (2005): »Vzgoja za (evropsko) demokracijo«. V: Haček, Miro (ur.): »Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti«. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana. Str. 375-385.