

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

KOMPETENCE RAVNATELJEV ZA
USPEŠNO POSLOVNO IN
PEDAGOŠKO VODENJE OSNOVNIH
ŠOL

Urška Zajc

Koper, 2010

Mentor: izr. prof. dr. Roberto Biloslavo

Management in vodenje v izobraževanju

pojavnosti kot posebna disciplina (Bush 2003).

V Angliji se je razvoj izobraževalnega managementa kot področja študija pričelo okoli leta 1960. Od takrat se je omenjeno področje naglo širilo. Ustanavljali so se različni centri, oddelki, agencije, univerze ... (npr. Nacionalni razvojni center za šolski management, School Management Task Force, Agencija za usposabljanje učiteljev (TTA), Nacionalne univerze za šolsko vodenje (NCSL), Vodstveni center za managerje). Področje izobraževalnega vodenja in managementa še nikoli ni bilo tako rastoče. Na dan je prišlo spoznanje, da je visoka kvaliteta vodenja bistvo za izobraževalne rezultate (Bush 2003).

Za pojav managementa v izobraževanju na območju Slovenije konkretne letnice v literaturi nisem našla. Nekako pa bi lahko zapisala, da začetki segajo v čas, ko se je pričelo ravnatelje načrtno usposabljanje. Leta 1986 je Zavod SRS organiziral prve seminarje o vodenju šole, leta 1991 je bil vpeljan program izobraževanja Menedžment v izobraževanju, v šolskem letu 1994/1995 je izobraževanje prevzela Šola za ravnatelje (Velikonja 1998). S tem sovпада tudi prenova izobraževalnega sistema kot eden največjih projektov države od samostojnosti Slovenije dalje (Zgaga 2000).

3 SO ŠOLE DRUGAČNE OD DRUGIH INSTITUCIJ?

Šole sodijo med nepridobitne organizacije. Kaj to pomeni za njihov management?

3.1 Management nepridobitnih organizacij

V Sloveniji in tudi po svetu se pod pojmom nepridobitne organizacije skriva več izrazov: nevladna organizacija, civilna družba, neprofitna organizacija, društvo, zavod, ustanova, prostovoljna organizacija, zasebna organizacija, organizacija civilne družbe in podobno (Vrečko 2003). V angleščini so te organizacije označene kot »nonprofit organizations« ali »not-for-profit organizations«. Gre za organizacije, katerih temeljni namen ni ustvarjanje dobička. To seveda ne pomeni, da dobička ne ustvarjajo. Bistvo je, da ga vlagajo v lastno poslovanje (Tavčar 2005). Tudi šole sodijo med nepridobitne organizacije.

Salamon in Anheier (1996 v Tavčar 2005, 17) navajata 12 skupin nepridobitnih organizacij, ki delujejo na naslednjih področjih: kultura in rekreacija, izobraževanje in raziskovanje, zdravstvo, socialne storitve, naravno okolje, razvoj in prebivališča, pravne storitve, interesne dejavnosti, politične organizacije, dobrodelne organizacije, organizacije za pospeševanje prostovoljstva, mednarodne nepridobitne organizacije, verske organizacije, poslovne in strokovne organizacije, sindikati ter druge nepridobitne organizacije.

Management nepridobitnih organizacij povzema znanja iz splošnega managementa in dodaja znanja, ki zadevajo le nepridobitne organizacije (Tavčar in Trunk Širca 1998). Okoli leta 1950, pravi Drucker (1990), je bil za nepridobitne organizacije izraz management slab. Beseda namreč označuje »posel«, kar pa vsekakor ni značilnost nepridobitnih organizacij. Vendar ga le-te še kako potrebujejo pri snovanju vizije, v iskanju rezultatov, na področju marketinških strategij, pri iskanju prostovoljcev ...

Tudi nepridobitne organizacije poslovodijo managerji. Ti načrtujejo, organizirajo, usmerjajo in nadzirajo dejavnosti v organizaciji. Zaupanje udeležencev imajo le, če so ustrezno strokovno podkovani, znajo voditi ljudi ter delujejo etično in moralno (Tavčar in Trunk Širca 1998). Managerji so praviloma med najpomembnejšimi dejavniki uspešnosti organizacije (Tavčar 2005).

Nepridobitne organizacije se od pridobitnih v marsičem razlikujejo. Naj navedem nekatere pomembne značilnosti nepridobitnih organizacij, ki jih navajata Tavčar in Trunk Širca (1998):

- drugačna je njihova notranja urejenost;
- management je večkrat neuspešen, saj je odvisen od neplačanih prostovoljcev ter slabo ali delno plačanih sodelavcev;
- mnoge nepridobitne organizacije so odvisne od javnega financiranja in ne od tržišča, zato morajo delovati politično;

- močan je vpliv pomembnih financierjev in drugih partnerjev;
- nepridobitne organizacije potrebujejo denar, ne smejo pa ga imeti v lasti;
- vodenje v nepridobitnih organizacijah je pomembno zaradi idejno obarvanih izhodišč in vizije, predvsem pa zaradi različnih interesov udeležencev in prostovoljcev;
- prisotna so vsakdanja nasprotja (soočanje različnih interesov udeležencev);
- pomembno je prilagajanje sloga vodenja (posameznikom in skupinam) – primeren je model situacijskega vodenja.

Poleg navedenih značilnosti pa kaže z vidika managementa nepridobitnih organizacij upoštevati še (Tavčar 2005): večkrat imajo večjo vlogo strokovnjaki kot managerji, zato je management organizacije lahko slabši; izvajalci so mnogokrat manj kakovostni, z manj referencami; močan vpliv ima politika, kar zaradi konkurenčnosti lahko povzroči skrivanje informacij; zaradi prejemanja javnih sredstev organizacije omejujejo število odjemalcev, če to ne vpliva na višino sredstev; management je otežen zaradi togega omejevanja izbire strategij s strani financierja; management težko spremlja uspešnost delovanja, ker ni enotnih meril uspešnosti; v državnih organizacijah je upravljanje večkrat razpeto med politiko in stroko ter zato pogosto neučinkovito.

3.2 Zakaj ne industrijski modeli v izobraževanje?

Prve tečaje izobraževalnega managementa je pričel ponujati Inštitut za izobraževanje na Univerzi v Londonu v 60-ih letih 20. stoletja (začetniki so bili Baron, Glatter in Hughes). Sprva so se ti tečaji močno zanašali na koncepte industrije (Bush 1999). Industrijska in tržna praksa sta glavni vir teorije in prakse v izobraževalnem managementu, vendar sta hkrati tudi najbolj problematični in sporni, saj je narava izobraževalnih sistemov precej drugačna (West-Burnham 1994). Šlo je predvsem za iskanje razlogov za obstoj tega predmeta v akademskem svetu. Vzporedno so se o vprašanih omenjenega predmeta pričeli ukvarjati tudi v drugih državah.

Bush (1999) navaja, da je bil izobraževalni management kot področje študija in prakse izpeljan iz principov managementa, ki so bili najprej uporabljeni v industriji, predvsem v Ameriki. Počasi se je razvijal in postal samostojna disciplina z lastnimi teorijami in empiričnimi podatki, ki preizkušajo veljavnost teh teorij v izobraževanju. Ta napredek in prehod je spremljala živahna debata o tem, ali je izobraževanje le še eno področje, kjer se lahko uporabi osnovne principe managementa, ali pa je to ločena disciplina z lastnim znanjem. Jasno je, da je bistvo managiranja učenja in poučevanja specifično izobraževalno in ne more biti enako poslovnemu (prav tam). En pogled pravi, da obstajajo neka osnovna načela managementa, ki se jih lahko uporabi v vseh organizacijskih okoljih. Alternativen argument pa pravi, da je management v izobraževanju dovolj drugačen, da si zasluži ločeno skrb za razvoj šolskih managerjev

(Bush in Bell 2002). Bush (2003) navaja argumente, ki podpirajo idejo, da ima izobraževanje posebne potrebe, ki zahtevajo poseben pristop:

- težavnost pri postavljanju in merjenju izobraževalnih ciljev;
- produkti ali kupci v izobraževalnih institucijah so otroci oziroma mladi ljudje;
- potreba po izobraževalni profesionalizaciji in visoka stopnja avtoritete v razredu;
- dejstvo, da imajo mnogi managerji, predvsem v osnovnih šolah, malo časa za opravljanje managerskih nalog.

Celo še bolj pomembna kot to je zahteva, da se morajo vodje in managerji v izobraževanju osredotočiti na specifične izobraževalne vidike svojega dela:

Tradicionalnih managerskih teorij ne moremo uporabiti v izobraževalnih institucijah brez posebnega prilagajanja ... Zato moramo biti še posebej pazljivi pri poskusih izpeljave ali dokazovanja ... izobraževanja z modernimi managerskimi tehnikami, sposojenimi npr. iz poslovnega področja. Takšno sposojanje je lahko smiselno, vendar mora biti pristop precej previden. (Baldrige idr. 1978, 9, cit. po Bush 2003, 15)

Kdo pa odloča, kaj je dobra praksa? Kako se lahko dobro prakso priredi za uporabo v izobraževanju vodij šol? Je dobra praksa univerzalna ali odvisna od posebnosti šolskega področja? Glatter (1997 v Bush in Bell 2002, 7) je pokazal to področje kot zelo problematično. To težko vprašanje je prišlo v ospredje v času, ko je raziskava šolske uspešnosti in napredka poudarila potrebo, da se vodje osredotočijo predvsem na izobraževalne teme učenja in poučevanja, in ne na osnove managiranja.

Tudi Resman (1993) je zapisal, da managementa v šolstvu ni mogoče uveljaviti tako, kot na področju gospodarstva, saj ima šolstvo poseben družben pomen in interes. Management je zato na področju šolstva mogoče uresničevati le toliko, kolikor se lahko upoštevajo tudi tržne zakonitosti. Največja razlika med managementom v gospodarstvu in šolstvu pa je v financiranju (v šolstvo s financiranjem posega država).

Naj predstavim še nasprotni vidik. Handy in Aitken (1990) ugotavljata, da šole niso tako drugačne od drugih organizacij. Tako kot druge organizacije morajo tudi šole določiti svojo strategijo, razdeliti delo, poiskati načine nadzora nad dogajanjem, zaposliti prave ljudi, izobraževati in razvijati osebje, najti najboljši način vodenja, vsemu dati smisel in skupno celoto prepričan. Če so šole res podobne drugim organizacijam, potem je smiselno, da se od njih nekaj naučijo ter da se pri vodenju šol uporabijo teorije in odkritja raziskav drugih organizacij. Handy (1984, 26, cit. po Bush 2003, 13) je zapisal naslednje: »Šole imajo veliko skupnega z drugimi organizacijami, ki vodijo ljudi skupaj z namenom, najsi bodo to bolnice, poslovne ali vladne pisarne.«

Vzrok za skupno izobraževanje in razvoj managerjev je v tem, da naj bi bile potrebne enake funkcije v različnih vrstah organizacij. Te vključujejo finančni management, delo z ljudmi ter odnose s strankami in širšo skupnostjo (prav tam).

West-Burnham (1994) je zapisal, da proces managiranja lahko najdemo v vseh situacijah, kjer so posamezniki skupaj s podobnim namenom in zato da dosežejo želene rezultate. Če bi bile zelo značilne razlike v načinu interpretiranja managementa v različnih organizacijah, bi bil to naraven odziv na različne velikosti, tehnologijo, zaposlene in produkte. Globoke razlike v vrednotah in namenih ne zmanjšajo osnovnih želja za managiranje.

3.3 Ali management v šole?

V zgodovini so se večkrat pojavljala mnenja, da management v šolstvu ni potreben ali celo ni sprejemljiv, saj so bili cilji managementa opredeljeni z ekonomskimi kategorijami. Nasprotniki uvajanja managementa v šolstvo pravijo, da:

- so v šolstvu cilji opredeljeni z neekonomskimi kategorijami,
- koncept hierarhije v šolstvu krši didaktično načelo demokratičnosti,
- mora šola tudi moralno vzgajati, medtem ko management v ekonomiji moralo večkrat izključuje,
- so principi managementa v nasprotju z vrednotami, ki naj bi jih učencem posredovala šola kot institucija, ki tudi vzgaja.

Toda kljub temu da izobraževanje predstavlja porabo, je hkrati tudi investicija. In o tem, kako doseči najboljše rezultate pri investiranju, govori ravno management. Ta je v šolstvu potreben, morda nujen, seveda pa je poseben in nekoliko drugačen od managementa v gospodarstvu (Ferjan 1996).

4 KDO VODI ŠOLO?

V tem poglavju se bom osredotočila predvsem na ravnatelja kot vodjo. Prikazala bom ovire na poti ravnateljevanja, izpostavila bom dilemo ravnateljeve dvojne vloge, managerske in pedagoške ter na kratko prikazala težave ravnateljev začetnikov.

4.1 Sodelovalno vodenje

Šole ne vodi le ravnatelj. Vodenje mora biti razkropljeno tudi na druge, vključujoč pomočnika, vodje timov, vodje kurikulumov in učitelje (West-Burnham 1994). Tudi Resman (2002) ravnatelja prikazuje le kot člen v verigi: »Menedžment ni pojem, naloga, dolžnost, odgovornost, rezervirana samo za šolskega ravnatelja. On je le najpomembnejši člen v celotnem menedžmentu šolstva in šole. On je le odgovoren za učinkovit šolski menedžment« (Resman 2002, 20).

Kljub temu pa Coulson (1976 v Holly in Southworth 1993, 50) piše o ravnatelju kot o »lastniku« šole. Ravnatelji osnovnih šol brez dvoma čutijo, da je šola »njihova« in da so odgovorni za vse, kar se v njej zgodi. Nias in sodelavci so leta 1989 naredili raziskavo, v kateri so zaposleni pripovedovali o šoli, ki pripada ravnatelju. Torej, ali uspešen ravnatelj pomeni tudi uspešno šolo? In ali neuspehi razvoj pomeni neuspešnega ravnatelja? Kot organizacije so osnovne šole preveč kompleksne in zapletene, da bi dovolile takšno kruto izenačevanje razvoja in vodenja. Coulson in Nias sta dokazala (Coulson 1976 in 1986 ter Nias idr. 1989 v Holly in Southworth 1993, 52), da ravnateljem, ki so zainteresirani ali celo obsedeni s »svojo« šolo, to pomaga biti boljši vodje.

Zelo pomembno vlogo pri učinkovitosti osnovnih šol imajo pomočniki ravnateljev. So strokovni delavci in učitelji. Njihova učna obveznost je odvisna od števila oddelkov. Tudi oni se morajo tako kot ravnatelji managerskih nalog priučiti, kar jim vzame več časa kot kompetentnemu strokovnjaku. Sicer pa naj bi naloge, tako pedagoške kot upravne, opravljali kompetentno, saj nadomeščajo ravnatelja, kadar je odsoten (Selan 2006).

Holly in Southworth (1993) opisujeta povezavo med ravnateljem in pomočnikom. Ko ravnatelj in pomočnik delata skupaj, zmanjšujeta praznino med njima kot šolskima vodjema. Kaj pa njuno sodelovanje pomeni v praksi? Drug na drugega vplivata s svojo filozofijo in osebnimi kvalitetai. Med njima prihaja do strinjanj in nestrinjanj. Nekateri ravnatelji se tega zelo zavedajo in preudarno načrtujejo pomočnikovo vlogo, da bi dopolnjevala njihove lastne kvalitete in tako prinašala v šolo različna vedenja in ideje. Raziskava Niasove v vrtcih (1987 v Holly in Southworth 1993, 58) je pokazala, da pomočnikove naloge bolj kot na definiranih in predpisanih nalogah temeljijo na dogovarjanju z ravnateljem. Jasno je bilo nakazano, da je pomočnik sprejel podrejeno vlogo in da je ravnatelj po položaju višji partner. Vendar pa ima pomočnik na šoli

precejšen vpliv. Odnos med ravnateljem in pomočnikom prispeva k šolskemu organizacijskemu zdravju in prožnosti. Waters (1987 v Holly in Southworth 1993, 60) je izdelal seznam, kaj naj bi vsebovale formalne odgovornosti pomočnika. Na seznamu najdemo na primer administracijo (obrazci, komunikacija, prevoz šolarjev, nujne procedure); stalne naloge (zborovanja, ceremonije, dobrodošlica napovedanim obiskom, srečanja staršev); odgovornost do kurikulumu; sklice sestankov za učitelje; organizacijo sestankov za starše; zastopanje šole. Holly in Southworth (1993) podajata precej razlogov, ki dokazujejo, da je sodelovanje ravnatelja, pomočnika, zaposlenih in šole koristno. Gre za princip, da sta dve glavi boljši od ene.

Pri nas je pomočnikova vloga tista, ki je najmanj opredeljena. Delo se od pomočnika do pomočnika razlikuje. Naloge pomočnika so opredeljene v 50. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI):

V javnem vrtcu oziroma šoli se lahko imenuje pomočnik ravnatelja, ki pomaga ravnatelju pri opravljanju poslovnih in pedagoških nalog. Pomočnik ravnatelja opravlja naloge, za katere ga pisno pooblasti ravnatelj, in ga nadomešča v njegovi odsotnosti (ZOFVI).

V strokovni literaturi se pojavlja več opredelitev vloge pomočnikov na šolah: pomočnik kot namestnik ravnatelja (pomoč pri nalogah, ki jih ravnatelj zaradi preobremenjenosti ne more opraviti sam), bodoči ravnatelj (lažji je prehod od učitelja preko pomočnika do ravnatelja) in pomočnik šole (dodatna vodilna oseba ob ravnatelju) (Koren 1998).

4.2 Ovire ravnateljev kot vodij

Ravnatelji se morajo spopadati z veliko odgovornostjo in to je lahko precejšnja ovira za šolski razvoj. Pri vodenju šole morajo preskočiti veliko ovir. Na ravnateljevo vlogo vpliva mnogo stvari: velikost šole, okolje, zgradba ... Težava ravnateljev je tudi v tem, da so učitelji polno zaposleni z razredom in razredništvom ter nimajo časa za kontakte in srečevanja z drugimi ljudmi. Edini, ki je v času pouka dosegljiv, je ravnatelj.

Kadar ravnatelji pišejo dnevnik o delovnih dnevih ali delajo analizo izrabe časa, lahko odkrijemo veliko značilnosti: ravnatelji veliko časa porabijo za visoko intenzivne naloge, med katerimi so mnoge nepovezane in nekatere nepomembne. Obstaja nevarnost, da ravnatelji preveč časa posvetijo stranskim nalogam ali nalogam, ki naj bi jih opravil nekdo drug. Veliko časa zapravijo za osebno komunikacijo z osebjem, učenci in obiskovalci. Načrtovano delo pogosto propade zaradi nenačrtovanih stvari (Holly in Southworth 1993).

Clerkin (1985 v Holly in Southworth 1993, 55) pravi, da je ravnateljeva aktivnost pogosteje reševanje nalog z visoko stopnjo motenj kot sistematično urejanje

kurikularnega ali organizacijskega programa.

4.2.1 Ravnatelj: manager ali pedagoški vodja?

Študije kažejo na to, da je vodenje (ravnateljstvo) ključno za učinkovitost šole in da je ključ do organizacijskega uspeha (Earley 2004). Porast managementa v šoli je za ravnatelje ustvaril napetost med organizacijskim managementom in profesionalnim/strokovnim vodenjem. Ravnatelji so sedaj dvoje: managerji organizacije (od njih se pričakuje profesionalno/strokovno vodenje) ter v nekem smislu še vedno učitelji (Southworth 1999).

Bush (2003) izpostavlja dilemo, kaj je pravzaprav ravnateljeva vloga: ali je manager ali le prvi med učitelji? Tudi Erčuljeva in Koren (2003) pišeta o pojavljajoči se dilemi delitve ravnateljeve vloge na managersko in pedagoško. V novejših besedilih s področja vodenja šol pa ne najdemo več razlikovanja med managementom in pedagoškim vodenjem. Beseda vodenje je postala »ključni koncept«, kadar govorimo o organizacijah ter managementu izobraževalnih organizacij in sistemov (Bennett in Anderson 2003 v Koren 2007, 139).

Več avtorjev je mnenja, da bi morala pedagoška vloga ravnateljev prevladovati nad managersko. Za ravnatelja management predstavlja finance, pravilnike, zaposlovanje. To naj bi bila nadležna nujna ravnateljev. Pedagoško vodenje pa je tisto, kar naj bi ravnatelji počeli, vendar nimajo časa za to. Vedno se poudarja, da bi bilo treba več časa posvetiti slednjemu (Erčulj in Koren 2003).

Pogosto se za ravnatelje pedagoška vloga poudarja kot idealna. A hkrati ravno ta del ravnateljeve vloge izstopa kot problematičen. Pedagoški raziskovalci (npr. Stahlhammar 1984) so pokazali, da se ravnatelji v glavnem posvečajo administrativnim nalogam, učitelji pa odločajo o procesih in vsebini (Hanses in Lundgren 2001).

Z vidika vodenja je vsekakor pomembna vloga ravnatelja kot managerja, a primarno bi moral ravnatelj ostati pedagoški vodja. Ravnatelj mora vplivati na strokovno delo šole, kjer sta bistvena procesa poučevanje in učenje. Kljub prisotnosti poslovnega vodenja naj bi bil prvotno usmerjen v kakovostne pedagoške rezultate (Ivanuš Grmek 2007). Včasih je bil dober ravnatelj tisti, ki se je posvečal hospitacijam. Danes ima ravnatelj delno drugačne dolžnosti, predvsem pa več natančno opredeljenih nalog (Resman 2004). Pedagoško vodenje namreč ni več le pedagoško usmerjanje ljudi, temveč organizacija aktivnosti za višjo kakovost pedagoškega dela šole kot celote (Medveš 2002).

Kroflič (2002) navaja področja pedagoškega vodenja ravnatelja:

- oblikovanje vizije razvoja institucije,
- skrb za spremljanje kakovosti,

Kdo vodi šolo?

- povezovanje institucije z drugimi vzgojno-izobraževalnimi in svetovalnimi dejavniki v okolici,
- skrb za strokovno izpopolnjevanje,
- uvajanje didaktičnih in drugih pedagoških inovacij,
- oblikovanje didaktičnega koncepta institucije, povezanega z operativnim načrtovanjem pouka,
- oblikovanje vzgojnega koncepta institucije.

Ravnatelji so v preteklosti več časa posvečali pedagoški kot managerski vlogi, vendar bi se morali obe vlogi izmenjavati. Včasih bi morala prevladovati ena, drugič druga. V Latviji so v neko raziskavo zajeli 20 ravnateljev. Med intervjuji so le-ti spoznali, da jim je sodelovanje v projektu pomagalo ponovno oceniti svoje védenje o šolskem managementu in da bi v prihodnosti raje obiskovali programe dodatnega izobraževanja, ki so bolj posvečeni managementu v izobraževanju. Če se vodje šol več izobražujejo na različnih tečajih managementa, bodo bolj učinkovito vodili šole. V prihodnosti bi se moral odnos ravnateljev do učenja spremeniti. Več bi se morali udeleževati programov, ki niso povezani le z učnimi metodami, ampak tudi z managementom v izobraževanju (Neimane in Vegere 2001).

Selan (2006) je v raziskavi razdelil ravnateljeve naloge na dve skupini: managerske naloge in pedagoške naloge. Najprej je podal naloge, ki jih je zapisal na osnovi večletnih izkušenj ravnateljev.

Tabela 4.1 Naloge ravnateljev na osnovi izkušenj

1.	Sistemizacija delovnih mest.	*
2.	Letni poslovni pogovor z zaposlenimi.	*
3.	Skrb za zakonitost dela.	*
4.	Uresničitev sistema varstva podatkov in dostopa do njih.	*
5.	Izobraževanje in urejanje na področju civilne zaščite.	*
6.	Izpeljava postopkov za naročila malih vrednosti.	*
7.	Izdajanje upravnih aktov.	*
8.	Poslovanje z dobavitelji in izvajalci.	*
9.	Določitev plače zaposlenim.	*
10.	Uveljavljanje disciplinske odgovornosti zaposlenih.	*
11.	Določitev izvajalcev in nadzor inventure.	*
12.	Oblikovanje obvestil za medije.	*
13.	Izbira izvajalca in pravočasne napotitve delavcev na zdravstvene preglede.	*
14.	Uvedba in nadzor sanitarnega režima v kuhinji.	*
15.	Urejanje prometne situacije in šolskih prevozov v šolskem okolišu.	*
16.	Usmerjanje vzdrževanja stavb in tehničnih sredstev.	*
17.	Priprava postopkov in aktov ob imenovanju ravnatelja.	*
18.	Razporejanje in evidenca delovnega časa zaposlenih.	*
19.	Sprejemanje delavcev v delovno razmerje.	*
20.	Ukrepi v zvezi z varstvom pri delu.	*
21.	Usmerjanje in nadzor tehničnega osebja.	*
22.	Stiki z lokalnimi predstavniki.	*
23.	Napredovanje delavcev.	*
24.	Priprava in predstavitev poslovnega poročila.	*
25.	Reševanje konfliktov na šoli.	**
26.	Izvrševanje odločb in navodil državnih organov.	*
27.	Načrtovanje razvoja šole.	**
28.	Strokovno izobraževanje delavcev.	**
29.	Priprava šolske publikacije.	**
30.	Skrb za organizacijo dela in urnik.	**
31.	Načrtovanje, nakup opreme in učil.	**
32.	Načrtno uvajanje sprememb v kolektivu.	**
33.	Vodenje šolske kronike.	**
34.	Priprava in izpeljava sestankov organov šole.	**
35.	Sistematično spremljanje pedagoškega procesa.	**
36.	Vodenje sestankov pedagoškega zbora.	**
37.	Usmerjanje in sodelovanje s svetovalno službo.	**

* Managerske naloge

** Pedagoške naloge

Vir: Selan 2006, 140.

Od navedenih 37 nalog jih je 25 managerskih (67,69 %) in 12 pedagoških (32,43 %). Razvidno je, da je pedagoških dobra polovica manj kot managerskih.

Pristojnosti ravnatelja pa določa 49. člen ZOFVI. Tudi te je Selan razvrstil v managerske in pedagoške.

Tabela 4.2 Pristojnosti ravnatelja

1.	Organizira, načrtuje in vodi delo vrta oziroma šole.	*
2.	Pripravlja program razvoja vrta oziroma šole.	*
3.	Pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo.	*
4.	Je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih.	*
5.	Vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora.	**
6.	Oblikuje predlog nadstandardnih programov.	*
7.	Spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev.	*
8.	Organizira mentorstvo za pripravnike.	*
9.	Prisostvuje pri vzgojno – izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje.	**
10.	Predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive.	*
11.	Odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede.	*
12.	Spremlja delo svetovalne službe.	*
13.	Skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja).	*
14.	Obvešča starše o delu vrta oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov.	*
15.	Spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oziroma dijakov ter študentov višje šole.	**
16.	Odloča o vzgojnih ukrepih.	**
17.	Zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov.	*
18.	Zastopa in predstavlja vrtec oziroma šolo in je odgovoren za zakonitost dela.	*
19.	Določa sistemizacijo delovnih mest.	*
20.	Odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev.	*
21.	Skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo.	*
22.	Opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.	*

* Managerske naloge

** Pedagoške naloge

Vir: Selan 2006, 141.

Od 22 pristojnosti so le 4 pedagoške (18,18 %), 18 pristojnosti pa je managerskih (81,82 %). Pedagoških pristojnosti je torej 4,5-krat manj.

V obeh primerih je razmerje med managerskimi in pedagoškimi nalogami podobno, seveda na škodo slednjim.

Ravnateljevo delovanje je odvisno od šolske zakonodaje. Ta ga lahko ovira pri samostojnem delovanju (Resman 2002). Širec (1999) ugotavlja, da ob postavljanju ravnateljevih nalog zakonodajalec ni imel sistematičnega pristopa. Najbolje bi bilo opredeliti naloge s treh vidikov: 1) za katere naloge je ravnatelj pristojen (je odgovoren,

predlaga, organizira, pripravi, skrbi); 2) za izvedbo katerih nalog je neposredno odgovoren (nadzoruje, ocenjuje, spremlja, daje, vodi, oblikuje, obvešča, pridobi) ter 3) katere naloge so njegova dolžnost in jih ne more delegirati (odloča, določa, dovoljuje, izdaja, zadrži, prerazporedi, pooblašča, imenuje, razrešuje, predstavlja, sprejme). V zakonodaji so naloge opredeljene dokaj nesistematično in nedoločno. Pri ravnateljih prihaja do utesnjenosti, saj menijo, da so pri vseh nalogah edini in v enaki meri odgovorni. Razmisliti je treba, katere naloge je smiselno delegirati, opredeliti prioritete naloge ter izdelati načrt kakovostnega spremljanja in vrednotenja.

Fullan (1997) v študiji iz Toronta prikazuje težave, s katerimi se spopadajo ravnatelji. Zaskrbljeni so zaradi primanjkovanja časa, dobrih 60 % jih meni, da je padla njihova učinkovitost (in tudi učinkovitost pomočnikov), 84 % jih meni, da je upadla avtoriteta ravnateljev, 72 % jih vidi upad zaupanja v vodenje ravnatelja ter 76 % jih čuti upad vključevanja ravnatelja v odločanje na sistemski ravni. Na vprašanje »Ali menite, da ravnatelj lahko uspešno izpolni vse odgovornosti, ki jih ima?«, jih je 91 % odgovorilo z »Ne«.

Geoff Southworth (1995 v Day, Hall in Whitaker 1998, 53) je v svoji raziskavi o pogledih ravnateljev v osnovnih šolah na svoje delo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja odkril, da so njihove službe postale bolj kompleksne in bolj stresne ter da morajo delati dlje, kar je bilo pogosto bolj povezano z administrativnimi in organizacijskimi nalogami ter manj z delom s kolegi.

Za nekoga, ki prihaja iz druge organizacije, je v šoli najbolj opazno pomanjkanje pisarn. Seveda jih nekaj je, za ravnatelja, pomočnika in tajnice, toda kje so vsi ostali managerji? Odgovor je: so v razredu, poučujejo. Za večino je pisarna njihova omarica, kateder ali aktovka, ki so jo zvečer prinesli domov. In srečanja (sestanki), ki vzamejo 60 % časa v velikih organizacijah – kdaj potekajo? Zvečer, po pouku, pri kosilu, med odmorom ali pred poukom, pri čemer mnogi učitelji vidijo to čas kot svoj prosti čas. V resnici za management ni veliko časa (Handy in Aitken 1990).

Rosemary Stewart je štiri tedne preučevala delo 160 vršnih in srednjih managerjev v angleških organizacijah (ne šolah). Odkrila je, da managerji delajo povprečno 42 ur na teden. 60 % tega časa so namenili pogovorom, 43 % časa so bili sami, 25 % s podrejenimi, 8 % z nadrejenimi, 30 % z enakovrednimi in ostalimi (številke kažejo aritmetično sredino). Razdelitev dela je bila odlična. Vendar bi učiteljevanje težko prilagodili takšnemu načinu življenja. Ko je Geoffrey Lyons analiziral dan ravnateljev in pomočnikov, je ugotovil, da je njihovo življenje močno podobno življenju managerjev v študiji Rosemary Stewart. Ampak druge organizacije imajo več zaposlenih managerjev, medtem ko imajo šole dva ali tri na vrhu, nekaj drugih pa management opravlja kot del svoje službe (poučevanje). Učitelji so najprej učitelji in šele nato managerji. V šoli je malo časa za management (1974 v Handy in Aitken 1990, 36).

Mnogi slovenski avtorji prav tako nakazujejo težave na tem področju. Na simpoziju z naslovom Izzivi pedagoškega vodenja, ki je potekal v začetku leta 2001, je sodelovalo 239 ravnateljev in ravnateljic. Ugotavljali so, katere naloge pedagoškega vodenja posameznik more, zmore ali opravlja, kje so vzroki za pomanjkanje časa za pedagoško vodenje in katere vrste usposabljanja potrebujejo. Delavnica je izpostavila znane probleme, ki se kažejo v tem, da ravnatelji opravljajo vedno nove naloge z organizacijskega in finančnega področja ter da primanjkuje časa za pedagoško vodenje. Ravnatelji za pomanjkanje časa za pedagoško vodenje navajajo množico pravnih zadev, za katere niso strokovnjaki, pomanjkanje sredstev in skrb za njihovo pridobitev. 83,2 % jih največ časa porabi za nepedagoške naloge, 84,4 % se jih najraje ukvarja s pedagoškimi nalogami, 57,2 % časa porabijo za managersko delo, 35,6 % se jih nikoli ni čutilo dovolj sposobne za managersko vodenje (44 % se jih čuti usposobljene) (Budnar in Fošnarič 2001).

Koren navaja raziskavo Souse iz leta 2003. Pokazala je, da ravnatelji v povprečju za ravnateljevanje porabijo 42 ur tedensko. 74 % časa porabijo za administracijo, povezano z delovanjem šole, sestanke s sodelavci, ki niso pedagoške narave, in načrtovanje. Le dobrih 7 % časa pa porabijo za pogovore z učenci ali učitelji (o delu) in za lastno izobraževanje. Zelo malo časa namenjajo sodelovanju z okoljem. Raziskava je potrdila, da ravnatelji le prehajajo iz naloge v nalogo, pri čemer jih večina sploh ni povezana s temeljnimi nalogami ravnatelja (Koren 2005).

Ravnatelj je zadolžen za mnogo stvari, vse mora imeti na očeh. Spopada se z enako kompleksnimi nalogami kot direktorji največjih podjetij. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je v teoriji in šolski politiki uveljavila paradigma managerskega vodenja šole in ravnatelja v vlogi managerja. Ravnatelji naj bi se na veliko ukvarjali z organizacijskimi vprašanji, s skrbjo za gmotno stanje in s skrbjo za formalno-pravno neoporečno delo šole. S tem je popuščala pozornost do pedagoških vprašanj vodenja kolektiva in pouka. Dobra šola bo tista, kjer bo ravnatelj še povečal skrb za pedagoška vprašanja ter vzgojno-izobraževalno delo in pouk (Resman 2004).

Za vodenje skrbi na povprečni slovenski šoli 3,5 do 5 delavcev, v povprečju pa je zaposlenih 36–42 delavcev. Šole z večjim številom oddelkov ne pridobivajo linearno večjega števila zaposlenih delavcev. Ministrstvo omogoča dodatna odstopanja, vendar zaradi izhodišča, da je šola pedagoška ustanova in ne podjetje, ne predvideva dodatnega administrativnega in upravnega zaposlovanja. Vendar se šolam nalaga prav iste obveznosti kot podjetjem. Ekonomska stroka pozna delitev organizacij na majhne, srednje in velike. Merilo za delitev je število zaposlenih in ustvarjen prihodek ter denarni tokovi. Nekatere šole po tem kriteriju sodijo med srednje velika podjetja s skoraj enakimi obveznostmi, vendar z manj managerskega osebja. V srednje velikih podjetjih je zaposlenih 15 do 20 ekonomistov, pravnikov, upravnih, računovodskih in kadrovskih delavcev. V šolah tega ni, čeprav se posli razlikujejo samo po manjših

številkah. Ta dela opravlja ravnatelj ob pomoči pomočnikov, računovodje in tajnika, če jih ima. Takšno delo seveda ne more biti tako uspešno (Zupančič 2001).

Selan (2006) piše o nalogah ravnatelja in drugih administrativnih oseb, ki mu pomagajo. Šola je pedagoška ustanova in ne gospodarsko podjetje, zato ni predvideno dodatno zaposlovanje administrativnega in upravnega kadra. Vendar pa na šolah potekajo enaki posli kot v profitnih podjetjih, saj imajo šole enake obveznosti. Ravnatelj lahko sicer sistemizira tudi druga delovna mesta, vendar le na podlagi dodatnega financiranja (npr. s strani občine). A težko je najti nekoga, ki bi denar vložil v nekaj tako težko merljivega, kot je na primer izboljšanje kakovosti poučevanja. Raziskava Selana iz leta 2005, ki je zajela 67 ravnateljev in ravnateljic na Posvetu ravnateljev na Bledu, je podala naslednje rezultate: tedensko ima ravnatelj 141 nalog, od tega je 67,6 % nalog upravnih, 32,4 % pa pedagoških, pedagoškemu delu ravnatelji namenjajo 37,05 % časa. Selan sklene, da naj bi ravnatelj dnevno opravil le okrog 50 nalog in da ga je treba razbremeniti določenih nalog, saj v praksi ravnateljeva glavna naloga ni več pedagoško vodenje. Prevladujejo namreč upravne naloge, za katere ravnatelji porabijo največ časa in ki v povprečju podaljšujejo 40 urni delovni čas za več kot štiri ure.

4.2.2 Dober učitelj ni nujno dober ravnatelj

Mnogi teoretiki so ugotovili, da je ena izmed težav ravnateljevanja tudi ta, da so na mesto ravnatelja prišli bivši učitelji. Sarason (1982 v Fullan 1997, 3) pravi, da biti učitelj v razredu ni dobra priprava za uspešno ravnateljevanje. V svojem odnosu z ravnatelji, pravi Sarason, učitelji (bodoči ravnatelji) dobijo le malo informacij o tem, kaj pomeni biti ravnatelj. V osnovnih šolah je prehod med ravnateljem in učiteljem pogosto preoster, preveč nenaden. Učitelji bi med svojim delom morali dobiti več izkušenj o vodenju (Fullan in Hargreaves 2000).

Domneva v šolah je, da so najboljši učitelji najboljši managerji. Ostale organizacije točno vedo, da dober prodajalec ni nujno dober vodja prodaje, da je raziskovalni kemik lahko dober kemik, vendar slab organizator. To sicer vedo tudi šole, a njihova tradicija kaže, da na to pozabljajo. Managiranja ni sposoben vsak (Handy in Aitken 1990).

Za ravnatelje so bili in so še vedno imenovani dobri učitelji in vzgojitelji, toda ti nimajo posebnega znanja in spretnosti za zahtevano delovno mesto. Sicer imajo pedagoške izkušnje, vendar so to izkušnje, pridobljene pri delu s skupino učencev. Takšne metode in oblike dela pa niso prenosljive na delovno mesto vodilnega delavca (Tomić 1995).

V Latviji je bila narejena raziskava o izobraževanju ravnateljev. Pokazala je, da se mnogi ravnatelji ne zavedajo svoje vloge v šoli. Večina jih je motiviranih za pridobivanje novih znanj, ki pa so večinoma povezana s predmetom, ki ga poučujejo (večina ravnateljev je tudi učiteljev). Le malo se jih zanima za področje vodstvenih veščin. Če bi se vodje šol več izobraževale na različnih tečajih managementa, bi bolj

učinkovito vodile šole (Neimane in Vegere 2001).

4.3 Vpliv decentralizacije na vodenje šole

Decentralizacija pomeni prenašanje pristojnosti odločanja in, razumljivo, odgovornosti za sprejete odločitve z nacionalnega (centralnega) na lokalni in šolski nivo, to pa pomeni povečanje avtonomije šol in učiteljev. Pustiti šolam iniciativo njihovega razvoja pomeni, da jim pustimo razviti svojo individualnost, tudi svoje lastne cilje in svoj lastni sistem upravljanja in vodenja. Šole morajo razviti svoj, t. i. šolsko-zasnovani menedžment. (Resman 2002, 9)

Bush (1999) ob navedbi avtorjev (Bush, Coleman in Glover 1993; Levačić 1995; Thomas in Martin 1996) piše, da raziskava o samoupravljanju v Angliji in Walesu v veliki meri podpira hipotezo, da je (delna) sprememba v smeri šolske avtonomije koristna. Večja avtonomija vodi k večji učinkovitosti, k boljši izrabi sredstev, k profesionalnemu razvoju in planiranju na osnovi potreb učencev. Bush (2003) pravi, da se visoko centralizirani sistemi nagibajo k temu, da bi bili birokratski in da bi dopuščali malo svobode šolam in lokalnim skupnostim. Resman (2002) pa je mnenja, da je v centraliziranih sistemih ravnatelj bolj ali manj izvajalec, v razmerah decentralizacije pa nosilec sprememb.

Kljub razširjeni podpori samoupravljanju in raziskavam, ki predlagajo, da se le-to v šolah spodbuja, obstajajo skeptiki, na primer Ball (1994), ki trdijo, da je to način odvrčanja kritik (v Bush 1999, 5). Tudi Koren navaja negativne izkušnje s preveliko decentralizacijo v Sloveniji. Razmišlja, da imamo centralizacijo lahko za naslednji korak h kakovosti. To se morda zdi v nasprotju z mednarodnimi trendi, vendar so bile v Sloveniji slabe izkušnje s popolno decentralizacijo financiranja in kadrovanja, ki je potekala v Sloveniji v času, ko je bila v drugih državah decentralizacija šele v povojih. Izkušnje kažejo, da je vodenje, management preprostega delovanja šol jemalo veliko energije tako ravnateljem kot nekaterim učiteljem. Zato je ostalo zelo malo energije za poučevanje. Druga posledica decentralizacije so bile velike razlike v plačah in materialnih pogojih šol. Šole so dobesedno izsilile večjo centralizacijo virov. Odgovor države so bili natančni standardi glede velikosti razredov, nakupa opreme, učnih pripomočkov.

Centralizacija je oslabila premočan vpliv lokalnih političnih sil, ki bi lahko nasprotovale profesionalnim in osnovnim vzgojno-izobraževalnim ciljem, določenim na nacionalni ravni. Še posebej je oslabila vpliv lokalne politike v povezavi z imenovanjem ravnateljev, ki so jih včasih zamenjali na osnovi političnih in ne profesionalnih kriterijev (Koren 2000).

5 KOMPETENCE RAVNATELJEV IN NJIHOV PROFESIONALNI RAZVOJ

5.1 Profesionalni razvoj ravnateljev nekoč

V Sloveniji se je ravnatelje pričelo načrtno izobraževati leta 1986. Takrat je Zavod za šolstvo pričel s trodnevnimi seminarji. V dveh letih so se jih udeležili vsi ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Sodelovalo je 814 udeležencev. Program je zajemal šolsko zakonodajo, organizacijo dela v šoli, pedagoško vodenje, komunikacijo, skupinsko-dinamične zakonitosti vodenja ter nekatera takrat pomembna vprašanja šolstva.

Leta 1988 je nastal program Spremljanje pouka in vodenje pedagoške konference. Oblikovala in vodila ga je Ana Tomič. V enem letu so izobrazili 20 skupin. Poleg tega so potekali še drugi dvo- ali trodnevni tematski seminarji (Vodenje sestankov, Vizija šole, Reševanje problemov, Vodenje in organizacija dela ...). Vsak seminar je bil ovrednoten z vprašalnikom, in po petih letih, leta 1991, se je začel oblikovati daljši program.

Leta 1991 je 13 praktikov (ravnateljev) in strokovnjakov odšlo v Veliko Britanijo na preizkusni študij. Spoznali so del programa, po katerem so se izobraževali tamkajšnji ravnatelji.

Istega leta je nastal 200-urni program s petimi moduli. Udeleženci so se v skupinah srečali petkrat po šest dni. Za uspešen zaključek so morali predstaviti seminarske naloge. Usposabljanje je temeljilo na načelih usposabljanja v gospodarstvu.

Leta 1993 je 13 udeležencev odšlo na podiplomski študij managementa v izobraževanju v Veliko Britanijo. V šolskem letu 1993/1994 so prevzeli vodenje Šole za ravnatelje. Šola je nastala v Zavodu RS za šolstvo, z novo skupino predavateljev pa je prešla pod okrilje Ministrstva za šolstvo in šport.

Leta 1996 je program Šole za ravnatelje dobil zakonsko podlago v ZOFVI-ju (Velikonja 1998).

5.2 Profesionalni razvoj ravnateljev danes

Izobraževanje in usposabljanje ravnateljev je v Sloveniji določeno zakonsko. Omenjeno vsebino obravnava ZOFVI.

V 53. členu je zapisano:

Za ravnatelja javne šole je lahko imenovan, kdor ima najmanj visokošolsko izobrazbo ter izpolnjuje druge pogoje za učitelja ali za svetovalnega delavca na šoli, na kateri bo opravljal funkcijo ravnatelja, ima najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, ima naziv svetnik ali svetovalec oziroma najmanj pet let naziv mentor in opravljen ravnateljski izpit. (ZOFVI).

V 106. členu pravilnika je tudi zapisano, da za izobraževanje in usposabljanje ravnateljev in kandidatov za ravnatelje Vlada Republike Slovenije ustanovi Šola za ravnatelje. Program in vsebino ravnateljskega izpita določi minister (prav tam).

Ravnatelj torej potrebno izobrazbo pridobi na dodiplomskem študiju, na izobraževanjih tekom dela na šoli ter v programu šole za ravnatelje, kjer tudi opravlja ravnateljski izpit. Razlogi za razmah izobraževanja v Evropi in po svetu so različni:

... učitelj, ki postane ravnatelj, potrebuje za uspešno delo nova znanja in spretnosti, ki jih ni dobil v dodiplomskem izobraževanju; vodenje šol postaja zaradi raznolikih vplivov in zahtev udeležencev (angl. *stakeholders*) vse bolj zahtevno; povečevanje avtonomije šol, pojav tržnih načel v vzgoji in izobraževanju, odpiranje šole v okolje ter zahteve po boljšem delu (kakovosti, uspešnosti, učinkovitosti) in rezultatih šol od ravnatelja zahtevajo učinkovit management in predvsem vodenje, za kar pa je nujno dodatno izobraževanje. (Roncelli Vaupot b. l.)

Mednarodna primerjava kaže, da imajo programe usposabljanja ravnateljev v večini držav Severne Amerike, Avstralije in Evrope. Programi so različni, vendar v veliki meri primerljivi s predlaganim programom in vsebino ravnateljskega izpita (Šola za ravnatelje 2007).

Skozi celotno usposabljanje naj bi ravnatelji pridobili določene kompetence, zato naj se najprej ustavim ob vprašanju, kaj kompetence so ter katere naj bi ravnatelj imel.

5.2.1 Kaj so kompetence?

Spremembe v šolskem managementu so pustile posledice tudi na nujnosti uporabe kompetenc. Ena izmed možnosti, da šola spozna, kaj ima, in da razvije managerske zahteve, ki prihajajo, je, da v šolskem managementu uporabi kompetenčne modele. Tudi veliko učiteljev vidi kompetence kot dokaz za kvaliteten management šole. Vendar pa ni univerzalnega kompetenčnega modela, ki bi pokrival vse potrebe organizacij (Esp 1993).

Uvajanje kompetenc v kadrovske modele je zahteven projekt, ki traja 6 do 36 mesecev. Vendar bližnjice (npr. nakup modela na medmrežju) niso učinkovite. Postavljanje modela se prične z opredeljevanjem zahtevanih kompetenc za izbrano delovno mesto (Gruban 2003), izziv pa je, kako iz velikega števila kompetenc izbrati tiste kritične. Najpogostejša napaka je izbor prevelikega števila kompetenc (Gruban 2004).

Naj podam nekaj definicij kompetenc različnih avtorjev. Everard (1997, 6) navaja razliko med angleško in ameriško definicijo kompetenc: »Kompetenca je sposobnost uporabiti znanje, razumevanje in spretnosti pri opravljanju dela skladno s standardi; vključuje tudi reševanje problemov in upoštevanje spreminjajočih se zahtev. [...]

Kompetenca je skupna značilnost, ki je navadno vezana na najboljše opravljanje dela.« Staničić (2002) pod pojmom kompetence razume predvsem karakteristike in znanje, ki je potrebno vodji, da optimalno uresniči vodstveno funkcijo v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Za Bezićevo (2003) biti kompetenten pomeni dvoje: biti za neko nalogo pristojen (po zakonu ali predpisih) ali pa biti zmožen opraviti določeno nalogo. Korošak in Novak sta zapisala:

Pojem kompetenc ponazarjamo z modelom ledene gore. Na površini je pridobljeno formalno znanje in veščine, ki se jih je posameznik naučil. Globlje pa najdemo socialne vloge, samopodobo, osebnostne lastnosti in motive. Ravno ti globlji atributi so odločilni za uspeh na delovnem mestu. (Korošak in Novak 2007, 12)

Kompetence so vse sposobnosti uporabe znanja in druge zmožnosti, ki so potrebne, da posameznik uspešno in učinkovito ter v skladu s standardi delovne uspešnosti izpolni nalogo, opravi delo, uresniči cilje ali odigra vlogo v poslovnem procesu. Obsegale naj bi tako znanja kot veščine, spretnosti, osebnostne in vedenjske značilnosti, prepričanja, motive, vrednote, samopodobo ..., torej vse tisto, kar je skupaj precej večje jamstvo za delovni uspeh, kot je znanje samo po sebi. Še najbolj preprosto, pravi Gruban (2003), pa bi kompetence definirali kot nekakšen vedenjski zapis vlog, ki jih ljudje imajo v delovnih procesih.

5.2.2 Katere kompetence naj bi imel ravnatelj?

Kets de Vries (2005) navaja 12 kritičnih področij/dimenzij za voditelja. Zapisala jih je skupina strokovnjakov na osnovi petletnih raziskav. Izdelali so vprašalnik s stotimi vprašanji, kjer vsako izmed njih meri kompetence voditelja v eni izmed dimenzij:

- uresničevanje vizije,
- sposobnost vodenja zaposlenih, da prevzemajo odgovornost za uresničevanje skupnih ciljev,
- spodbujanje zaposlenih,
- načrtovanje in usmerjanje,
- nagrajevanje in dajanje povratne informacije,
- ustvarjanje skupinskega duha,
- povezovanje organizacije z okoljem,
- sposobnost globalnega pogleda na svet,
- vztrajnost,
- čustvena inteligenca,
- sposobnost uravnovešenega življenjskega stila,

- upiranje stresu.

Zgoraj navedena področja sem uporabila tudi v vprašalniku za ravnatelje.

Staničić (2002) navaja nekaj raziskav in stališč nekaterih avtorjev o kompetencah ravnatelja:

- Leta 1974 je R. L. Katz kompetence delil po spretnostih: tehnične (vodenje), socialne (delo z ljudmi) in konceptualne (vodja vidi delovanje ustanove v širšem smislu, tudi odvisno od okolja).
- Leta 1997 je na Tajskem približno 4000 učiteljev ocenjevalo idealne značilnosti ravnateljev. Te naj bi bile po njihovem mnenju naslednje: spoštovanje kolegov, pripravljenost za pomoč, spodbujanje sodelovanja, zaupanje, uravnotežen temperament, družabnost, vljudnost, pravi pristop v pravem času, natančno določanje nalog, iskrenost, spoštljivost, odprtost pri ocenjevanju, aktivnost, dinamičnost, odločnost, samozavest, pogum, požrtvovalnost, dobro razporejanje nalog ...
- Leta 1994 je Marsh zapisal, da bi ravnatelj moral pokazati sposobnosti pri vodenju pouka in kurikuluma, na področju učnih uspehov, pri razvoju učencev zunaj šole, pri razvoju osebja (strokovnem in osebnostnem), pri organizaciji dela šole, pri upravljanju zgradbe in opreme ter pri odnosu s šolskim okoljem.
- V Avstraliji so leta 2000 za potrebe ministrstva izdelali svoj kompetenčni profil ravnatelja. Zapisali so, da kompetenca ni naloga, ampak tisto, kar nalogo pomaga opraviti. Zapisali so šest skupin kompetenc: vzgojno-izobraževalno vodenje, načrtovanje in obveznosti, socialni odnosi, kulturno in etično vodenje, kompetence za notranje šolsko, pedagoško-idejno in strateško vodenje ter osebna učinkovitost.
- V Ohio so leta 1992 prišli do ugotovitve, da bi ravnatelj moral imeti osem temeljnih kompetenc: postavljanje vizije in ciljev, pomoč osebju pri sprejemanju odločitev in doseganju konsenza, reševanje konfliktov, motiviranje osebja z nagrajevanjem, spretnost predstaviti delovanje šole širši skupnosti, zagotoviti šoli legitimnost dela, zmožnost predstaviti šolo navzven in jo zavarovati pred nezaželenimi vplivi, zagotoviti si podporo drugih institucij.

Roncelli Vaupot (1997) poroča o eni večjih študij ravnateljevih kompetenc. Izvedli so jo v ZDA leta 1993. Študija se je ukvarjala z učinkovitostjo ravnateljevega dela z vidika managementa in vodenja. Sodelovalo je več kot sto strokovnjakov s področja vodenja šol. Izpostavili so enaindvajset kompetenc, ki so pomembne za ravnateljevo uspešno delo. Te so: vodenje, zbiranje in obdelava podatkov, reševanje problemov, presojanje, organiziranje in načrtovanje, uvajanje, delegiranje, strokovna pomoč in

opora sodelavcem, načrtovanje predmetnika, spremljanje in svetovanje učencem, razvijanje sodelavcev, merjenje in evalviranje dosežkov, razporejanje virov, motiviranje drugih, občutljivost, pisno izražanje, ustno izražanje, filozofske in kulturne vrednote, upravni postopki in predpisi, zmožnost vplivanja in stiki z javnostmi.

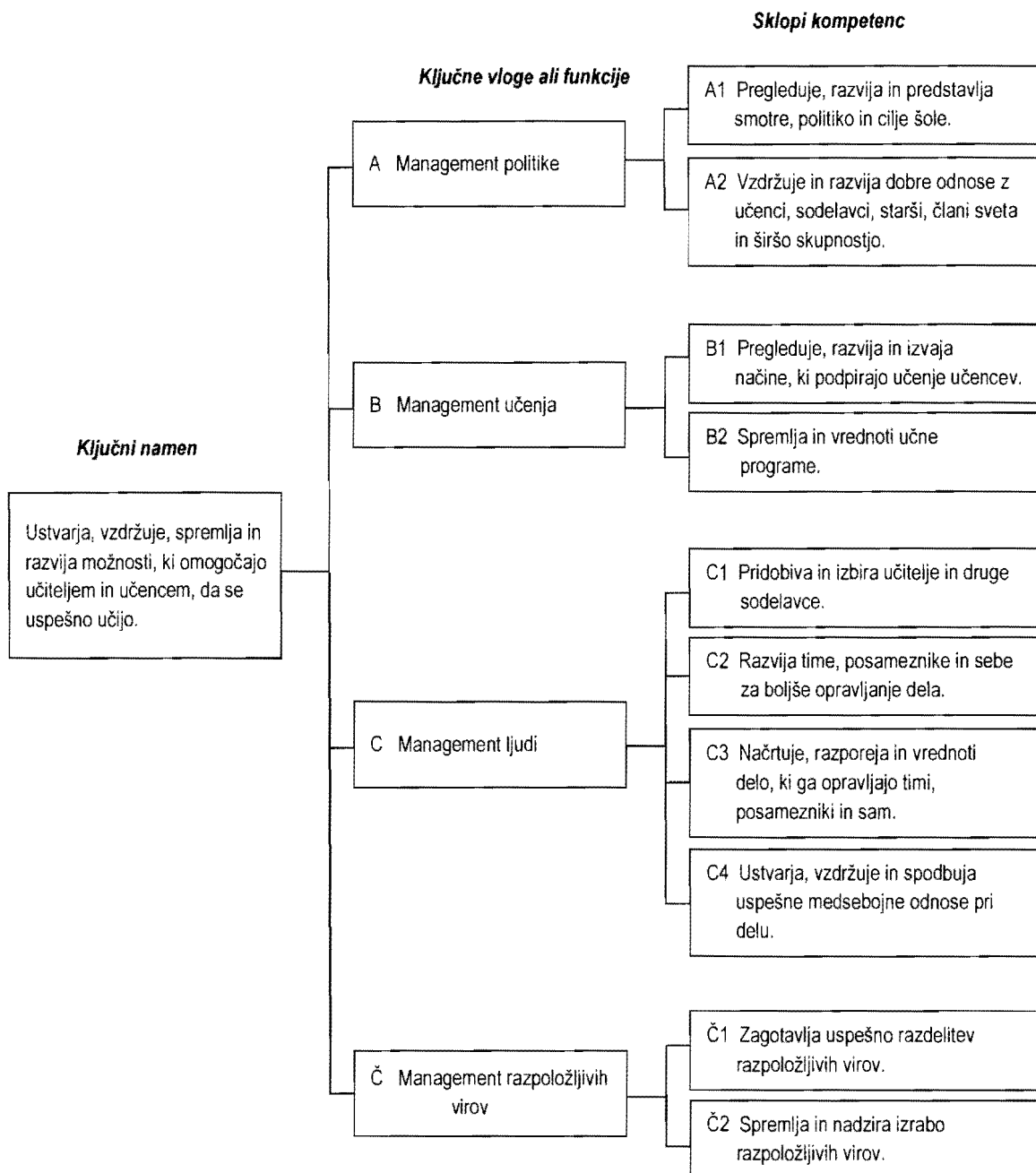
Leta 1996 je Kirkham (1996 v Roncelli Vaupot 1997, 13) predstavil kompetence ravnatelja, ki so jih izbrale različne strokovne institucije v Veliki Britaniji: kreativnost, vizija, iniciativnost, organizacijske sposobnosti, analiza problemov, kritično mišljenje, spretnosti vodenja, odločnost, vztrajnost, politične spretnosti, spretnosti vplivanja, obvladovanje konfliktov, medosebni odnosi, sprejemanje tveganja, samozaupanje/iskanje nasvetov, obvladovanje situacije in usmerjenost v prihodnost, osebna motiviranost, razvoj samega sebe in drugih, občutljivost, svetovanje, empatija, obvladovanje stresa, edukacijske oziroma organizacijske vrednote, ustno komuniciranje, pisno komuniciranje, presojanje, mnoštvo interesov, pridobivanje novih sodelavcev, spremljanje in vrednotenje, kontinuirano lastno izobraževanje ter analiziranje podatkov.

Everard (1997) opisuje, kako je angleška vlada vpeljala reformo poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Za vpeljavo se jim je zdel najustreznejši kompetenčni pristop, ki naj bi določil potrebne kvalifikacije za vse poklice, tudi za učitelje in ravnatelje (NVQ – National Vocational Qualifications). V nasprotju s prejšnjimi poklicnimi kvalifikacijami naj bi kompetenčni pristop temeljil na izložku (outputu), saj pomembno poudarja uporabo znanja, razumevanja in spretnosti pri delu. Temelji na preverjanju kompetenc na delovnem mestu.

S pomočjo analize dela praktikov so dobili standarde (z raziskavo so splošne standarde za managerje priredili šolskemu managementu), opredelili namen dela, odkrili ključne funkcije in izdelali seznam sklopov oziroma kompetenc, ki naj bi jih imel manager. Vsak sklop so razdelili na elemente, za vsakega so opisani kazalniki uspešnosti, ki povedo, kaj iskati, ko se določen element spremlja. Poleg posameznih funkcij pa vsak manager potrebuje še osebne kompetence.

Za šolske managerje naj bi bilo takole:

Slika 5.1 Ključnega namen, vloge in sklopi kompetenc za šolske managerje

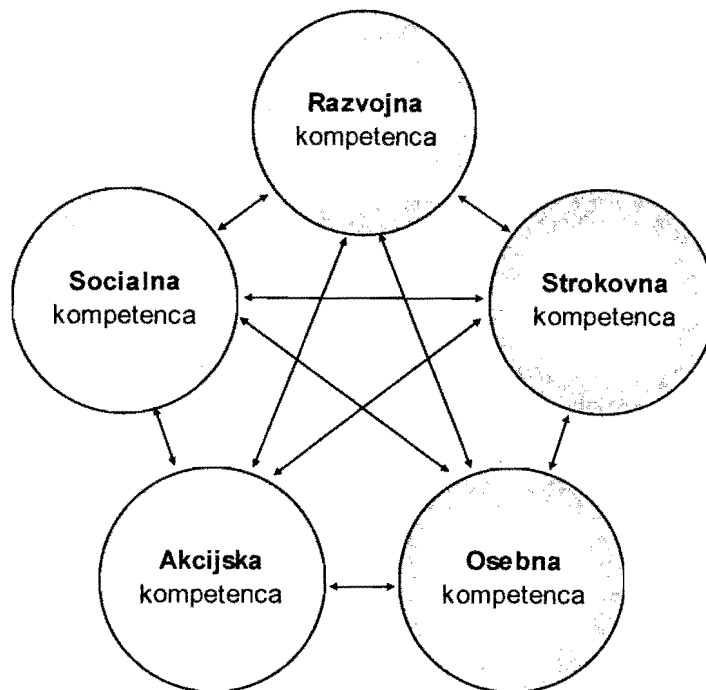


Vir: Evarard 1997, 8.

Staničić (2002) je izdelal hipotetični model kompetenčnega profila ravnatelja, po katerem je vodenje določeno s petimi, medsebojno povezanimi kompetencami: osebno (doživljanje, obnašanje in reagiranje ravnatelja), razvojno (ravnatelju omogoča uspešno vodenje strokovnega razvoja in poslovanja šole), strokovno (vključuje pedagoško,

didaktično in druga znanja, potrebna za vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa), socialno (sposobnosti s področja medčloveških odnosov) ter akcijsko kompetenco (praktično delovanje ravnatelja v šoli in njeni okolici). Kompetence so medsebojno povezane in pogojene, kar je razvidno s spodnje slike.

Slika 5.2 Hipotetični model kompetenčnega profila ravnatelja



Vir: Staničić 2002, 172.

Omenjeni model je potrdila tudi empirična raziskava. Kot najpomembnejša kompetenca se je pokazala razvojna, sledijo ji socialna, strokovna, akcijska in osebna. Kompetenten ravnatelj naj bi imel takšne lastnosti:

... ima jasno vizijo in trajno uvaja spremembe z namenom, da se ta vizija uresniči. Poleg tega zna delati z ljudmi in uspešno rešuje konflikte, ki otežujejo uresničevanje programa šole. Dalje, uspešen ravnatelj šole dobro pozna načela, na katerih počiva (temelji) vzgojno-izobraževalni proces v celoti, kakor tudi didaktična načela, po katerih teče pouk kot osrednji (temeljni) del tega procesa. In končno, ravnatelj ne more biti uspešen, če ni odprt za sodelovanje z ljudmi in jim ni sposoben zagotoviti optimalnih pogojev za delo. (Staničić 2002, 180)

S pomočjo kompetenc dobimo natančnejši vpogled v ravnateljevo delo. Z njimi lahko dobro diagnosticiramo delo ravnateljev. Kompetence so tudi dobra podlaga za prepoznavanje potreb po nadaljnjem izobraževanju ravnateljev. Hkrati lahko

kompetence predstavljajo iztočnico za načrtovanje razvoja managementa v šolah (Roncelli Vaupot 1997).

V slovenskem poslovnem okolju se mnogi že nekaj časa zavedajo potrebe po preoblikovanju kadrovskega sistema podjetij, ustanov in organizacij. Prenova je tako ali drugače povezana z uvajanjem sistema kompetenc, bodisi da bodo te zapisane le v sistemizaciji in opisu delovnih mest kot t. i. zahtevane kompetence, bodisi da bodo temelj upravljanja delovne uspešnosti sodelavcev ali pa bodo osnova celotnega preoblikovanja organizacijske kulture in sloga vodenja ter ravnanja z ljudmi. Raziskave so pokazale, da modeli, ki temeljijo na kompetencah, omogočajo kakovostnejšo izbiro in razvoj kadrov ter načrtovanje kariere, postavljajo jasnejša merila za delovno uspešnost, omogočajo pravičnejše in objektivnejše nagrajevanje, določajo prave prednostne naloge pri vodenju zaposlenih, hitreje premagujejo vrzeli v znanju in veščinah, bolje komunicirajo, povezujejo v celoto na eni strani letne pogovore, ocene delovne uspešnosti, sistem nagrajevanja in razvoja kadrov ter na drugi strani vizijo, strategijo, poslanstvo, vrednote in kulturo podjetja (Gruban 2003).

5.2.3 Pridobljene kompetence po opravljeni šoli za ravnatelje

Po opravljeni šoli za ravnatelje naj bi udeleženci pridobili naslednje kompetence:

1. Splošne kompetence:

- sposobnost analize, sinteze, predvidevanja rešitev in presoje pojavov in procesov na področju vzgoje in izobraževanja;
- obvladovanje analitičnih metod ter kritične presoje na področju vodenja šol in vrtcev;
- sposobnost uporabe znanj in spretnosti s področja pedagoškega vodenja, dela z ljudmi organizacije, zakonodaje, ekonomike in financ v praksi;
- avtonomnost pri strokovnem delu in sprejemanju odločitev;
- sposobnost uspešne uporabe komunikacijskih spretnosti.

2. Predmetno-specifične kompetence:

- razumevanje globalnih trendov in nacionalnih ciljev vzgoje in izobraževanja;
- poznavanje in razumevanje pedagoškega vodenja;
- sposobnost spremljanja in vrednotenja pedagoškega in drugega dela v šoli/vrtcu;
- poznavanje in razumevanje vodenja ljudi in organizacije, finančnega poslovanja in zakonodaje;
- sposobnost uporabe metod, tehnik in orodij za analizo načrtovanja, vodenja, organiziranja in evalviranja šole/vrtca kot organizacije;

- razumevanje pomena kakovosti v izobraževanju ter poznavanje procesov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti;
- poznavanje in razumevanje pomena profesionalnega razvoja na nivoju šole/vrtca in na osebnem nivoju;
- sposobnost prepoznavanja in reševanja konfliktov v šoli/vrtcu;
- sposobnost samoevalvacije osebnega razvoja in razvoja organizacije;
- sposobnost analiziranja in odzivanja na notranje in zunanje okolje šole/vrtca;
- sposobnost soočanja teoretičnih izhodišč s prakso vodenja in lastnimi izkušnjami.

5.2.4 Predmetnik šole za ravnatelje

Udeleženci šole za ravnatelje poslušajo predavanja in opravljajo izpite iz naslednjih predmetov:

- Uvod v management v izobraževanju: uvede udeležence v osnove managementa. Hkrati se udeleženci spoznajo med seboj, spoznajo osnove timskega dela, svojo vlogo v timu in prepoznavajo možnosti timskega dela v šoli, domu, vrtcu. Spoznajo osnovne zakonitosti uvajanja sprememb.
- Teorija organizacij in vodenje: udeleženci bodo prepoznali značilnosti lastne organizacije, to je šole, vrtca, doma, in jih primerjali s splošnimi zakonitostmi. Pri tem bodo spoznali posebnosti, ki veljajo za vzgojno-izobraževalne organizacije. Zakonitosti šol in vrtcev bodo povezali s stili vodenja in prepoznavali sebe kot vodjo v šolskem kolektivu.
- Načrtovanje in odločanje: namen je poznavanje zakonitosti načrtovanja in odločanja ter učinkovita aplikacija tega znanja v lastno prakso vodenja šole, vrtca, doma. Udeleženci se seznanijo s temeljnimi zakonitostmi odločanja in načrtovanja, pri čemer je v sklop načrtovanja vključena tudi vizija vzgojno-izobraževalne organizacije. Slušatelji se usposobijo predvsem za prenos tega znanja v lastno prakso, naučijo se izbrati in uporabljati različne instrumente, ki pomagajo pri oblikovanju izjav o viziji in poslanstvu šole, vrtca ali doma, pri odločanju in izdelavi različnih načrtov.
- Ljudje v organizaciji: namen predmeta je seznaniti udeležence z osnovnimi teoretičnimi pojmi in načeli dela z zaposlenimi ter jih povezati v dobro in učinkovito prakso. Pri udeležencih naj bi vzpodbudili občutljivost za različne vidike dela z zaposlenimi v vzgojno-izobraževalni organizaciji. Slušatelji skušajo prepoznati dobro prakso in napake pri delu z zaposlenimi. Cilj je pripeljati k bolj kvalitetni in učinkoviti šoli ter postaviti temelje stalnega strokovnega izpopolnjevanja za vzgojno-izobraževalno organizacijo.

- Ravnatelj kot pedagoški vodja: slušatelji se seznanijo s temeljnimi teoretičnimi načeli vodenja sestankov, reševanja konfliktov in spremljanja pouka. Ob njih kritično preverjajo svojo dosedanje prakso na teh področjih. Spoznajo svojo vlogo pri vodenju sestankov in pomen dobre priprave na sestanek. Prepoznavajo svoj značilni pristop k reševanju konfliktov ter ustreznost posameznih pristopov za reševanje konfliktov različnih vsebin in dimenzij. Izmenjajo si praktične izkušnje, ki jih imajo pri svojem delu, zlasti še pri spremljanju pouka. Svoje dosedanje izkušnje in nova spoznanja preizkusijo v igri vlog (vodenje sestanka, izrekanje povratnih informacij) ter pri reševanju primerov (reševanje konfliktov, spremljanje pouka z izbranim instrumentarijem).
- Zakonodaja o vzgoji in izobraževanju: udeleženci izpopolnijo in preverijo poznavanje in intepretiranje posameznih zakonov in drugih predpisov s področja vzgoje in izobraževanja. Poseben poudarek je dan pravilnikom s področja vzgoje in izobraževanja. Seznanijo se z najbolj pogostimi težavami (primeri) iz prakse in se naučijo drugačnega ravnanja. Naučijo se praktičnih poti za reševanje težav in problemov, ki se porajajo zaradi neupoštevanja veljavnih predpisov (Šola za ravnatelje 2007).

6 METODOLOGIJA

»Metodologija ali pristop k raziskavi je skupek strategij, metod in tehnik, za katere smo se odločili v procesu raziskovanja teme ali problema.« (Tratnik 2002, 23)

V tem poglavju je opredeljena in utemeljena raziskovalna paradigma, opisana je študija primera kot izbran način metode raziskave, prikazani sta metodi zbiranja podatkov. V nadaljevanju so predstavljeni namen in cilji raziskave, raziskovalna vprašanja, metode obdelave podatkov, kredibilnost raziskave ter vzorec.

6.1 Raziskovalna paradigma

Kuhn (1974 v Vogrinc 2008, 7) definira paradigmo kot »niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za njihovo proučevanje«. Trnavčevičeva (2003) pravi, da paradigma raziskovanja predstavlja sistem (sklop) prepričanj, stališč in vrednot, ki oblikujejo pogled posameznika (raziskovalca) ali skupine na neko vprašanje in vodijo njegovo/njeno delovanje. Gre za raziskovalčev pogled na svet, ki vpliva na izbiro tehnik in metod raziskovanja. Ali gre za izbor kvalitativne ali kvantitativne metode raziskovanja, je odvisno od posameznikove narave sveta, mesta in vseh možnih relacij v njem. To izbiro definirajo temeljna prepričanja in stališča ter posameznikov pogled na svet (Guba in Lincoln 1989 v Trnavčevič 2001, 28).

Gre za dve paradigmi: pozitivistično in fenomenološko. Tratnikova (2002) navaja nekaj sopomenk za posamezno paradigmo:

- pozitivistična: kvantitativna, objektivistična, znanstvena, eksperimentalna, tradicionalna, deduktivna;
- fenomenološka: kvalitativna, subjektivistična, humanistična, interpretativna, nepozitivistična, induktivna.

Preden sem se odločila za kvalitativno oziroma kvantitativno metodologijo (paradigme so ponekod poimenovane kar metodologije (Tratnik 2002)), sem proučila značilnosti in razlike med obema omenjenima pristopoma, kot jih navajajo različni avtorji.

Pozitivizem (kvantitativen pristop) je sredi 19. stoletja vzniknil v Franciji in se naglo razširil po Angliji in Nemčiji (op. Vogrinca 2008). V šestdesetih letih 19. stoletja so nove družbene vede pričele prevzemati ideje in teorije iz raziskovanja v naravoslovju. Kvantitativne metode, ki so se v naravoslovju izkazale za uspešne, so želeli prenesti tudi v humanistiko in družboslovje (Mažgon 2001). Kmalu se je izkazalo, da to ni najbolje, saj človekovega vedenja, ravnanja, akcij in odnosov ni mogoče raziskovati na enak način kot dogodkov v naravoslovju (Tratnik 2002). Tudi Mažgon

(2000 v Vogrinc 2008, 13) piše o pojavljanju dvomov, da je pri raziskovanju pojavov, v katere so vpleteni ljudje, mogoče govoriti o objektivnih spoznanjih. S kritiko pozitivizma se je uveljavila nova paradigma – kvalitativna. Začetki so se pojavili v ameriški sociologiji, v sedemdesetih letih 20. stoletja pa se je pojavila tudi pri nas (Vogrinc 2008).

Naj naštejem nekaj razlik med omenjenima pristopoma. Prvi način ločevanja na kvalitativen ali kvantitativen pristop je ta, da se raziskovalec odloči za izbor glede na to, kaj želi v nalogi raziskati in kako želi podatke prikazati, analizirati in urediti. Kvantitativne študije so tiste, pri katerih so podatki zbrani in analizirani številčno, za osnovo imajo podatke, ki so pridobljeni s standardiziranimi merskimi postopki, analizirani pa so z osnovnimi statističnimi metodami. Pri kvalitativnih študijah pa so podatki nenumerični. Osnovno izkustveno gradivo so besedni opisi ali pripovedi, gradivo je obdelano brez uporabe merskih postopkov (Mesec 1998).

Tratnikova (2002) piše, da se raziskovalec pri kvantitativnem pristopu omejuje na podatke in dejstva, ki jih je mogoče preveriti ali dokazati, išče vzročne povezave in splošno veljavne zakonitosti, oblikuje hipoteze in jih testira, uporablja velike vzorce, medtem ko se pri kvalitativnem raziskovanju osredotoča na pomen ter oblikuje ideje iz podatkov, skuša razumeti, kaj se dogaja, in na zadevo pogleda celovito. Pri prvem pristopu je opazovalec neodvisen, pri drugem pa je del tistega, kar raziskuje.

Mesec (1998) opisuje razliko med kvalitativnimi in kvantitativnimi raziskavami glede na usmeritev in potek raziskave. Omenja tri večje razlike:

- odnos do vprašanja, čigav položaj je izhodišče in težišče raziskave (raziskovalčev ali raziskovančev) in kaj je namen raziskave;
- potek raziskave (metodološke značilnosti);
- razmerje med raziskavo in teorijo.

Saunders, Lewis in Thornhill (1997 v Tratnik 2002, 28) naštejejo prednosti in pomanjkljivosti obeh metodologij.

Tabela 6.1 Prednosti in pomanjkljivosti kvantitativne raziskave

Kvantitativne raziskave	
prednosti	pomanjkljivosti
ekonomično zbiranje večjih količin podatkov	ko se zbiranje podatkov začne, je skoraj nemogoče kaj spremeniti
cilj raziskovanja je jasen	šibko razumevanje družbenih procesov
večja kontrola raziskovalnega procesa	večkrat ne odkrijejo pomenov, ki jih ljudje pripisujejo družbenim dogajanjem
enostavna primerljivost podatkov	

Vir: Saunders, Lewis in Thornhill 1997, po Tratnik 2002, 28.

Tabela 6.2 Prednosti in pomanjkljivosti kvalitativne raziskave

Kvalitativne raziskave	
prednosti	pomanjkljivosti
omogočajo razumeti »kaj« in »zakaj«	zbiranje podatkov lahko vzame precej časa
med raziskovanjem so možne spremembe	podatke je težje analizirati in razložiti
omogočajo dobro razumevanje družbenih procesov	na splošno je ta pristop manj kredibilen med raziskovalci

Vir: Saunders, Lewis in Thornhill 1997, po Tratnik 2002, 28.

Mnogi avtorji opozarjajo na prepletanje obeh omenjenih metod (Mužić 1994, Sagadin 1993, Mesec 1998, Tratnik 2002). Trnavčevićeve (2003) opozarja, da nobena metoda ni boljša ali slabša. Med njima ni hierarhije ali prioritete. Posameznik se za določeno metodo odloči tudi na osnovi svojih stališč in prepričanj. Sagadin (2001) meni, da imata tako kvalitativen kot kvantitativen pristop svoje mesto v raziskovanju in drug drugega ne moreta izriniti. Njuni vlogi se dopolnjujeta in glede na raziskovalni problem je treba oceniti, ali je smiselno uporabiti en ali oba postopka.

Moja raziskava temelji na kvalitativni metodologiji. V prvem delu sem se odločila za poglobljen in celovit pogled v manjši vzorec intervjuvancev. Kot izpraševalka sem bila del dogajanja in sem vplivala na potek intervjujev. Za takšen pristop sem se odločila zato, ker menim, da je tema raziskave precej osebna. Zajema namreč tako poslovno kot osebno plat ravnateljev. Želela sem pridobiti čim več podatkov, ki so bili nato temelj za sestavo anketnega vprašalnika.

6.2 Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Raziskava magistrske naloge ima dvojni namen. Prvi je ta, da raziščem, katere kompetence naj bi imel ravnatelj, da bi lahko uspešno vodil šolo tako na poslovnem kot na pedagoškem področju. Drugi namen naloge pa je ugotoviti smiselnost delitve ravnateljevih nalog na poslovne in pedagoške. Zanima me, ali so ravnatelji zmožni sami voditi šolo ali bi ločevanje njihove vloge na poslovno in pedagoško prispevalo k učinkovitejšemu vodenju šole. Katere so tiste kompetence, ki bi jih moral imeti za obvladovanje obeh področij? Proučila bom, ali bi se naloge, ki jih opravlja ravnatelj, dalo razdeliti na dve vrsti nalog: poslovne in pedagoške.

Iz tega izhajajo cilji raziskave:

- ugotoviti potrebne kompetence ravnatelja za uspešno pedagoško in poslovno vodenje osnovne šole,
- podati kriterije za pedagoško in poslovno uspešnost osnovne šole,
- ugotoviti, ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da osnovno šolo vodita pedagoški in poslovni vodja,
- podati predlog delitve nalog na pedagoškega in poslovnega vodjo,
- podati priporočila za prakso.

Ravnateljji so pri svojem delu zelo obremenjeni. Spopadajo se z dvema vrstama nalog: poslovnimi in pedagoškimi. Na eni strani bi bili radi dobri gospodarji, vendar jim v prvi vrsti primanjkuje znanja in spretnosti na poslovnem in managerskem področju. Na drugi strani pa bi radi pedagoško uspešno šolo, ki bo imela dobre rezultate. To je pravzaprav njihova primarna naloga: da vodijo pedagoške delavce, jih usmerjajo in jim pomagajo. Vendar pa to nalogo zaradi obremenitve postavljajo na stranski tir.

Želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere kompetence naj bi imel ravnatelj, da bi lahko uspešno vodil osnovno šolo na poslovnem in pedagoškem področju?
- Kaj pomeni, da je šola pedagoško in poslovno uspešna?
- Ali bi bilo z vidika učinkovitosti smiselno, da šolo vodita pedagoški in poslovni vodja?
- Kaj naj bi opravljal poslovni in kaj pedagoški vodja?

6.3 Metoda raziskovanja – študija primera

Študija primera postaja vse popularnejša kot metoda raziskovanja v poslovnem svetu. Ta je tako razvejan, da ga ne moremo obravnavati celovito. Treba je postaviti jasne meje kako izbrati raziskovalno enoto, ki je lahko organizacija, oddelek, dogodek, proizvod, storitev ... (Tratnik 2002).

Merriam (1998) trdi, da študija primera omogoča poglobljeno razumevanje situacije

ter pomena, ki ga ima za tiste, ki so vključeni v raziskavo. Ni usmerjena toliko v rezultat kot v poglobljeno razumevanje situacije in sam proces. Gre torej, kot pravi Flere (2000), za globinsko in celostno proučitev enega primera, enega družbenega pojava v ožjem obsegu. Sagadin (2001) omenja, da ima obliko študije primera običajno kvalitativna raziskava, ki je osredotočena predvsem na probleme manjšega obsega in je vezana na manjše skupine oseb ali posameznike.

Yin (1989, 13) razlaga, da gre za empirično študijo, kjer raziskovalec raziskuje: »... sodoben pojav v realnem življenju, pri čemer meje med pojavom in kontekstom pojava niso vedno jasno razvidne in pri katerem se uporabljajo različni viri podatkov.«

Po analizi različnih metod raziskovanja sem se odločila za študijo primera, saj mi, kot pravijo Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005), omogoča prikaz poglobljenega vpogleda v eno ali več manjših organizacij. Ali kot pravi Merriam (1998), raziskovalec študijo primera izbere zato, da pridobi poglobljen vpogled v udeležence raziskave. V moji raziskavi gre v prvi vrsti za poglobljen vpogled v posamezne ravnatelje, njihovo delo, organizacijo dela in nalog, v drugi vrsti pa gre za vpogled v slovenske osnovne šole ter njihovo delovanje. Omenjena raziskava je torej kvalitativna študija primera. Pomemben je poglobljen vpogled, individualen pristop ter občutenje stališč in vrednotenj posameznika.

Naj se na tem mestu ustavim tudi ob pojasnitvi izraza triangulacija, saj se ta navezuje na uporabo kombinacij metod raziskovanja. Beseda triangulacija izhaja iz navigacije in zemljemerstva, kjer potrebujemo najmanj tri referenčne točke, da bi preverili lokacijo objekta (Smith 1975 v Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 181). Gre za uporabo več različnih in neodvisnih merjenj. Obstajajo štiri različne kategorije triangulacij (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe, 2005):

- triangulacija teorij (gre za sposojanje modelov iz ene discipline in njihovo uporabo pri razlagi situacij druge discipline);
- triangulacija podatkov (podatke zbiramo v različnih časovnih obdobjih ali iz različnih virov);
- triangulacija raziskovalcev (več raziskovalcev zbira podatke o enaki situaciji, nato pa med seboj primerjajo rezultate);
- triangulacija metodologij (gre za kombiniranje kvalitativnih in kvantitativnih metod zbiranja podatkov).

Janesick (1998 v Vogrinc 2008, 177) je dodala še peto obliko, triangulacijo znanstvenih disciplin.

Za svojo raziskavo sem uporabila triangulacijo metod. Kombinirala sem namreč uporabo kvalitativnih in kvantitativnih metod zbiranja podatkov. Neuman (2003) in Morse (1998) govorita o dveh različnih načinih kombiniranja metod: zaporednem in vzporednem (v Vogrinc 2008, 180). Jaz sem se poslužila zaporednega, saj sem najprej

pridobila podatke s pomočjo intervjujev, nato pa sem oblikovala vprašalnik. Poslužila sem se tudi triangulacije podatkov. Pri intervjujih sem namreč zajela po dva ravnatelja iz vseh treh skupin šol (razvrščenost glede na število učencev). S tem sem pridobila celovitejši pogled na proučevani problem. V raziskavi gre torej za multiplo triangulacijo, saj sem uporabila več oblik triangulacije (Vogrinc 2008).

6.4 Metode zbiranja podatkov

Flere (2000) označuje raziskovalno metodo kot način, s katerim pridemo do pravega znanstvenega spoznanja. Govori o dejavnikih, ki naj bi jih izbrana metoda vsebovala:

- predhodna znanja (teorija in prejšnje raziskave),
- raziskovalni inštrument,
- postopek znanstvenega raziskovanja.

Predhodna znanja sem predstavila v teoretičnem uvodu magistrske naloge. Proučila sem ustrezno literaturo z managerskega in pedagoškega področja ter predstavila različne vidike avtorjev. Za raziskovalni inštrument sem uporabila intervju in anketni vprašalnik (oba podrobneje predstavljam v nadaljevanju). V nadaljevanju predstavljam tudi potek raziskovanja.

Vogrinc (2008) govori o treh temeljnih skupinah metod oziroma tehnik zbiranja podatkov: opazovanje, intervju in dokumenti. Vsaka se deli na več podskupin, predvsem glede na stopnjo strukturiranosti. Pravi, da tehnik ne moremo strogo ločiti na kvalitativne in kvantitativne. Vse lahko uporabljamo v obeh vrstah raziskav. Za primerno tehniko se odločimo glede na raziskovalni problem oziroma cilje raziskave.

6.4.1 Intervju

»Intervju je tehnika zbiranja podatkov s pogovorno komunikacijo, je pogovor med dvema osebama, od katerih ena (spraševalec) sprašuje, postavlja vprašanja, druga (vpraševanec) pa nanje odgovarja.« (Sagadin 1995, 101 in Holstein in Gubrium 2004, 140, cit. po Vogrinc 2008, 99). S pomočjo intervjuja raziskovalec ugotavlja, kaj ljudje mislijo o določeni temi, spoznava njihova čustva, misli, namere, pretekle dogodke (prav tam).

Intervjuji so lahko zelo strukturirani, kot na primer v tržni raziskavi, ali pa so nestrukturirani, kot sproščen pogovor (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Med obema skrajnostima pa je polstrukturiran intervju (Saunders, Lewis in Thornhill 1997 v Tratnik 2002, 52–53). V strukturiranih intervjujih so vprašanja vnaprej pripravljena in zastavljena vsem intervjuvancem enako. Pri polstrukturiranih oziroma nestrukturiranih pa lahko raziskovalec vprašanja dodaja in odvzema, odvisno od situacije (prav tam). Robson (1993 v Tratnik 2002, 53) za razliko od te delitve navaja delitev na intervjuje, ki

jih usmerja spraševalec, in intervjuje, ki jih usmerja vpraševanec. Vogrinc (2008) omenja še dve delitvi. Glede na to, ali vprašana oseba govori o sebi ali o drugi osebi, loči neposredni in posredni intervju. Glede na število vpraševancev pa loči individualni in skupinski intervju.

V intervjuju lahko zastavljamo odprta ali zaprta vprašanja. Slednja se večinoma uporabljajo v kvantitativnih raziskavah, v kvalitativnih pa takrat, ko želimo pridobiti točno določen podatek. Odprta vprašanja se pogosto začenjajo z vprašalnicami kaj, kako in zakaj. Za boljše razumevanje ali natančnejše podatke lahko postavljamo podvprašanja, ki jih pripravimo vnaprej ali pa jih formuliramo sproti (Tratnik 2002).

Intervju velja za zelo dobro metodo zbiranja informacij, vendar pa pogosto podcenjujemo njegovo kompleksnost. Pravo izvajanje intervjuja zahteva veliko časa. Večkrat bi bila primernejša metoda anketni vprašalnik, saj na primer osebni intervju omogoča dostop le do posameznikov, ki jim bo raziskovalec zastavil vprašanja. Vprašanja morajo biti skrbno pripravljena, raziskovalec jih mora nekaj časa pretresati in prečiščevati. Spraševalec naj bi vsakemu intervjuvancu postavil isto vprašanje z enakim tonom glasu.

Kompromis med popolnoma strukturiranim in popolnoma nestrukturiranim intervjujem je intervju, ki sledi dokaj standardiziranemu seznamu vprašanj, ki pa nudijo fleksibilnost. S takšnimi vprašanji lahko raziskovalec spozna stališča intervjuvanca, prepozna neverbalna znamenja (glasovna modulacija, poteze na obrazu, oblačila) in jih uporabi za razvijanje sekundarnih vprašanj. Z intervjujem raziskovalec lahko prodre globoko v posameznika in pridobi spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji. Biti mora občutljiv in večšč, da občasno pomaga raziskovati posameznikova lastna prepričanja (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Kot vsaka tehnika ima tudi intervju prednosti in pomanjkljivosti. Prednosti intervjuja so naslednje: (1) raziskovalec in intervjuvanec imata možnost prositi za dodatna pojasnila ali razlago povedanega, (2) vprašani lahko sodeluje pri oblikovanju končnega poročila, (3) primeren je za tiste, ki ne znajo ali ne morejo dobro brati, (4) raziskovalec lahko intervju prilagaja konkretni situaciji, ter (5) možnost spremljanja neverbalne komunikacije. Pomanjkljivosti pa so: (1) med spraševalcem in vprašancem se mora vzpostaviti zaupanje in spoštovanje, za kar je potrebno veliko časa in truda, (2) temeljita priprava na intervju zahteva veliko časa, (3) vprašani bi drugi osebi lahko povedal drugačno zgodbo ter (4) raziskovalec lahko povsem nezavedno vpliva na odgovore intervjuvancev (Vogrinc 2008).

V raziskavi sem se odločila uporabiti polstrukturiran intervju. Vnaprej sem pripravila vprašanja, ki sem jih skrbno izbrala z namenom, da mi bodo odgovori predstavljali temelj za sestavo anketnega vprašalnika. Ta vprašanja so:

- Kaj vi razumete pod pojmom uspešnost šole?

- Kako vi razumete izjavo »šola je pedagoško in poslovno uspešna«?
- Kako se ta uspešnost kaže in meri?
- Kakšno vodenje takšna šola potrebuje?
- Katere naloge so pri vodenju šole prednostne?
- Čemu ravnatelj pri svojem delu posvečajo največjo pozornost? S čim to utemeljujejo?
- Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da šolo vodila dva človeka, pedagoški in poslovni vodja?
- Katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole?

6.4.2 Anketni vprašalnik

Z vprašalnikom raziskovalec pridobi podatke, ki jih ni v obstoječih virih. Vprašalnik uporabimo tudi, kadar smo mnenja, da obstaja o zadevi neko splošno mnenje, ki ga s to metodo lahko zajamemo (Remenyi idr. 1998 v Tratnik 2002, 47).

Tratnikova loči dve vrsti vprašalnikov: tiste, ki jih vprašani izpolnjujejo sami (poslani in vrnjeni po pošti, faksu, osebno ali v elektronski obliki), in tiste, ki jih izpolnjujejo spraševalci (po telefonu ali v obliki intervjuja) (Tratnik 2002). Pečjak (1963 v Mitar 2000, 94) loči tri vrste anket glede na namen raziskave: orientacijske/pilotske ankete (z njimi dobimo vpogled v stanje problema), diagnostične ankete (problem poskušamo opredeliti tako kvalitativno kot kvantitativno) ter eksperimentalne ankete (vprašanja omogočajo preverjanje vnaprej zastavljenih hipotez oziroma odgovarjanje na raziskovalna vprašanja).

Pomembno je, da je raziskovalec pred sestavo vprašalnika pozoren na naslednje stvari (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005):

- vprašalnik mora biti dobro oblikovan,
- izpolnjevanje mora biti preprosto,
- priložiti je treba kratko spremno pismo z razlago namena raziskave,
- vprašalnik naj vsebuje kratka navodila o izpolnjevanju,
- dobro je menjati tipe vprašanj,
- prva vprašanja naj bodo enostavna, na koncu pa lahko sprašujemo o mnenjih in vrednotah,
- vprašalnik lahko pomanjšamo, da anketiranca ne bi preplašili.

Tratnikova (2002) navaja osem korakov od začetka do izvedbe anketiranja:

- pripravimo seznam potrebnih podatkov,
- oblikujemo vprašanja,
- oblikujemo vprašalnik,
- napišemo uvod in navodila,

- kritično pregledamo osnutek vprašalnika in ga popravimo,
- poiščemo pomanjkljivosti,
- izvedemo pilotsko testiranje in ponovimo prejšnji korak,
- izvedemo vprašalnik.

Vprašanja v anketah so različna. Najprej lahko razlikujemo med vprašanji, ki so dejstva (starost, stopnja izobrazbe, spol ...), in vprašanji, ki so mnenja. Druga delitev je delitev na odprta vprašanja (vprašani pisno odgovori, npr. v nekaj vrsticah) in zaprta vprašanja (vprašani izbere enega izmed danih odgovorov). Zaprta vprašanja lahko nadgradimo z Likartovo lestvico ali razvrščanjem pomembnosti. Prednost zaprtih vprašanj je, da jih lahko hitro izpolnimo in analiziramo, slabost pa je, da so podatki lahko površni. Pri odprtih vprašanjih je analiza odgovorov dolgotrajna, globina vprašanja in odgovora pa je večja (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Blaxter, Hughes in Tight (1996 v Tratnik 2002, 50) predstavljajo sedem vrst osnovnih vprašanj. Prvih šest je zaprtega tipa, sedmo pa odprtega.

Moj anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov: iz vprašanj o statističnih podatkih o anketirancu in šoli ter iz vprašanj, ki se nanašajo na izbrano temo raziskave.

V prvem delu je pet vprašanj zaprtega tipa. Anketirance sem spraševala po spolu, starosti, številu let delovne dobe, številu let na delovnem mestu ravnatelja ter velikosti šole (število učencev). Na vsa vprašanja so ravnatelji odgovorili tako, da so označili kvadrateg pred izbranim odgovorom.

V drugem delu je 17 vprašanj. Od tega je 14 vprašanj zaprtega tipa, eno vprašanje odprtega tipa in dve vprašanji, ki sta kombinacija odprtega in zaprtega tipa. Pri vseh vprašanjih so anketiranci odgovarjali tako, da so označili kvadrateg pred izbranim odgovorom oziroma pri odprtih vprašanjih zapisali poved ali zahtevano našteli. Drugo vprašanje je sestavljeno iz dveh delov, pri čemer se drugi del nanaša na prvega. Šesto vprašanje je Likartova lestvica, pri kateri so ravnatelji zapisovali številke od 1 do 5. Pri štirinajstem vprašanju so tisti ravnatelji, ki so odgovorili z »NE«, zaključili z odgovarjanjem na vprašalnik, tisti, ki so odgovorili z »DA«, pa so odgovorili še na zadnja tri vprašanja.

6.5 Metode obdelave podatkov

6.5.1 Obdelava kvalitativnih podatkov – intervjuji

Pomen kvalitativnih podatkov izhaja iz besed in ne iz števil, zato je potrebna drugačna analiza kot pri podatkih kvantitativne narave. Zapisi so večinoma dolgi, obsegajo lahko več sto strani, zato je besedilo treba skrajšati na obvladljivo velikost, podatke je treba strukturirati in jih prenesti v različne oblike interpretacije, ne da bi pri tem izgubili pomen (Tratnik 2002).

Vogrinc (2008) navaja štiri oblike analiziranja kvalitativnega gradiva:

- vsebinska analiza,
- semiotična analiza,
- hermenevtična analiza in
- kvalitativna vsebinska analiza.

Tratnikova (2002) omenja dva načina analize kvalitativnih podatkov: s kvantitativnimi in nekvantitativnimi metodami. Kvantitativne metode so: (1) neformalne in (2) formalne – analiza vsebine in pregledna mreža. Nekvantitativne metode pa so: (1) splošni analitični postopek, (2) kognitivni vzorci, (3) prikaz podatkov, (4) teorija utemeljitve in (5) metoda razsojanja.

Sama sem se odločila za kvalitativno vsebinsko analizo (po Vogrincu) oziroma splošni analitični postopek (po Tratnikovi). Bistvo je iskanje kod (tem, pojmov) v gradivu. Mesec (1998) je postopek analize podatkov razdelil na šest korakov:

- urejanje gradiva,
- določitev enot kodiranja,
- odprto kodiranje,
- izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij,
- odnosno kodiranje ter
- oblikovanje končne teoretične formulacije.

S pomočjo kodiranja in kategoriziranja sem iz podatkov oblikovala štiri kategorije: uspešnost šole, vodenje šole, sodelovanje pedagoškega in poslovnega vodje ter kompetence ravnateljev. Podrobna analiza intervjujev je predstavljena v osmem poglavju.

6.5.2 Obdelava kvantitativnih podatkov – anketni vprašalnik

Pri obdelavi podatkov kvantitativnega dela raziskave sem uporabila statistični program SPSS, s pomočjo katerega sem izvedla razne univariatne, bivariatne in multivariatne statistične obdelave. Poleg izračuna deležev, mer srednjih vrednosti in razpršenosti sem opravila tudi hi-kvadrat teste in enosmerne analize variance. Pri hi-kvadrat testih sem računala tudi popravljene standardizirane rezidualne (angl. *adjusted standardized residuals*), na podlagi katerih sem statistično značilne razlike dodatno označila z zvezdicami – označila sem deleže, kjer so omenjeni reziduali bodisi večji od +2 ali manjši od -2 (podrobnejši izpisi obdelav, kjer so tudi hi-kvadrat testi, so v prilogah 8 in 9). Tudi pri enosmerni analizi variance sem statistično značilne razlike med povprečji dodatno označila z zvezdicami, pri čemer sem upoštevala prekrivanje – z zvezdicami sem označila, če se intervali zaupanja podskupin niso prekrivali z intervali zaupanja na celotnem vzorcu intervalov zaupanja (podrobnejši izpisi obdelav

enosmerne analize variance so v prilogah 8 in 9) (Norušis 2008, Landau in Everitt 2004).

Poleg omenjenih univariatnih in bivariatnih metod sem uporabila še multivariatno metodo, in sicer razvrščanje ravnateljev z metodo dvo-nivojskega razvrščanja. Slednja metoda se mi je zdela najprimernejša, ker je ena redkih, s pomočjo katere je možno hkrati segmentirati tako podatke nominalne/ordinalne ravni kot tudi podatke intervalne/razmernostne ravni. Kriterijske spremenljivke sem določila na podlagi ciljev raziskave. Pri številu skupin sem upoštevala tako statistične kriterije (npr. Schwarz's Bayesian Criterion – BIC) kot vsebinske kriterije. Odločila sem se za tiste segmente, ki so imeli največjo pojasnjevalno vrednost, skladno s cilji raziskave. V končni fazi sem se odločila za dve različni segmentaciji, ki se razlikujeta glede na kriterijske spremenljivke in glede na to, na katere hipoteze in cilje raziskave se nanašata (Norušis b. l.).

Pri statističnih testih nisem upoštevala popravka za majhne vzorce. Gre za faktor, s katerim je potrebno pomnožiti intervale zaupanja in ki se izračuna po formuli

$$\frac{(N - n)}{N - 1} = \frac{(449 - 260)}{449 - 1} = 42 \% .$$

Opomba: N=populacija ravnateljev, n=vzorec ravnateljev

Dejanski intervali bi torej morali biti bistveno manjši, kot so izračunani v SPSS-u, toda ker SPSS ne podpira izračunov za končne populacije, tega nisem upoštevala. Kljub temu pa lahko predpostavljam, da so anketirani ravnatelji iz populacije reprezentativen vzorec za neko namišljeno širšo populacijo ravnateljev, tako da so pod to predpostavko vsi izračuni statističnih značilnosti kljub temu legitimni.

6.6 Kredibilnost

Pri zagotavljanju verodostojnosti rezultatov in sklepov kvalitativne raziskave je najpomembnejša komponenta kredibilnost. Kredibilna je tista raziskava, pri kateri raziskovalec prikaže različne poglede na proučevani položaj in z različnih pogledov ustvari takšen sklep, s katerim se bodo strinjali posamezniki, ki so bili v raziskavo vključeni. Raziskava mora biti korektno izvedena in vključeni morajo potrditi, da je raziskovalec pravilno razumel proučevani problem (Vogrinc 2008). Tratnikova (2002) piše, da mora posameznik za večjo kredibilnost raziskave opisati, zakaj je izbral določen postopek in zakaj je le-ta najprimernejši, medtem ko Vogrinc (2008) navaja sedem strategij za boljšo kredibilnost (daljše obdobje zbiranja podatkov, vztrajno opazovanje, uporaba triangulacije, posvetovanje s kolegi, analiza nasprotnih primerov, referenčna ustreznost in mnenje članov preučevane skupine).

Večjo kredibilnost raziskave sem zagotovila s triangulacijo virov in metod, s posvetovanjem s strokovnimi kolegi, z večkratnim kontaktiranjem ravnateljev ter z

njihovo validacijo (ravnateljji so potrdili transkript intervjujev).

6.6.1 Veljavnost

Mesec (1998) je zapisal, da je raziskava veljavna, če so sodbe utemeljene ter če temelji na pristnih izjavah in nepristranskem opazovanju. Tratnikova (2002) pa omenja, da nam vprašanja, kot na primer »Ali so rezultati res odraz dejanskega stanja?« in »Ali sta dve določeni spremenljivki zares vzročno povezani?«, dajejo odgovor o veljavnosti študije. V literaturi (Mesec 1998, Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005) najdemo neko splošno delitev veljavnosti na konstruktno (ali so instrumenti natančna merila resničnosti), interno (ali je raziskovalni pristop zmožen izločiti pristranost in učinek nebistvenih spremenljivk) ter eksterno (vsebuje določanje področij, na katere lahko posplošimo rezultate raziskave). Silverman (2005 v Vogrinc 2008, 171) za višjo stopnjo veljavnosti predlaga: triangulacijo metod in virov podatkov, validacijo udeležencev, analizo nasprotnih primerov, postopek ovrgljivosti, stalno primerjalno metodo, obsežen postopek obdelave podatkov in uporabo ustreznih tabelaričnih prikazov. Robson (1993 v Tratnik 2002, 44) opozarja na možnosti zmanjšanja veljavnosti raziskave zaradi preteklosti (obremenjenost udeležencev), testiranja (udeleženci so mnenja, da bo raziskava negativno vplivala na njihovo prihodnje delo), moralitete (izpad udeležencev zaradi dlje trajajoče raziskave), zorenja (»sprememba« udeležencev med dolgotrajno raziskavo) in negotove smeri odvisnosti (v raziskavi ni možno ugotoviti, kaj je vzrok in kaj posledica).

Veljavnost raziskave sem povečala s triangulacijo metod in virov. Podkrepila sem jo tudi z validacijo udeležencev, kritično presojo kolegov, obsežnim postopkom obdelave podatkov in uporabo tabelaričnih prikazov rezultatov.

6.6.2 Zanesljivost

Raziskava je zanesljivejša, če pri ponovitvah dobimo čim bolj podobne rezultate. Študija primera predstavlja poseben primer, saj je pri ponovitvi primer že drugačen. Zgornjo trditev lahko zato nekoliko ublažimo: »Študija primera je tem bolj zanesljiva, čim bolj prepričljivo lahko pokažemo, da bi prišli do enakih ugotovitev, če bi mogli raziskavo ponoviti ob sicer nespremenjenih drugih okoliščinah.« (Mesec 1998, 147). Posledično je treba natančno opisati postopke zbiranja podatkov in dokumentirati vsako informacijo (prav tam). Tudi Merriam (1998) poudarja potrebo po natančnem opisovanju. Pravi, da mora metodološki del poročila raziskave vsebovati vsaj podatke o vzorčenju, zbiranju in analizi podatkov ter podatke o tem, kaj je raziskovalec naredil za povečanje veljavnosti in zanesljivosti. Tratnikova (2002) postavi vprašanje za povečanje zanesljivosti kvalitativne raziskave: Ali bodo drugi raziskovalci v drugih okoljih uporabili podobne metode? Robson (1993 v Tratnik 2002, 45) našteje štiri nevarnosti za zmanjšanje zanesljivosti. To so napake in pristranskost tako subjekta kot opazovalca.

Zanesljivost raziskave sem povečala z natančnim popisom vzorca, razlago metod zbiranja in analize podatkov ter natančnim dokumentiranjem podatkov.

6.6.3 Posploševanje

Posploševanje je uporabljeno predvsem v kvantitativnih raziskavah. V kvalitativnih raziskavah posploševanje ni temeljni cilj, saj gre za poglobljen vpogled v manjši vzorec ali posamezen primer (Tratnik 2002).

6.6.4 Omejitve raziskave

- Raziskava zajema le vodenje slovenskih osnovnih šol. Ne vključuje posebnosti vodenja srednjih šol, visokošolskih zavodov in drugih pridobitnih in nepridobitnih organizacij, ki se ukvarjajo z izobraževanjem. Raziskava tudi ne vključuje osnovnih šol v tujih državah.
- Raziskava je kvalitativna študija primera. Temu primerno sem izbrala metode zbiranja podatkov. Prva metoda je kvalitativna (intervju), druga pa kvantitativna (anketni vprašalnik). Intervju kot kvalitativna metoda ne omogoča statistične obdelave podatkov in posploševanja, saj sem z njim želela pridobiti poglobljen vpogled v manjše število intervjuvancev.
- Predno sem se lotila same raziskave, sem prebirala tujo in domačo literaturo s področja, ki zadeva mojo tematiko. Poslužila sem se tako knjig, revij, predpisov, časopisov kot internetnih strani. Naloga temelji na pridobljenem znanju in izkušnjah.
- Intervjuje sem izvedla na štiri oči, kar pomeni, da sem s svojo osebnostjo in načinom komuniciranja lahko vplivala na odgovore ravnateljev. S podvprašanji sem jih usmerjala k želenim informacijam. Zavedam se, da sem s svojimi predpostavkami o problematiki lahko vplivala na njihovo razmišljanje in odgovore.
- Naloga je omejena z obstoječo zakonodajo na področju osnovnega šolstva, saj njeno spreminjanje ni predvideno.

6.6.5 Napake pri merjenju

Napaka pri raziskovanju z vprašalnikom pomeni razliko med zbranimi podatki in dejanskim stanjem. Napake zmanjšujejo veljavnost in zanesljivost podatkov, s tem pa tudi raziskave v celoti. Corey (1990 v Tratnik 2002, 52) omenja napako vzorca in nevezorčno napako. Napaka vzorca izhaja iz dejstva, da podatke zbiramo le v delu oziroma v vzorcu populacije. Nevezorčna napaka pa se pojavi, če je vrženih manj vprašalnikov, kot smo pričakovali (napaka izpada). K nevezorčnim napakam sodi tudi napaka merjenja (večina odgovorov na vprašanje odstopa od dejanskega stanja) ali

naključna napaka (nekateri odgovori na posamezno vprašanje odstopajo od dejanskega stanja).

V mojem primeru ne gre ne za napako vzorca (anketo mi je vrnil večji delež ravnateljev), ne za nevzorčno napako.

6.7 Vzorec in vzorčenje

»Pomembno je, da je vzorec primeren oziroma relevanten za raziskavo, oziroma da je raziskovalec prepričan, da bo z izbranimi enotami pridobil potrebne informacije, s katerimi bo lahko odgovoril na postavljena raziskovalna vprašanja oziroma cilje raziskave.« (Engel in Schutt 2005, 286, cit. po Vogrinc 2008, 55).

Tratnikova navaja razliko med vzorčenjem v kvalitativnih in kvantitativnih raziskavah. Pri prvih nas vodijo posamezniki, pri drugih pa posploševanje. Kvalitativnemu vzorčenju bolj pripada neverjetnostno vzorčenje (vzorčne enote niso izbrane slučajno), kvantitativnemu pa verjetnostno (vzorčne enote so izbrane slučajno) (Tratnik 2002). Vogrinc (2008) kot neverjetnostne vzorce navaja: teoretično vzorčenje, namensko vzorčenje, snežna kepa ter kvotno vzorčenje. Tratnikova (2002) tu dodaja še samoizbirni vzorec. Zapiše pa še verjetnostne vzorce: enostavni naključni vzorec, sistematični vzorec, stratificirani naključni vzorec, vzorec skupinic in večstopenjski vzorec (prav tam).

Vzorčenje za intervju: vzorec za intervjuje je neverjetnostni kvotni vzorec. Iz treh skupin ravnateljev sem intervjuvala po dva iz vsake skupine. Pet je bilo ravnateljic in en ravnatelj.

Vzorčenje za anketni vprašalnik: anketirala sem celotno populacijo ravnateljev (N=449). Anketo je izpolnila in vrnila večina ravnateljev iz populacije, tako da je bila končna realizacija vzorca 58 % (n=260). Ker je vzorec za 4,6 odstotne točke odstopal od populacije glede velikosti šole in 2,1 odstotne točke glede spola, je bil vzorec utežen (utežila sem ga s pomočjo metode Raking, ki pri uteževanju upošteva robne frekvence; ker drugih podatkov populacije nisem imela na razpolago, sem lahko utežila le glede na spol in velikost šole), tako da se uteženi rezultati v popolnosti ujemajo s populacijo, če primerjamo spol in velikost šole. V nadaljevanju so vse analize in prikazi narejeni na uteženih podatkih.

Tabela 6.3 Socio-demografske in druge značilnosti ravnateljev

		delež (%)
spol	ženski	60,3
	moški	39,7
starost	31 do 40 let	8,6
	41 do 50 let	43,5
	51 do 60 let	43,2
	61 let in več	4,6
skupna delovna doba	do 10 let	1,1
	11 do 20 let	14,4
	21 do 30 let	56,9
	31 let in več	27,6
čas na poziciji ravnatelja	do 5 let	37,4
	6 do 10 let	25,1
	11 do 15 let	18,5
	16 do 20 let	10,9
	21 let in več	8,1
velikost šole	do 250 učencev	31,0
	od 251 do 450	41,0
	več kot 450	28,1

V tabeli 6.3 sem podrobneje predstavila nekatere socio-demografske in druge značilnosti anketiranih ravnateljev. Kot je iz tabele razvidno, je nekoliko več žensk, velika večina ravnateljev, ki so se odzvali je starih med 41 in 60 let, večina z delovno dobo od 21 do 30 let, pri čemer je večina na poziciji ravnatelja deset let ali manj.

6.8 Potek raziskave

Po pregledu strokovne literature sem se lotila snovanja praktičnega dela magistrske naloge. Najprej sem se lotila intervjujev. Z Ministrstva za šolstvo in šport sem dobila seznam vseh slovenskih osnovnih šol s podatkom o številu učencev na vsaki šoli. Razdelila sem jih v tri enakovredno velike skupine. V prvi skupini so bile šole, ki imajo do 250 učencev, v drugi skupini šole z od 251 do 450 učenci, v tretjo skupino pa so sodile šole z več kot 450 učenci. Iz vsake skupine sem s telefonskimi klici pridobila dva ravnatelja, ki sta privolila v intervju. Omenjene ravnateljke za intervju sem zaradi možnosti slabega odziva izbrala glede na poznanstva. Že po telefonu sem jih obvestila o namenu raziskave, količini vprašanj, temi pogovora in predvidenem času trajanja intervjuja. Vsakega ravnatelja sem vprašala, če dovoli snemanje intervjuja. Vsi so

privolili. Z vsemi ravnatelji sem intervju opravila v njihovi pisarni. Po končanem intervjuju sem v nekaj dneh zapisala dobesedni zapis intervjuja in jim ga poslala v potrditev. Vsi ravnatelji so zapis odobrili in potrdili pravilno razumevanje njihovih odgovorov. Presenečeni so bili nad načinom zapisa (dobeseden) in pripomnili, da bi bolj pazili na jezik, če bi to vedeli. Zapisi intervjujev so v prilogah 1 do 6. Šole so označene z velikimi tiskanimi črkami od A do F.

Anketni vprašalnik za raziskavo sem sestavila na podlagi analiziranih podatkov šestih intervjujev izbranih ravnateljev. S postopkom kodiranja in kategoriziranja sem izpostavila njihova prevladujoča mnenja in stališča. Na osnovi tega sem oblikovala vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Nato sem oblikovala podobo vprašalnika, zapisala uvod in navodila za izpolnjevanje. Izvedla sem pilotsko testiranje. Tratnikova (2002) pravi, da je število ljudi, vključenih v takšno testiranje, odvisno od velikosti vzorca (1–10 %). V mojem primeru je vprašalnik testno izpolnilo pet ravnateljev. Po pilotskem testiranju sem preoblikovala nekaj navodil, jih na določenih mestih poenostavila oziroma dopolnila ter skrčila 17. vprašanje. Nato sem oblikovala spremno pismo, ki sem ga skupaj z vprašalnikom poslala po elektronski pošti vsem ravnateljem slovenskih osnovnih šol (20. 3. 2009). Odzvalo se je 171 ravnateljev, od tega jih je vprašalnik 167 vrnilo po elektronski pošti, štirje pa po navadni pošti. Ob prejemu izpolnjenih vprašalnikov sem se vsakemu sodelujočemu posebej zahvalila za sodelovanje. 27. 3. 2009 sem ravnateljem, ki se niso odzvali vabilu za izpolnitev vprašalnika, ponovno poslala elektronsko pošto z vprašalnikom. 83 ravnateljev se je odzvalo pozitivno po elektronski pošti, šest po navadni pošti, 17 pa jih je zapisalo, da ne želijo sodelovati v raziskavi. 47 ravnateljev je zapisalo, da bi ob koncu raziskave želeli izvedeti za rezultate izvedenega vprašalnika.

7 ANALIZA INTERVJUJEV IN VPRAŠALNIKOV

Po analizi podatkov, pridobljenih na podlagi intervjujev, sem oblikovala štiri kategorije: uspešnost šole, vodenje šole, sodelovanje pedagoškega in poslovnega vodje ter kompetence ravnateljev.

7.1 Analiza intervjujev

Najprej bom po kategorijah predstavila rezultate intervjujev.

7.1.1 Uspešnost šole

Ko sem ravnateljcem zastavila prvo vprašanje, kaj je za njih uspešna šola, jih je večina rekla ali nakazala, da je odgovoriti na takšno vprašanje precej težko. Ravnatelji so v nadaljevanju nekako opredelili dve dimenziji – vzgojno in izobraževalno uspešnost šole, le dva ravnatelja sta omenila pomembnost pojavljanja šole navzven: »uspešnost šole je provzprov položaj ... kje se pojavi, ne vem, lahko bi nekje po tej strani oceno, večkrat se pojavlja, provzprov bolj je uspešna. Dejansko pojavljat se ne mormo, če nismo dobri ... , provzprov, ni težko najdt kriterijev uspešnosti, zato ker se pojavljamo, od tekmovanj v znanju do tekmovanj v športu« in »na splošno mislim, da se pa v Sloveniji danes šteje, da uspešna šola je tista, k ma čim več mednarodnih projektov, internih projektov mogoče, da je tista, k se čim bol vidi na vn, ne.«¹ Vendar slednja ravnateljica takoj doda: »Zame je bol važno, kaj je znotraj šole, ne. Ne tisto, kaj se vn kažemo, ampak kaj znotri nardimo. Kako jih vzgojimo, kako rešujemo probleme«. Tudi druge ravnateljice so zelo poudarjale pedagoško plat, saj se strinjajo, da je ta pomembnejša: »predvsem pedagoško delo, v vzgojnem in izobraževalnem smislu. Ampak bolj v vzgojnem, men je, men je tisto še, še bolj pomembno, kot neki dosežki«, »je uspešna, če zna iz učencev, če jih zna tok motivirat za delo, da iz njih dobi tisto, kar je najboljše.« Ravnatelji so kot enega izmed dejavnikov uspešnosti šole zelo poudarjali tudi pomen zadovoljstva udeležencev: »Za mene je najbolj uspešna šola, če so zadovoljni učenci, učitelji in starši provzprov ane, to je vrhunec tega in iz tega je treba izhajati in delati.« Druga ravnateljica je rekla: »Uspešnost šole pomeni, da so zadovoljni uporabniki. Uporabniki pri šoli so pa učenci in njihovi starši. A, zadovolstvo pomeni, da so zadovoljni, ne samo z uspehom, ki je seveda prvi, to se pravi, uspešno šolanje, uspešno pridobivanje znanja, dobra osnova za naprej, ampak tudi dobro počutje v šoli, to je zelo pomembno, da se otroci počutijo varne, da se počutijo sprejete, da radi gredo v šolo, da rastejo tudi na tem področju, čustvenem, to je zame uspešna šola.« Ena izmed

¹ Zaradi zagotavljanja čim večje objektivnosti so izjave ravnateljev zapisane dobesedno, v pogovornem jeziku in slengu. To velja za vse nadaljnje prepise izjav.

ravnateljic razmišlja, da je zadovoljstvo prvi pogoj za uspeh: »V prvi vrsti je šola uspešna, če se na njej vsi dobr počutjo. Tko učenci, kot delavci, kot starši. Al pa je to pru pogoj, da je šola uspešna.« Pet ravnateljev pa je izpostavilo tudi uspeh učencev ob koncu šolskega leta in na tekmovanjih: »Uspeh učencev na zunajšolskih preverjanjih, a, na tekmovanjih in uspešnost učencev potem v srednješolskem izobraževanju, oziroma kasneje tut mogoče čez deset, dvajset, trideset let v življenju, kako so uspešni, kakšne povratne informacije nazaj dobimo.« Ravnatelji so kot pogoj za uspešnost šole omenili še ustrezno komunikacijo med zaposlenimi, inovativnost šole ter zadovoljevanje svojih potreb (glede na okolico).

Ko sem ravnateljke konkretnje povprašala o pedagoški uspešnosti, so se presenetljivo malo opirali na uspeh učencev na različnih področjih: »Ja, mogoče je pedagoško uspešna, bi rekla, tisti del, k sm ga prej omenila, ane. To pomeni uspešnost učencev pri pouku, aktivnost, zmotiviranost, potem sodelovanje in uspešnost na zunanjih preverjanjih, na tekmovanjih, na uspešnosti v srednji šoli.« Ena izmed ravnateljic je omenila izmerljivost pedagoške uspešnosti s pomočjo pedagoških kazalcev: »Pedagoški kazalci so recimo učni uspeh učencev, ki se meri prek ocenjevanja uspešnosti ravnatelja. To pomeni, č, učni uspeh mora biti vsaj nad devetindevetdeset procenten na šoli, da je. Petindevedeset procentov, da je uspešen, potem se meri nad prisotnostjo otrok v šoli, to se pravi, da vsi otroci obiskujejo pouk, tud tu se meri neka tka pedagoška, potem število projektov, a, je odvisno tudi, tudi od tega je odvisna uspešnost, pedagoška uspešnost šole, a, vključenost otrok v projekte, vključenost otrok v nadstandardni program, ki ga šola ponuja, vključenost otrok v »b« program, to pomeni, a, to so, in, po, posebne pomoči učencem s posebnimi potrebami: dopolnilni pouk, dodatni pouk, šola v naravi, razni tečaji. Vse to meri ta pedagoški, merijo pedagoški kazalci uspešnosti. In to je na nek način tudi izmerljivo. Tle pri tej pedagoški uspešnosti niso morda izmerljivi odzivi staršev, neposredno, posredno pa so, prek prijav na ministrstvo, ne, oziroma na inšpekcije.« Iz analize lahko razberem precejšnjo usmerjenost v otroke/učence: »To pomeni aktivnost, zmotiviranost učencev pri pouku«, »da mam en pozitiven odnos do šole« ter »da so otroci zadovolni, da radi hodijo u šolo in da so uspešni v okviru svojih sposobnosti.« Poleg učencev so ravnatelji svoje razmišljanje usmerili tudi v zaposlene: »Da so delavci tut zadovolni, da radi hodijo v službo«, starše in zunanje institucije. Ena izmed ravnateljic je omenila potrebo po opremi, ki je pogoj za dobro delo. Trije ravnatelji so se opredelili do tega, da je pedagoška funkcija predpogoj za poslovno uspešnost in da ima prva večji pomen: »Poslovno je uspešna, če je pedagoško uspešna, ane. To je praktično povezan. Ker če ti nisi pedagoško, pol praktično ne moreš se nikjer pokazat, na nobeni stvari ane.« ali »Mislim, da v prvi vrsti mormo gledat na pedagoško delo, a, druga stvar je potem ta tržna promoviranost, iskanje drugih virov«.

Ob debati o poslovni uspešnosti sem nekako začutila negativen prizvok, da se z

dobrimi izidi šole kažejo navzven: »Poslovna uspešnost je pa verjetno tisti del, ki kaže šolo navzven, ki jo nekak promovira, a se zna pokazati.« Sicer pa se večina ravnateljev sklicuje na pomen pozitivne bilance ob koncu leta in namenske porabe sredstev: »Zame je poslovno uspešno, če je na koncu leta ničla, al pa dobr, da je mal plusa, sej provzaprav nismo, niti ne smemo bit pridobitna dejavnost, ane.« ali pa »Poslovna uspešnost se meri pa pač s finančnimi kazalci ob zaključnem računu. Tu so pa zadeve jasne. Šola mora, mora delovat pozitivno, a, ne sme meti izgube, a mora pač sredstva, ki jih dobiva od države, namensko porablat, o tem tudi pišemo poročila.« in »... da je vsaj na pozitivni nuli in da s tistimi minimalnimi sredstvi preživi in da se vzdržuje, da ne propada s tistim, kar dobi.« Iz intervjujev je razvidno, da šole nekaj sredstev pridobivajo tudi s trženjem in donatorskimi sredstvi: »Nekaj mam pa mi tut na poslovnem področju ane prihodka iz oddajanja telovadnice ane. In tukaj pravzaprav pokrijemo, ker je šola pa res velika in potratna, ane, pokrijemo pa še tist nekaj več, ne.« in »Konkretno naša šola devetnajst procentov našega proračuna pridobimo na trgu. To je predvsem kuhinja pa oddajanje prostorov.« ali »... da prepričam te podjetja okoli, da mi kej darujejo, ne. A, zdej, nam je, recimo x nam je takoj eno gugalnco dal, je edino igralo, ki ga imamo pr šoli ... Da pač nekje poskusiš še kej dobit za šolo, ane.« Slednja ravnateljica je takoj dodala: »Ampak, je pa spet odvisno od okolja, ane. Ja, nekateri celo majo prednost, k majo kašni dve močni podjetji v bližini in se lahko pokažejo, da so poslovno zlo uspešni, k jim vsake tolko kej dajo, ane. Tlele pa ni kej dost.« Ravnatelji so omenili tudi pridobivanje sredstev iz evropskih strukturnih skladov, prostovoljnih prispevkov, bazarjev in šolskih skladov. Le en ravnatelj je poslovno uspešnost opredelil takole: »Za mene poslovni izid šole ni finančen. K vidm, kolk otrok je zainteresiranih za našo šolo, kolk je zainteresiranih za naše programe in vse te stvari.«

Ravnatelje sem prosila, da povedo, kako se uspešnost šole kaže in meri. Naj najprej prikažem kazalce. Vsi ravnatelji so v prvi vrsti nakazali, da so pomembni kazalniki počutje na šoli, pripadnost in zadovoljstvo: »Js mislim, da se kaže tud z nekim notranjim zadovoljstvom, ki ga izražajo uporabniki.«, ter »V tem, da se učenci učijo, delajo, da sodelujejo.« in »To, da učencu že ni neprijetno, če pride sem, če se s komer koli pogovarja, če kdor koli pride na šolo, a, pa ma že občutek en prijeten, ne da so vsi nastrojeni proti šoli, da ne govorijo, da jo sovražjo.« Tri ravnateljice so omenile sodelovanje pri projektih, ena pa pomen sodelovanja s starši. Ravnatelj je omenil certifikat uspešnosti: »Ravno čakamo na presojo certifikat za kakovost, ane. In velik stvari na tem delamo ane. Tle rečmo, s tem certifikatom, ki bi ga dubl, pomen, da mam sistem vodenja postavljen tak, kot je potreben ane, je že ena od teh stvari, da js lahko določm, da smo uspešni ane.« Kot kazalnike uspešnosti je večina ravnateljev omenila ankete. Nekateri preverjajo stanje na svojih šolah: »Mi kr kdaj dajemo kašne anketne vprašalnike staršem, učencem in zaposlenim, kako so zadovoljni, in tisto je potem pravi pokazatelj. In tud kaže potem smer nadalnega dela.« ali pa »Tuki ni za zanemart tut

kakšnih anketnih vprašalnikov, ki se na določenih področjih ves čas morjo pojavlat, ker je treba met tut tko odgovore.« Nekateri pa preverjajo tudi na srednjih šolah: »Z eno anketo delamo eno presojo našga dela ane, bomo dobil odgovor, kako so naši otroc uspešni na obeh gimnazijah in pa tud praktično dobimo povratno informacijo, kje smo dobri ane. Al pa kje smo slabi. In tle je ena taka stvar, kjer tud mi lahko pridemo do izboljšav in zboljšujemo svoje delo.« Ravnatelj je omenil tudi evalviranje zastavljenih ciljev vsake tri mesece: »Mi mamu cilje zastavlene ane, praktično mi mamu narjene cilje oddelkov, cilje šole, ki jih pač evalviramo na tri mesce nekje in praktično spremljamo to zadevo.« Ravnateljica pa omenja delovanje šolske skupnosti: »Pri nas je kr aktivna šolska skupnost. Mislm, da mamu zelo kvalitetno mentorco, k jim zna prisluhnt in tut k zna potem urejat to, kar oni želijo, pa kar je možno. No, da maju učenci pač možnost svoje mnenje izrazt, ane.« Le ena ravnateljica je poudarila, da uspešnosti še niso konkretno merili.

7.1.2 Vodenje šole

Ob vprašanju, kakšno vodenje bi morala imeti uspešna šola, so ravnatelji večinoma izrazili težavo, da imajo premalo časa za pedagoško vodenje in da se morajo posvečati predvsem managerskegu delu: »Ko sm začela ravnateljvat, se mi zdi, da je bil, bom rekla, procent mojega pedagoškega angažiranja napram ostalim al pa rečmo enih dvajst procentov. Zdej je pa teh drugih nalog z vrha in ne vem še kje pršlo tolk, da je mogoče še sam pet procentov, lahko tlele pedagoškega.« Druga ravnateljica je omenila, da veliko ravnateljev toži zaradi pomanjkanja časa in znanja: »Tko kot kolege poslušam, kar marsikdo jamra, da nima dovol časa za ta pedagoški del in včasih prepuščamo, prepuščaš šolo pomočniku. Mislim, da mogoče ene tri ravnatlce po Sloveniji, da niso po stroki pedagogi... Ostali smo vsi pedagogi, ne. In na pedagoškem področju si še lahko močen, to še lahko nardiš, med tem ko na poslovnem si pa revež, ne. Am, zdej js vem, recimo, k, kolegica, k je na novo začela, je zadnč poklicala, pa je rekla, ti kolk inšpekcij pa lahko dobim. Pa sm rekla, da kolkr jih obstoja v Sloveniji, točno tolko jih lahko dobiš. Čisto vse, nobena druga firma ni tko izpostavljena vsem področjem, od pedagoškega do sanitarne, zdravstvene, vse lahko pride, ane. Tko da, na tem področju recimo ravnatli nismo dost.« Ena izmed ravnateljic je poudarila, da se preobremenjenosti izogne s tem, da ljudem zaupa: »Jaz poskušam razdelit stvari, ampak ne grem tist še enkrat delat. Ljudem je treba zaupat, ane.«

Tudi drugi ravnatelji so omenjali sodelovanje in navezo s pomočnikom: »Mogoče bi celo blo dobro, ane, da bi bla ta kombinacija s pomočnikom tko narjena, da bi pomočnik ne bi imel, ne bi imel a ... obveze pedagoške, ampak bi imel, na primer da bi on pokrival res lahko predvsem pedagoški del, ravnatelj pa več potem, bom rekla, tega poslovnega dela. Js sm prvi dve leti tukaj bla sama za vse, ane. Pomočnic, pomočnika nisem mela. Prvo leto ga sploh nisem mogla imenovat, ker je blo premal oddelkov. Lani

sem ga lahko, pa je bil eden samo dva mesca. In vidm kolk več lahko jst zdej nardim, prej sm res samo bezlala ane. Zdej, če, če je to, se prav, malo razporejeno, je to mnogo lažje.« Dva sta poleg tima ravnatelj – pomočnik omenjala še svetovalno službo: »Ravnatelj dela bl manegrsko, skrbi za pogoje dela, za vse te stvari..., da ima pomočnika, ki skrbi za pedagoški del, ki dela na čistem procesu, in pa svetovalno službo, ki skrbi, ki je neodvisna od teh dveh, provzaprov, ki je sicer povezana, vendar je neodvisna ane. Tko da eno vodstvo take uspešne šole mora bit povezano, na vseh teh treh področjih.« in »...Brez recimo ožjega strokovnega kolegija: pomočnice, svetovalne službe, vodij aktivov, posameznih, ane, da brez tega ne bi šlo. Ker jaz si lahk kar kol zamislim, ampak če nimam suporta ostalih, ne morm nč nardit.« Ena izmed ravnateljic pa omenja, da bi ravnatelj kljub svoji izobrazbi moral biti manager: »Zdej, js mislm, da kljub temu, da je glavni del pedagoško vodenje, mora bit ravnatl vndarle manager. A, tko kot sm že rekla, v prvi vrsti more prou managirat odnose med ljudmi in komunikacijo.« Druga ravnateljica je to potrdila, vendar je dodala, da bi moral biti ravnatelj manager na organizacijskem področju: »Sej ja menedžer, ampak ne v smislu pridobivanja denarja in tko naprej, ane. Ampak zgolj v tem organizacijskem in tko naprej ane. Je manager, vendar na pedagoškem področju.« Ena od ravnateljic pa pravi: »Najbolši bi bil seveda človek, ki je, ki združuje v sebi, ki je po eni strani vizionar, to pomeni, da mora bit dober pedagog, po drugi strani ima, pa da ima tudi managerske sposobnosti. Da je to združeno v eni osebi. A, zdej če se tak človek najde, to je idealno. Ker je na šoli managerstvo izjemno povezano s pedagoškim vodenjem. Samo dober pedagog, tist, ki ima neko vizijo pedagoškega razvoja, lahko ve, kam bo dal sredstva finančna, v kaj bo dal finančna sredstva, ne. Če bi, če bi šolo gledali samo z očmi ekonomista, bi v nekaj letih verjetno trpel pedagoški proces. Ker ekonomisti gledajo to vse bol prek številck, v šolah so pa le ljudje, otroci, čustva so tu prisotna. In da to ena oseba združuje, to je idealno.« Vsekakor pa mora biti vodenje »... usmerjeno v človeka, pa naj bo to v, v strokovnega delavca, al pa v učenca, ane. Mislim, da je v prvi vrsti je to to.«

Pri razmišljanju o prednostnih nalogah šole so se trije ravnateljci usmerili v odnose, komunikacijo in klimo na šoli ter povezavo pedagoškega trikotnika: »Ja, jst osebno vedno dajem prednost komunikaciji, ane. Ker moja vrata pisarne so več al man vedno odprta. S tem seveda trpi tisto delo, ko morš bit sam. Ampak mislim, da komunikacija je najbolj pomembna, no.«, »Z mojga vidika, pa z vidika te šole, bi ble pa te prednostne naloge recimo, ne vem, urejanje odnosov medosebnih glede kolektiva, pa odnosi učenci – učitelji, recimo ne.« in »Prva stvar, ki jo mora vsak dober ravnatelj, ki želi dobro vodit šolo, mora ustvarit dobro klimo. Druga stvar, seveda je potem nek, a, zelo jasen, odkrit odnos z uporabniki. Tko da, vsi ti, ta trikotnik šolski ne, šola je trikotnik ne, učitelji, starši, otroci. Ta trikotnik mora delovat povezano, nikjer ne sme bit ta premica prekinjena in pa znotraj, ko je vodstvo, mora zato skrbet, da te informacije potekajo.«

Ena ravnateljica velik pomen daje izobraževanju: »Jst mislm, da mora ravnatelj velik vlagati energije v to, da se izobražuje. Da je v bistvu v istem koraku, kot zaposleni, kot stroka. Ne da si jim svetovalec, ker jim ne moreš, moreš bit na vseh področjih, ampak lahko jih pa usmeriš k stvari, kam, na koga se lahko obrnejo, da bojo tud strokovno in osebnostno rastli, ane.« Ravnatelji so veliko razmišljali o tem, da ima prednost pedagoška plat: »Katere so prednostne naloge? Mogle bi bit pedagoške, pa je časovno težko.« Omenili so tudi naloge, ki jih za prednostne postavita ministrstvo ali občina, in sprotne stvari, ki jim jemljejo veliko časa in energije.

Ravnatelji želijo več časa posvetiti pedagoškemu delu, vendar jim administracija tega ne dopušča: »Na pedagoškem delu, da bi temu mogla posvečati, ampak v resnici, največjo pozornost dajemo papirjem.« ali pa »Mislm, da vsi se zaženemo v pedagoški del, pa nas poslovni del prekine, ker mormo spravit zadeve naprej. Ker je treba poskrbet za investicije, ker je treba poskrbet za plače, ker je treba poskrbet za pogodbe in vse ostalo, ane. Tko, da smo najbrž v nenehni borbi med obema področjema. Ker tut če maš še tko dobrga pomočnika, mu ne moreš prepustit vsega pedagoškega vodenja. Ni prav, ker potem zgubiš svojo funkcijo.« ter »Največ časa, tko ko sm prej rekla, mogoče zgublamo, ane z raznorazno administracijo, tako in drugačno, ane. Od, ne vem, urejanja zadev za plače, pa pripravah tega pa onga, pa tretga, pa ... Drugače, sicer, bi pa jaz osebno rada največ časa porabila za, a, ne vem, na konc koncev, delo z otroci, na kakršn koli način že, pa ne pouka.« in »js mislim, da ravnatelji velik časa moramo, ne da bi želeli, ampak moramo posvetit urejanju teh zadev (inšpekcija, papirji, poročila; op. avtorice).« Ena izmed ravnateljic je mnenja, da se ravnatelji preveč izgublajo v organizaciji dela na šoli: »Glede na to, a, kolko je blo v zadnjih letih sprememb, a, so na šolah, po Sloveniji, največje težave z organizacijo. Čisto tehničnimi, to kar bi v bistvu moralo bit celo zelo, a, obrobnege pomena in bi morali delati kšni organizatorji dela, ne pa ravnatelji, ne. Urniki, razporejanje v skupine, kako zdaj, glede na novo financiranje, spet razdelit kakšne skupine, predmete, izbirne predmete. S tem, mislm, da se največ ukvarjajo. Predvsem tam na majhnih šolah, kjer je samo en ravnatelj, pa ni pomočnika.« Ravnatelj je poudaril, da je skrb za zadovoljstvo vsekakor ena prednostnih nalog ravnatelja: »Prozapro vsi udeleženci tega izobraževanja morjo bit zadovoljni. Zdej če tega ni pol dejansko. To je sigurno zadeva na vrhu gor ane. Preko katere sploh šartamo. Ker če niso zadovoljni, pol ne morš nič naredit.« Pozornost je potrebno posvetiti tudi » ... viziji oziroma strateškim nalogam razvoja šole,« pravi ena izmed ravnateljic.

7.1.3 Sodelovanje pedagoškega in poslovnega vodje

Štirje ravnatelji se absolutno strinjajo s tem, da bi bilo potrebno v šole vpeljati tudi funkcijo poslovnega vodje: »Ali ločit, ali dve funkciji met na eni šoli? Ja, to bi blo idealno.« ali pa »Ja. Jst morm rečt, da sm ena od tistih ravnateljev, k mislm, da bi blo to zlo dobrodošlo. A, zdej tuki je najbrš mal odvisno od same osebnosti. Mislm, da si

nekateri želijo moči in da želijo bit vse. Jst mislim, da je štiriindvajst ur na dan premalo in da bi blo zelo dobro, če bi mele šole pedagoške vodje in da bi bil pač nekdo, tko kot je že bil predlog, nekdo, nekdo poslovni vodja, ki bi skrbel, sej zakonodaje se vsi držimo, ampak vse drugo, kar je s pravnega področja, ekonomskega področja, managementa in tko naprej, da bi bil tam en uspešen vodja, pedagoški vodja bi skrbel pa za druge stvari. Za organizacijo, delo, pač pedagoško delo na šoli.«

Težava je tudi v izobrazbi ravnateljev: »Vsi mam pedagoško izobrazbo. A, mi se sicer že doizobražujemo, velik, vsako leto, lahko kar koli, ampak, a, ne glede na to. V osnovi smo učitelji in nam je to najbližje in mogoče tut najlažje, ane. Že za ... in tut prou je, mislm, da si šola zasluž pedagoškega vodja.« S tem se strinjata še dva ravnatelja, vendar pod določenimi pogoji reorganizacije: »Če bi bla privat šola ja. Če bi blo potrebno trženje. Če bi rabl denar, dohodke, za postavt sistem, da proces teče, pol sigurno bi rabl managerja, ja. Če pa je stvar postavljena pod ministrstvo, pol je pa to odveč.« ter »Šole so proračunski porabnik. Dobivamo sredstva v točno določene namene, a in te, ta sredstva so tudi, a, pač beležena pod posebne postavke, a, in to, ta, ta skrb, ta nadzor nad porabo teh sredstev ni tako zahtevna, če imamo računovodjo, da je ne bi ravnatel mogu. Tko da, glede tega, menedžerja ni treba. A, če bi pa morale šole večji del, če bo kdaj pršlo do tega, da šole ne bodo več financirane iz proračuna, skoraj sto procentov, kot so sedaj, da bomo morali več stvari delat na trgu, potem bi pa mogoče bil.« Slednja ravnateljica omenja še težavo sposobnosti ravnatelja za poslovne funkcije: »Ravnatelji nimajo res vsi tega smisla. Sej ko so zbiral ravnatelja, so izbiral ponavadi dobrega učitelja, ta pa, ni nujno, da je tudi dober manager, ne. To je pa res, ne. Samo, tak, to je pač tak izbor ravnatelja, ne.« Naj navedem še eno podobno mnenje: »Ravnatelj, ki ima a, pedagoško izobrazbo, js mislim, da ne bi bil sposoben prevzet managerske funkcije.«

Ravnatelj ima veliko odgovornost, saj je odgovoren za vse: »Jaz imam vse finance v roki, to mislm, da to mora met ravnatel. Am, mam pa tudi vso pedagoško strategijo, je tudi, a, v bistvu moje delo, tako da pomočnik u glavnem prevzema tisto organizacijsko, kar sem prej rekla. Nadomeščanja, organizacija raznih spremstev, a, potem, oblikovanje kakšnih posebnih skupin: šola v naravi, in to, to, no.« Ravnatelj ravno tako omenja, da »...na ravnatla se daje odgovornost za vse. Se prav ravnatelj odgovarja in za pedagoški in za poslovni del, za vse odgovarja.« Iz tega izvirajo tudi težave glede pomanjkanja časa: »Meni zmanjka časa za pedagoško vodenje. A, ampak tako poglobljeno pedagoško vodenje. Da ne greš na hospitacijo, k učitelju enkrat do dvakrat na leto, ampak mogoče trikrat, da večkrat sodeluješ pri timskih sestankih po posameznih področjih, ja, z manjšo skupino učiteljev, a, da večkrat ponudiš kašne vprašalnike, na podlagi česar potem lahko nardiš kašne analize, pa nardiš kratkoročne cilje, al pa dolgoročne. Tukaj se mi zdi, da nam zmanjka časa, ane. In tut, ko imaš načrt, da boš nekaj spelau, pride, tko kot sva se prej pogovarjale, do tega padalstva, in potem kašno stvar opustiš, pa ni fino,

ane.«

Kar trije ravnatelji menijo, da bi bilo idealno, če bi bila lahko poslovni in pedagoški vodja skupaj na isti šoli, v isti stavbi: »Bi blo pa idealno, ja. Če bi bla dva enakovredna partnerja na šoli, ki bi drug drugmu znala priznavat to, kar jima gre, ane.«, »Met nekoga, ki bi bil poslovni direktor za več zavodov, al pa nekje zunaj, bi pa zgubu stik z bazo in vprašanje, če so te zadeve v redu, ane.« Tim bi v tem primeru moral delati zelo usklajeno, odnos med njima bi moral biti enakovreden: »Ja, mogoče, mogoče, da bi blo pametno, da sta enakovredna, ane. Tut zaradi tega, kr v, v primeru odsotnosti enga, bi pač drug tisto delo mogu prevzet, kar je tud zdej ane. Se prav, posel ... ampak, po moje bi blo tudi z vidika sodelovanja, oziroma dela na, naprej v kolektivu in navzven, mogoče bi blo bolš, da bi bla enakovredna.« Dva ravnatelja pa sta mnenja, da bi morali obe funkciji biti ločeni tudi prostorsko: »Zdej če bi ble privat šole, bi mel nekej šol enga managerja.« ter »Če je pa več stavb, več šol, je pa lahko poslovni pa strokovni direktor. Ker je potem poslovni, ki jih pokriva več. Pomeni, da nimava le tega konflikta stalnega, kdo je na moji šoli več vreden, ane. On je pač moj šef, ampak na tej šoli sm pa js šef, ne.« Ena izmed ravnateljic dodaja: »Sm poslušala oziroma brala sem o tem modelu, ko bi bil en direktor in potem pedagoške vodje. In men se je zdel to zlo sprejemliv, ampak pod pogojem, da je tisti, ki bi bil poslovni vodja ali direktor ali kakor koli, da ma res tak tim strokovnjakov in da res dobr pozna vse šole in njihove potrebe. In tud v tem primeru bi blo dobro timsko delo, nedvomno nujno potrebno.« Trije ravnatelji so mnenja, da bi se naloge obeh vodij lahko natančno določilo: »Poslovni vodja, ki bi skrbel za zakonodajo. Kar je s pravnega področja, ekonomskega področja, managementa in tko naprej, da bi bil tam en uspešen vodja, pedagoški vodja bi skrbel pa za druge stvari. Za organizacijo, delo, pač pedagoško delo na šoli.«

7.1.4 Kompetence ravnateljev

Pet ravnateljev je poleg drugih kompetenc omenilo pomen strokovnosti tako na pedagoškem kot poslovnem področju: »Js mislim da za pedagoško vodenje, met kompetence, da je to najbol pomembno, no. In da jih tut mam. In da se jih lahko tut priučimo in naučimo in da nam jih država tut vndarle daje.«, »Ja, u prvi vrsti bi moral tist, ki vodi šolo bit pač, seveda, ustrezno strokovno usposobljen.« Ena izmed ravnateljic omenja, da »vsako področje zahteva, zdej zahteva strokovnjaka«. Tako podporo ravnatelji »velikokrat iščemo zunaj«, pravi. Ravnatelj omenja, da ravnateljem manjka kompetenca za postavljanje sistema kakovosti: »... sistem kakovosti, to bi moral bit vključeno v ta ravnateljski izpit. To pomen, da dejansko bi moral ravnatelj postavt kakovosten sistem vodenja v firmi ane. In če je to enkrat postavljeno, potem mislim, da zadeve dobr tečejo.« Sicer pa so ravnatelji naštevati osebne kompetence. Pravijo, da bi ravnatelj moral biti odločen, prijazen, pravičen, sposoben poslušati, empatičen, čustveno inteligen, sodelovalen, razgledan, nezamerljiv, odprt,

sistematičen, urejen, natančen, komunikativen in neodvisen. Usmerjen naj bi bil v ljudi, moral bi imeti korekten odnos do vseh zaposlenih in partnerjev, zaposlene je treba poznati in jih postaviti na pravo mesto, pomemben je občutek za ljudi. Seveda pa mora biti tudi finančnik, pedagog, skratka močan na vseh področjih. Ali kot je rekla neka ravnateljica: »To, ampak v bistvu pa pol Bog.«

7.2 Analiza vprašalnikov

V nadaljevanju bom predstavila rezultate anketnih vprašalnikov po poglavjih glede na cilje raziskave. V vseh primerih govorim o vzorcu 260 ravnateljev.

7.2.1 Kriteriji za pedagoško in poslovno uspešnost osnovne šole

Kar 99,1 % anketiranih ravnateljev je ocenilo svojo šolo kot uspešno. Kljub temu lahko z vidika vodenja in uspešnosti anketirane ravnateljce razdelim v tri segmente oziroma skupine. Omenjene skupine sem določila s pomočjo metode dvo-nivojskega razvrščanja (two step cluster).² S pomočjo izračuna deležev za različne vsebinske in socialnodemografske spremenljivke sem analizirala lastnosti teh skupin. Glede na omenjeno analizo sem skupine poimenovala in v tabeli 7.1 prikazala relativno velikost vsake od skupin. Seveda ne velja, da npr. finančno usmerjeni ravnatelji težijo le k temu področju delovanja. Imajo pa več takšnih odgovorov, ki kažejo, da jim je to področje bližje.

Tabela 7.1 Struktura segmentov, ki se nanašajo na samooceno uspešnosti šole

	delež (%)
formalno in strateško usmerjeni	43,0
finančno usmerjeni	27,1
usmerjeni v ljudi	29,9
skupaj	100

Najprej bom predstavila kriterije, ki so me vodili k takšni delitvi.

Ravnatelji, usmerjeni v ljudi

Iz tabele 7.2 je razvidno, da so vsi ravnatelji (stolpec skupaj) kot najpogostejši ključni kriterij za pedagoško uspešnost osnovne šole navajali *zadovoljstvo vseh v šoli* (88,7 %), *učni uspeh učencev* (69,3 %) ter *uspešnost učencev v srednjih šolah* (54,1 %).

² Metoda skuša najti več različnih skupin (segmentov) oseb, pri čemer skuša osebe razvrstiti tako, da so si osebe znotraj skupine čim bolj podobne, same skupine med seboj pa čim bolj različne. Kot kriterij razvrščanja sem upoštevala odgovore na vprašanja 10 in 11 v vprašalniku.

Slednja dva odgovora so omenili predvsem ravnatelji iz segmenta »usmerjeni v ljudi«, kjer so deleži teh treh odgovorov (statistično značilno) najvišji oziroma veliko višji kot pri vseh ravnateljih skupaj (stolpec skupaj). Odgovor *zadovoljstvo vseh udeležencev v šoli* je izbralo kar 91,3 % ravnateljev iz skupine ravnateljev, usmerjenih v ljudi, odgovor *uspešnost učencev v srednjih šolah* 76,7 % ravnateljev iz te skupine in odgovor *učni uspeh učencev* kar 80,2 % ravnateljev iz te skupine. Ti trije odgovori, ki kažejo na usmerjenost na učence in ostale udeležence na šoli, so torej še toliko bolj značilni³ za to skupino (v primerjavi s stolpcem skupaj), tako da je bil to glavni razlog, da je ta segment poimenovan »usmerjeni v ljudi«. Pri izbiri »drugo« sta se dvakrat pojavila odgovora *osvojene vseživljenjske veščine učencev* ter *socializacija*, po enkrat pa odgovori *kadar učenci dosegajo in presegajo uspehe v skladu z njihovimi zmožnostmi*, *kadar je pedagoški proces usmerjen v učenca* ter *aktivno vključevanje vseh akterjev v procesu: učiteljev, učencev in staršev*.

³ Deleži, ki so označeni z dvema zvezdicama, so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«, deleži, označeni z eno zvezdico, pa so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«. Pri omenjenih oznakah so bili upoštevani popravljeni standardizirani reziduali. Če so omenjeni reziduali večji od +2 ali manjši od -2, potem pomembno vplivajo na to, da je hi-kvadrat test statistično značilen. Podrobnejši hi-kvadrat testi med vsakim odgovorom in segmenti so v prilogi 8.

Tabela 7.2 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj ⁴
zadovoljstvo vseh udeležencev v šoli	88,0 %	86,9 %	91,3 %	88,7 %
učni uspeh učencev	*61,5 %	69,7 %	**80,2 %	69,3 %
uspešnost učencev v srednjih šolah	52,7 %	*31,4 %	**76,7 %	54,1 %
sodelovanje s starši	44,3 %	62,3 %	*5,1 %	37,4 %
uspešno izvedeni interni in eksterni projekti	**35,1 %	33,5 %	*2,8 %	25,0 %
rezultati učencev na tekmovanjih	*6,8 %	7,1 %	**21,8 %	11,3 %
uspešnost učencev na zunanjih preverjanjih znanja	7,3 %	9,1 %	18,1 %	11,0 %
drugo	4,3 %	0 %	3,9 %	3,0 %
skupaj	300 %	300 %	300 %	300 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Finančno usmerjeni ravnatelji

Segment finančno usmerjenih ravnateljev je bil poimenovan na podlagi njihove samoocene, v čem vidijo pri vodenju šole največje težave. Ta segment ima statistično značilno višje deleže pri odgovorih *računovodstvo, trženje in vodenje proračuna in financ*, če primerjamo odgovore tega segmenta s stolpcem »skupaj«. To je v tabeli 7.3 dodatno označeno z zvezdicami. Prikazani so rezultati, tipični za segment finančno usmerjeni.

⁴ Vsota deležev stolpca je 300 %, ker je vsak anketiranec moral izbrati tri odgovore.

Tabela 7.3 Samoocena ravnateljev o težavah pri vodenju – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
računovodstvo	*9,5 %	**61,8 %	23,5 %	27,9 %
vođenje proračuna in financ	*24,4 %	**94,6 %	55,4 %	52,7 %
trženje	*21,7 %	**42,2 %	33,0 %	30,6 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Formalno in strateško usmerjeni ravnatelji

Segment formalno in strateško usmerjeni sem poimenovala tako zaradi odgovorov ravnateljev v tej skupini na isto vprašanje, in sicer v čem vidijo pri vodenju šole največje težave, pri čemer so tipični odgovori za ta segment predstavljeni v tabeli 7.4.

Tabela 7.4 Samoocena ravnateljev o težavah pri vodenju – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
opravljanje hospitacij***	**10,7 %	*0 %	1,1 %	4,9 %
razna letna poročila	**57,6 %	*10,3 %	26,8 %	35,6 %
urejenost dokumentacije	**45,7 %	*18,8 %	23,2 %	31,7 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

*** Zaradi prevelikega odstotka celic s teoretično frekvenco manj kot 5 pri hi-kvadrat izračunu je označevanje z zvezdico lahko zavajajoče.

Drugi kazalci uspešnosti šole

Sedaj, ko so segmenti podrobneje razloženi, lahko predstavim še rezultate drugih vprašanj anketnega vprašalnika, ki ravno tako kažejo kriterije pedagoške in poslovne uspešnosti osnovne šole po mnenju ravnateljev.

Naj se najprej ustavim pri ključnih kriterijih za poslovno uspešnost osnovne šole. Delež odgovorov na to vprašanje je predstavljen v tabeli 7.5 (stolpec skupaj). Za poslovno uspešnost so za ravnatelje večinoma pomembne: *pozitivna bilanca proračuna* (63,2 %), *zadovoljstvo zaposlenih* (60,5 %) ter *učinkovitost izvedenih investicij* (51,5 %).

Za segment formalno in strateško usmerjenih ravnateljev je značilen tudi odgovor

urejena infrastruktura (57,4 %), kar je bilo glede na njihovo »formalno usmerjenost« pričakovano. Segment finančno usmerjenih pa ima pri odgovoru o *obsegu donatorskih sredstev* nekoliko višji delež (26,6 %) od deleža pri vseh ravnateljih skupaj (12,8 %). Tudi ta rezultat je konsistenten s »finančno usmerjenostjo« tega segmenta.

Pod izbiro »drugo« so ravnatelji po enkrat zapisali *gospodarna poraba sredstev, stabilno in urejeno financiranje, stabilen šolski okoliš (vpis), pedagoški trikotnik (učitelji – starši – učenci) ter prepričati ustanovitelja o nujnosti dodatnih sredstev*.

Tabela 7.5 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost– skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
pozitivna bilanca proračuna	57,3 %	63,7 %	71,4 %	63,2 %
zadovoljstvo vseh zaposlenih	65,0 %	*43,7 %	69,3 %	60,5 %
učinkovitost izvedenih investicij	57,4 %	52,9 %	41,7 %	51,5 %
urejena infrastruktura	**57,4 %	50,0 %	*30,3 %	47,3 %
ugled v okolju in pozicija v primerjavi z drugimi šolami	28,6 %	27,1 %	42,4 %	32,3 %
obseg sponzorskih in donatorskih sredstev	*7,8 %	**26,2 %	7,7 %	12,8 %
črpanje iz EU skladov	8,8 %	16,5 %	12,9 %	12,1 %
izredni prihodki od trženja	6,2 %	12,4 %	11,1 %	9,3 %
odstotek presežka vpisa učencev nad razpoložljivim številom	3,7 %	4,6 %	10,6 %	6,0 %
drugo	5,1 %	0 %	1,5 %	2,7 %
višina šolskega sklada	2,6 %	2,8 %	1,1 %	2,2 %
skupaj	300 %	300 %	300 %	300 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Ustaviti se je treba še pri vprašanju številka 5. Glede na to, da se 99,1 % ravnateljev strinja s tem, da je njihova šola uspešna, lahko sklepam, da posvečajo največ pozornosti tistim elementom, ki šolo vodijo k uspešnosti. V tabeli 7.6 so prikazani rezultati vseh treh segmentov ravnateljev.

Tabela 7.6 Kaj zahteva največ pozornosti ravnateljev – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
uvajanje sprememb administracija (poročanje)	52,8 %	54,2 %	60,5 %	55,5 %
organizacija dela na šoli	46,6 %	43,9 %	46,3 %	45,8 %
vodenje proračuna in financ	50,2 %	47,0 %	37,5 %	45,5 %
odnosi z zaposlenimi	*29,6 %	48,0 %	43,1 %	38,6 %
zadovoljstvo sodelavcev	24,6 %	23,4 %	23,9 %	24,1 %
vodenje dela učiteljskega zbora	**28,5 %	20,2 %	*13,6 %	21,8 %
zadovoljstvo staršev	14,3 %	18,4 %	24,1 %	18,3 %
odnosi z učenci	12,4 %	10,1 %	13,2 %	12,0 %
nadstandardni program	13,5 %	6,1 %	7,5 %	9,7 %
hospitacije	11,6 %	10,1 %	5,0 %	9,2 %
izobraževanje (lastno in zaposlenih)	4,4 %	4,6 %	7,6 %	5,4 %
drugo	4,7 %	4,0 %	6,7 %	5,1 %
poučevanje	2,8 %	6,0 %	3,5 %	3,9 %
sodelovanje s svetovalno službo	2,3 %	2,9 %	6,2 %	3,6 %
skupaj	1,8 %	1,2 %	1,2 %	1,5 %
	300 %	300 %	300 %	300 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Iz tabele je razvidno, da so ravnatelji največ pozornosti posvečali *uvajanju sprememb* (55,5 %), *administraciji* (45,8 %) ter *organizaciji dela na šoli* (45,5 %). Segment v ljudi usmerjenih ravnateljev ima presenetljivo nizek odstotek izbora odgovorov *zadovoljstvo sodelavcev* (13,6 %), ki pa izstopa v drugo smer pri formalno in strateško usmerjenih ravnateljih (28,5 %). Oboje predstavlja statistično značilno razliko glede na delež v celotnem vzorcu (stolpec skupaj). Formalno in strateško usmerjeni

ravnateljji so le v 29,6 % izbrali odgovor *vodenje proračuna in financ*, kar predstavlja statistično značilno manjši delež glede na celoten vzorec ravnateljjev (38,6 %).

Pod alinejo »drugo« so ravnateljji po dvakrat zapisali *spremljiva spreminjajoče se zakonodaje*, po enkrat pa *stvari, ki niso povezane z vzgojno-izobraževalnim delom, inšpekcije, komunikacija z drugimi, sistem plač in šolska klima*.

Pri šestem vprašanju so ravnateljji razvrščali kvalitete šole glede na pomembnost. Ocenjevali so jih z lestvico od 1 do 5 (1 – najbolj pomembno, 5 – najmanj pomembno). V tabeli so prikazane povprečne ocene.

Tabela 7.7 Kvalitete šole glede na pomembnost – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
uspeh učencev	2,16	2,30	1,93	2,13
vzgoja otrok zadovoljstvo	2,16	2,21	2,36	2,23
udeležencev	2,45	2,22	2,61	2,43
ugled šole v okolju	3,82	3,86	3,82	3,83
urejena infrastruktura	4,40	4,41	4,29	4,37

Pri tem vprašanju nobena kvaliteta in noben segment ne predstavljata statistično značilne razlike glede na celoten vzorec. Vredno pa je omeniti skupno povprečno oceno posameznih kvalitete, saj kot pomembne prevladujejo kvalitete, usmerjene v ljudi. Pa ne le to. Na prvih dveh mestih sta kvaliteti, vezani na učenca. Ravnateljji so kot najpomembnejšega rangirali *uspeh učencev* (2,13). Sledita *vzgoja otrok* (2,23) ter *zadovoljstvo udeležencev* (2,43). Kot najmanj pomembni kvaliteti šole ravnateljji v povprečju vidijo *ugled šole v okolju* (3,83) ter *urejeno infrastrukturo* (4,37).

Podoben rezultat se kaže pri sedmem vprašanju (rezultati so prikazani v tabeli 7.8). Ravnateljji so označevali, kateri skupini udeležencev je treba posvetiti največ pozornosti. Na prvo mesto so postavili *učenca* (77,2 %). 15,7 % ravnateljjev je na prvo mesto postavilo *učitelje*, 5,5 % pa *starše*. Tudi tu ne morem izpostaviti nobenega statistično značilnega odgovora oziroma segmenta ravnateljjev.

Tabela 7.8 Namenjanje pozornosti udeležencem šole – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
učencem	77,1 %	78,8 %	75,9 %	77,2 %
učiteljem	14,2 %	17,1 %	16,6 %	15,7 %
staršem	6,8 %	2,8 %	6,2 %	5,5 %
predstavnikom lokalne skupnosti	0,8 %	1,3 %	1,3 %	1,1 %
Ministrstvu za šolstvo in šport	1,1 %	0 %	0 %	0,5 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

Z uspešnostjo šole je povezano tudi vprašanje številka devet (tabela 7.9). Ravnateljji so se odločali, ali je pomembnejša pedagoška ali poslovna uspešnost šole. Velika večina ravnateljev se je odločila za *pedagoško* (98,5 %).

Tabela 7.9 Pomen pedagoške in poslovne uspešnosti šole – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
pedagoška uspešnost	99,2 %	100 %	96,1 %	98,5 %
poslovna uspešnost	0,8 %	0 %	3,9 %	1,5 %
skupaj	100 %	100 %	100%	100%

V anketnem vprašalniku sem ravnateljje spraševala še, ali pedagoško in poslovno uspešnost merijo ter kako. Naj najprej pokažem rezultate pedagoškega področja.

Tabela 7.10 Preverjanje pedagoške uspešnosti – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
da	94,8 %	97,4 %	91,0 %	94,4 %
ne	5,2 %	2,6 %	9,0 %	5,6 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

Iz tabele 7.10 je razvidno, da kar 94,4 % ravnateljev meri *pedagoško uspešnost šole*. Med segmenti ni statistično pomembnih razlik. Kako pa jo merijo? Odgovore ravnateljev, ki pedagoško uspešnost merijo, sem razdelila v osem področij. Pri vsakem področju bom navedla tudi pogostnost pojavljanja odgovora (vsak ravnatelj je lahko zapisal enega ali več načinov preverjanja).

Tabela 7.11 Način preverjanja pedagoške uspešnosti šole

področja	količina pojavljanja odgovora
Uspeh (uspeh učencev ob koncu šolskega leta, v nadaljnjem izobraževanju na nacionalnih preizkusih znanja ali na tekmovanjih; uspeh raznih projektov, tujcev in Romov)	137
Spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela (hospitacije, poročila učiteljev, samoevalvacija, letni razgovori, analiza vzgojno-izobraževalnega dela, realizacija, pregled dokumentacije, evalvacija letnega delovnega načrta)	129
Ankete, sestanki (svet staršev, svet zavoda, konference)	80
Zadovoljstvo udeležencev	20
Strokovnost (izobraževanje in napredovanje učiteljev, pisanje člankov, nakup strokovne literature)	12
Pomoč učencem (reševanje vedenjskih in učnih težav)	6
Ugled šole v okolju	2
Drugo (nadstandardni program, preverjanje zastavljenih ciljev, vpis v prvi razred, s projektom zagotavljanja in spremljanja kakovosti, klima v šoli, merjenje v okviru drugega podjetja, sodelovanje s starši, z analitičnimi parametri, timms, pisa)	17

5,6 % ravnateljev pedagoške uspešnosti ne meri. Kar devetkrat se je pojavil odgovor, da *ne poznamo takšnega merilnega orodja*, dvakrat pa, da *s srednjih šol ne dobijo več podatkov*. Po enkrat so se pojavili odgovori: *pomanjkanje časa, vzgoja in izobraževanje sta preveč dolgoročna procesa, ni ustreznih podatkov, teorija in praksa o tem, kaj je dobro, se razlikujeta ter kriteriji za merjenje niso jasni*.

Rezultati za merjenje poslovne uspešnosti so prikazani v tabeli 7.12.

Tabela 7.12 Preverjanje poslovne uspešnosti – skupaj in po segmentih

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
				93,2
da	93,9 %	91,5 %	93,9 %	%
ne	6,1 %	8,5 %	6,1 %	6,8 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

Poslovno uspešnost meri velika večina ravnateljev (93,2 %). Pritrdilnim odgovorom so pripisali tudi način merjenja. Zápise sem razdelila v deset skupin. Pri vsaki skupini je zapisana količina pojavljanja posameznega odgovora. Ravnatelji so lahko podali enega ali več odgovorov. Skupine so prikazane v tabeli 7.13. 6,8 % ravnateljev pa je zapisalo, da poslovne uspešnosti ne merijo. Šest odgovorov je bilo vezanih na mnenje, da *so šole proračunski uporabniki, ki so pedagoško usmerjeni, in da so šole nepridobitne organizacije*. Po enkrat pa so se pojavili odgovori: *ni časa, delam po občutku, uspešnost je odvisna od dotacij, nimamo še sistema za preverjanje kakovosti, za to so odgovorni drugi zavodi ter primerjamo le naše rezultate vsako leto*.

Tabela 7.13 Način preverjanja poslovne uspešnosti šole

področja	količina pojavljanja odgovora
BILANCE IN DRUGI IZKAZI (bilanca stanja, uspeha, denarnih tokov, proračun, prihodki in odhodki, dobiček, zaključni račun, poslovno poročilo)	164
TEKOČE POSLOVANJE (spremljanje namenske porabe sredstev, tekoče spremljanje poslovanja, sprotno ugotavljanje finančnih stanj)	42
REVIZIJA (notranja, zunanja, poročila o reviziji)	21
ZADOVOLJSTVO UDELEŽENCEV (ankete, samoevalvacija)	20
INFRASTRUKTURA (posodabljanje opreme, nabava didaktičnih pripomočkov, investicije)	18
PLAN/REALIZACIJA	18
ZUNANJI VIRI (sponzorstva, donacije, šolski sklad, javni razpisi, trženje)	15
UPRAVIČENOST, UČINKOVITOST (investicij, javnih naročil)	15
MNENJA (sveta šole, sveta staršev, zaposlenih, poslovnih partnerjev)	10
DRUGO (zadovoljstvo sodelovanja z ustanoviteljico, ugled, realizacija projektov, EU projekti, vpis v prvi razred, izobraževanje, akti, pravilniki, uresničitev nadstandardnega programa, analiza letnega delovnega načrta, ob oceni delovne uspešnosti ravnatelja, merjenje trendov po letih)	20

Posredno sem s to segmentacijo, to je z opisom glavnih segmentov ravnateljev ter prikazom odgovorov na določena vprašanja, hotela predstaviti, kateri kriteriji so po mnenju ravnateljev pomembni za pedagoško in poslovno uspešnost osnovne šole. Predstavila sem, katere kriterije so navajali vsi ravnatelji skupaj in kateri so specifični

za vsakega izmed segmentov. Ostale značilnosti predstavljenih segmentov so predstavljene v prilogi 8, kjer so podrobneje prikazani tudi hi-kvadrat testi statistično značilnih razlik in enosmerna analiza variance numeričnih vprašanj glede na segmente.

7.2.2 Sodelovanje pedagoškega in poslovnega vodje

V tem poglavju bom skušala odgovoriti na vprašanje, ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da pri vodenju šole sodelujeta poslovni in pedagoški vodja, ter kakšne poglede imajo ravnatelji na to delitev. V ta namen sem ravnatelje ponovno segmentirala z enako statistično metodo, le da sem tokrat kot kriterije segmentacije določila tista vprašanja, ki se nanašajo na delitve nalog na pedagoškega in poslovnega vodjo.⁵

V zvezi z vprašanjem o delitvi na pedagoškega in poslovnega vodjo se je najbolj izkazal vpliv *velikosti šol*, tako da so segmenti v tem primeru poimenovani glede na to lastnost. Struktura oziroma velikost omenjenih segmentov je prikazana v tabeli 7.14.

Tabela 7.14 Struktura segmentov, ki se nanašajo na delitev vodenja

	delež (%)
manjše šole (do 250 učencev)	31,0
večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo ni smiselno	26,1
večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	43,0
skupaj	100

Ravnatelji iz večjih šol se lahko delijo na tiste, ki menijo, da je *sodelovanje s poslovnim vodjo smiselno*, in na tiste, ki menijo, da omenjeno *sodelovanje ni smiselno*.

V tabeli 7.15 je prikazano, koliko odstotkom vprašanih ravnateljev se zdi sodelovalno vodenje smiselno. 60,3 % ravnateljev se strinja s tem, da bi bilo sodelovanje med pedagoškim in poslovnim vodjo dobrodošlo.

Tabela 7.15 Smiselnost sodelovanja obeh vodij – skupaj in po segmentih

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo ni smiselno	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
da	56,1 %	0 %	100 %	60,3 %
ne	43,9 %	100 %	0 %	39,7 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

⁵ Gre za vsebino, ki je v anketnem vprašalniku označena s številkami 14, 15, 16 in 17.

Ravnatelji iz šol, ki se jim zdi sodelovanje smiselno, želijo v večji meri nadgraditi svoje znanje na *poslovnem področju* (76,4 %), kar je razvidno iz rezultatov tabele 7.16. Iz tega lahko sklepamo, da so ravnatelji večinoma/predvsem pedagogi in ne toliko managerji.

Tabela 7.16 Želja po nadgradnji znanja – skupaj in po segmentih

področje	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo ni smiselno	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
poslovno	68,9 %	72,3 %	**84,4 %	76,4 %
pedagoško	39,4 %	36,6 %	*22,7 %	31,5 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Tudi v tabeli 7.17 se potrdi, da so ravnatelji, ki se jim sodelovanje zdi smiselno, večinoma pedagogi in ne toliko managerji. Prikazani so le rezultati za te ravnatelje. V 77,9 % so odgovorili, da bi sami prevzeli *pedagoško področje vodenja*, kar posledično pomeni, da bi drugi vodja prevzel poslovno področje.

Tabela 7.17 Prevzem področja – skupaj in po segmentih

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
poslovno področje	14,3 %	**25,3 %	22,1 %
pedagoško področje	85,7 %	**74,7 %	77,9 %
skupaj	100 %	100 %	100 %

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Predstavila bom še nekaj rezultatov vprašanj, ki se nanašajo na smiselnost delitve vlog na poslovnega in pedagoškega vodjo. Zanimivo je pogledati rezultate vprašanj, ki se nanašajo na pomočnike ravnateljev.

Iz tabele 7.18 je razvidno, da manjše šole (do 250 učencev) v večini primerov (89,7 %) *nimajo pomočnika ravnatelja*, večje šole (več kot 250 učencev) pa ga *vedno imajo* (torej v 100 % primerov). Seveda to izhaja iz zakonske podlage, ki pravi: »Ravnatelj lahko imenuje pomočnika ravnatelja v osnovni šoli z 18 oddelki. Drugega pomočnika ravnatelja lahko ravnatelj imenuje pri 38 oddelkih, tretjega pa pri 58 oddelkih.« (7. člen Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne

šole).

Tabela 7.18 Delež šol s pomočnikom ravnatelja – skupaj in po segmentih

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo ni smiselno	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
šola ima pomočnika ravnatelja	*10,3 %	**100 %	**100 %	72,2 %
šola nima pomočnika ravnatelja	**89,7 %	*0 %	*0 %	27,8 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

V nadaljevanju bom predstavila rezultate vprašanja številka 2. Zanimalo me je, s katerim področjem se pomočniki ravnateljev več ukvarjajo. V tabeli 7.19 so prikazani rezultati le za tiste šole, ki pomočnika imajo.

Tabela 7.19 S čim se pomočniki ukvarjajo več – skupaj in po segmentih

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo ni smiselno	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
s poslovnim področjem	**66,7 %	21,7 %	29,9 %	28,6 %
s pedagoškim področjem	*33,3 %	78,3 %	70,1 %	71,4 %
skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Pomočniki ravnateljev se precej več ukvarjajo s pedagoškim področjem (71,4 % pomočnikov ravnateljev). Zanimiv je podatek, da se na manjših šolah pomočniki ravnateljev (tam, kjer seveda so) statistično značilno več ukvarjajo s poslovnim področjem vodenja šole (66,7 %).

Naj predstavim še rezultate 16. vprašanja, kjer sem ravnatelje spraševala, kakšen bi

moral biti odnos med poslovnim in pedagoškim vodjo, če bi prišlo do sodelovalnega vodenja (tabela 7.20). Prikazani so le rezultati tistih ravnateljev, ki se jim sodelovanje pri vodenju zdi smiselno.

Tabela 7.20 Odnos med poslovnim in pedagoškim vodjo – skupaj in po segmentih

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
enakovreden poslovni vodja	75,0 %	80,1 %	78,6 %
nadrejen pedagoški vodja	6,1 %	4,5 %	5,0 %
nadrejen skupaj	18,9 %	15,4 %	16,4 %
skupaj	100 %	100 %	100 %

Videti je, da si večina ravnateljev želi enakovreden odnos (78,6 %). 16,4 % si jih želi, da bi bil pedagoški vodja nadrejen, 5 % pa, da bi bil nadrejen poslovni vodja.

7.2.3 *Kompetence ravnateljev*

Po potrebnih kompetencah sem ravnatelje spraševala pri vprašanju številka 8. Ravnatelji so imeli navedenih 12 kompetenc, med katerimi so izbrali po tri ključne kompetence. Vprašanje sem oblikovala s pomočjo tuje literature (Kets de Vries 2005), kjer so bila zapisana omenjena ključna področja kompetenc.

V spodnjih tabelah (7.21 in 7.22) navajam odgovore. Prikazani so rezultati glede na obe segmentaciji.

Tabela 7.21 Področja kompetenc – segmentacija glede na uspešnost šole

	formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	skupaj
sposobnost vodenja zaposlenih, da prevzamejo odgovornost za				
uresničevanje skupnih ciljev	79,6 %	87,5 %	87,1 %	84,0 %
načrtovanje in usmerjanje	*27,2 %	47,4 %	**64,4 %	43,8 %
ustvarjanje skupinskega duha	**62,3 %	40,0 %	*15,0 %	42,1 %
uresničevanje vizije	**31,6 %	*8,5 %	22,9 %	22,7 %
čustvena inteligenca	17,9 %	**35,4 %	18,0 %	22,7 %
spodbujanje zaposlenih	*12,5 %	*3,9 %	**40,4 %	18,5 %
obvladovanje stresa	14,4 %	12,0 %	16,1 %	14,2 %
sposobnost uravnovešenega življenjskega stila	16,2 %	14,3 %	10,0 %	13,8 %
sposobnost globalnega pogleda na svet	14,4 %	**21,9 %	*0 %	12,1 %
povezovanje organizacije z okoljem	9,7 %	14,6 %	10,3 %	11,2 %
vztrajnost	7,5 %	11,8 %	7,7 %	8,7 %
nagrajevanje in dajanje povratne informacije	6,6 %	2,7 %	8,2 %	6,0 %
skupaj	300 %	300 %	300 %	300 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Tabela 7.22 Področja kompetenc – segmentacija glede na odnos do posl. vodje

	manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanj e s poslovnim vodjo ni smiselno	večje šole, sodelovanje s poslovnim vodjo je smiselno	skupaj
sposobnost vodenja zaposlenih, da prevzamejo odgovornost za				
uresničevanje skupnih ciljev	84,9 %	86,2 %	82,0 %	84,0 %
načrtovanje in usmerjanje	41,8 %	36,8 %	49,4 %	43,8 %
ustvarjanje skupinskega duha	46,8 %	43,9 %	37,7 %	42,1 %
uresničevanje vizije	19,8 %	21,7 %	23,5 %	22,7 %
čustvena inteligenca	**33,2%	21,1 %	*16,0%	22,7 %
spodbujanje zaposlenih	14,0 %	24,3 %	18,2 %	18,5 %
obvladovanje stresa	13,0 %	12,1 %	16,4 %	14,2 %
sposobnost uravnovešenega življenjskega stila				
življenjskega stila	12,2 %	18,6 %	12,1 %	13,8 %
sposobnost globalnega pogleda na svet				
na svet	13,2 %	15,2 %	9,5 %	12,1 %
povezovanje organizacije z okoljem				
okoljem	12,8 %	3,9 %	14,6 %	11,2 %
vztrajnost	5,9 %	8,0 %	11,2 %	8,7 %
nagradjevanje in dajanje povratne informacije				
informacije	2,5 %	8,1 %	7,3 %	6,0 %
skupaj	300 %	300 %	300 %	300 %

* Deleži so statistično značilno nižji od deležev v stolpcu »skupaj«.

** Deleži so statistično značilno višji od deležev v stolpcu »skupaj«.

Naj najprej predstavim skupen izbor najpogosteje izbranih ključnih kompetenc ravnateljev, nato pa se bom ustavila pri podrobni analizi glede na obe segmentaciji. Najpogosteje je bila izbrana kompetenca *sposobnost vodenja zaposlenih, da prevzamejo odgovornost za uresničevanje skupnih ciljev*, in sicer kar 84,0 %. Druga najpogosteje izbrana kompetenca je *načrtovanje in usmerjanje* s 43,8 %, na tretjem mestu je kompetenca *ustvarjanje skupinskega duha* z 42,1 %. Sledita jim kompetenci *uresničevanje vizije* ter *čustvena inteligenca* z enakim odstotkom, 22,7 %. Naj omenim še dve, za ravnatelje najmanj pomembni kompetenci: le 6,0 % ravnateljev je izbralo

kompetenco *nagrajevanje in dajanje povratne informacije*, 8,7 % pa *vztrajnost*.

Pri segmentaciji glede na samooceno o uspešnosti šole je prišlo do nekaj pričakovanih rezultatov in nekaj presenečenj. Kompetenco *uresničevanje vizije* so statistično značilno več izbirali formalno in strateško usmerjeni ravnatelji (31,6 %), kar je bilo glede na njihovo usmerjenost pričakovano, saj so jim pomembni cilji in vizija. Kompetenco *spodbujanje zaposlenih* so po pričakovanjih največkrat izbrali ravnatelji usmerjeni v ljudi (40,4 %). Tu se pokaže statistično značilna razlika glede na skupno povprečje, saj sta drugi dve skupini ravnateljev omenjeno kompetenco izbrali veliko redkeje (12,5 % in 3,9 %). Naj omenim še kompetenco *sposobnost globalnega pogleda na svet*. Največkrat in statistično značilno so jo izbrali finančno usmerjeni ravnatelji (21,9 %), zanimivo pa je, da je ni izbral nihče izmed ravnateljev, usmerjenih v ljudi. V nasprotju s pričakovanji so ravnatelji izbirali kompetenco *načrtovanje in usmerjanje*. Največkrat so jo izbrali ravnatelji, usmerjeni v ljudi (64,4 %), najmanjkrat pa formalno in strateško usmerjeni ravnatelji (27,2 %). Pri kompetenci *ustvarjanje skupinskega duha* je bilo pričakovati, da jo bodo predvsem izbirali ravnatelji, usmerjeni v ljudi (15 %). V nasprotju s temi pričakovanji pa so jo kot ključno označili predvsem formalno in strateško usmerjeni (62,3 %). Presenetili so tudi rezultati kompetence *čustvena inteligenca*, saj so jo največkrat izbrali finančno usmerjeni ravnatelji (35,4 %), kar je statistično značilno več kot povprečje vseh skupin ravnateljev.

V tabeli 7.23 statistično značilno izstopa le kompetenca *čustvena inteligenca*. Največkrat so jo izbrali ravnatelji manjših šol (33,2 %).

S to analizo sem torej odgovorila na raziskovalna vprašanja v zvezi s kompetencami ravnatelja, s čimer se tudi zaključuje celotno poglavje, v katerem so bili predstavljeni in interpretirani podrobnejši rezultati ankete. V tem poglavju so bili prikazani tako deleži odgovorov na celotnem vzorcu (frekvence) kakor tudi deleži odgovorov po segmentih (kontingenčne tabele). Z zvezdicami so bili označeni popravljeni standardizirani reziduali. Podrobnejši izpisi s hi-kvadrat testi in statističnimi značilnostmi omenjenih testov so prikazani v prilogah 8 in 9.

8 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO

V nadaljevanju bom poskušala strniti vsa spoznanja, ki sem jih pridobila tekom raziskave in pisanja dela, ter rezultate raziskave. Poskušala bom strniti rezultate tako intervjujev kot anketnega vprašalnika za vsak cilj posebej. Na koncu bom vse združila v celoto in podala priporočila za prakso.

8.1 Potrebne kompetence ravnatelja

V intervjuju je bilo vprašanje o ravnateljevih kompetencah precej široko zastavljeno, kar so nakazali tudi sami ravnatelji. Večina jih je imela takoj po postavljenem vprašanju težave, saj niso vedeli, katerega področja bi se lotili. Menili so, da je kompetenc res ogromno, in mogoče bi bilo vredno vprašanje zastaviti malo bolj sistematično, po področjih kompetenc (npr. naštejte po tri kompetence za vsako področje ...). Na splošno lahko rečem, da so nekako nakazali, da mora biti ravnatelj kompetenten na vseh področjih. To so poudarili tudi z izrazi, kot so na primer, da mora biti ravnatelj »pol Bog«, da mora biti ravnatelj tudi »hišnik« in podobno. Seveda so najprej izpostavili strokovnost na poslovnem in pedagoškem področju, ki predstavlja temelj za uspešno vodenje šole. To lahko povežem s Staničičevim (2002) kompetenčnim profilom ravnatelja, v katerem je glede na raziskavo na prvem mestu razvojna kompetenca ravnatelja. Ta zajema uspešno vodenje strokovnega razvoja in poslovanja šole – torej tako pedagoško kot poslovno področje.

Svoje znanje želijo ravnatelji nadgrajevati in s tem slediti novostim in spremembam na področju vodenja. Sporočili so, da opravljanje Šole za ravnatelje da določene kvalitete, vendar se na nekaterih področjih, predvsem poslovnem, čutijo precej boste in iščejo pomoč zunaj institucije. Ena izmed splošnih kompetenc po opravljeni Šoli za ravnatelje naj bi bila »sposobnost uporabe znanj in spretnosti s področja pedagoškega vodenja, dela z ljudmi organizacije, zakonodaje, ekonomike in financ v praksi« (www.solazaravnatelj.si; 16. 12. 2008). Omenjena kompetenca je torej precej natančno zapisana, vprašanje pa je, kje pride do teh primanjkljajev znanja.

Naj omenim še zelo izpostavljeno mnenje o postavljanju sistema kakovosti. Ravnatelj ga je predstavil kot nujo na poti ravnateljstva. Mogoče bi bilo o tem vredno razmisliti tudi v Šoli za ravnatelje. Sicer pa so ravnatelji večinoma naštevali kompetence, vezane na ljudi. Staničič (2002) jih, kot sem že omenila v teoretičnem delu, imenuje socialne kompetence.

Na kratko bom povzela še rezultate vprašalnika. Naj takoj omenim, da sem področja kompetenc prevajala iz angleškega jezika in je lahko prevod katere izmed njih zavajajoč. Kot najpomembnejša kompetenca se je pokazala kompetenca *sposobnost*

vodenja zaposlenih, da prevzamejo odgovornost za uresničevanje skupnih ciljev. Kar 84 % ravnateljev jo je izbralo za eno najpomembnejših. Kets de Vries (2005) značilnosti te kompetence opisuje takole: vodje s to kompetenco redno obveščajo zaposlene, vključujejo jih v proces odločanja, jasno izražajo svoja pričakovanja, napake vidijo kot priložnost, skrbijo za to, da zaposleni vedo za vizijo organizacije, in želijo, da zaposleni prevzamejo odgovornost za nalogo ter se znajo sami odločiti. Kompetenca *načrtovanje in usmerjanje* je bila druga največkrat izbrana. Vodje s to kompetenco ljudi usmerjajo k enotnim organizacijskim vrednotam in skrbijo, da jih vsi ponotranjijo. Tretja kompetenca, *ustvarjanje skupinskega duha*, se pri vodji odraža kot ustvarjanje prijetnega ozračja v kolektivu, vsak spor zaključi z zmago na obeh straneh, skrbi za to, da so cilji organizacije na mestu pred osebnimi cilji, in ustvarja ozračje zaupanja. Ravno v tej tretji kompetenci lahko najdem povezavo med odgovori pri vprašalniku in pri intervjujih. Gre za kompetenco, usmerjeno v ljudi. Ravnatelji želijo predvsem svojim zaposlenim omogočiti dobro počutje in veselje do dela. Vse tri omenjene kompetence navajajo kot del potrebnih kompetenc ravnatelja tudi avtorji, ki sem jih navedla že v teoretičnem uvodu, vendar morda v malo drugačni obliki (Staničič 2002, Roncelli Vaupot 1997, Everard 1997).

Nekako bi lahko zapisala, da so ključne kompetence ravnatelja za uspešno poslovno in pedagoško vodenje šole naslednje:

- strokovnost (na poslovnem in pedagoškem področju),
- postavljanje vizije in ciljev ter usmerjanje vseh zaposlenih k sledenju in
- ustvarjanje skupinskega duha ter »poslušanje« zaposlenih.

8.2 Kriteriji za poslovno in pedagoško uspešnost osnovne šole

Prvi zaključek, ki ga lahko navedem v tem poglavju, je ta, da je pedagoška uspešnost šole veliko pomembnejša od poslovne. Tako so pokazali rezultati tako intervjuja kot vprašalnika. S tem se strinja kar 98,5 % ravnateljev. Ravnatelji največji pomen za uspešnost šole pripisujejo uspehu učencev, njihovi vzgoji ter zadovoljstvu vseh udeležencev. Šele nato pride na vrsto ugled šole v okolju in urejena infrastruktura. Tudi dejstvo, da največ časa (77,2 %) namenijo učencem, je razlog, da so najbolj usmerjeni v pedagoški proces. V intervjujih so ravnatelji govorili o pomenu aktivnosti učencev, njihovi motiviranosti in zadovoljstvu ob obisku šole. Vsekakor se jim zdi pomembna tudi poslovna uspešnost šole, vendar glede na to, da so šole proračunski porabniki in nepridobitne organizacije, v tem ne vidijo velikega pomena. So pa zanimivo v anketnem vprašalniku ravnatelji kriterij števila učencev ocenili precej nizko. Kot pomembnega za poslovno uspešnost ga je izbralo le 6 % ravnateljev. Vse zgoraj zapisano je le še dodatna potrditev trditev Erčuljeve in Korena (2003), ki pravita, da bi morala pedagoška vloga ravnatelja prevladovati nad managersko. Ravnatelj naj bi bil

prvotno pedagoški vodja, šele nato manager (Ivanuš Grmek 2007, Medveš 2002). Očitno se tega zavedajo tudi ravnatelji.

Ravnatelji se močno zavedajo kazalcev uspešnosti šole (tako poslovnih kot pedagoških), saj jih večina (94,4 % oziroma 93,2 %) omenjeni kvaliteti meri. Tudi v intervjuju se je pokazal podoben rezultat, saj je le ena ravnateljica omenila, da uspešnosti na šoli še niso merili. V veliki večini pedagoško uspešnost merijo z uspehom učencev, spremljanjem vzgojno-izobraževalnega dela in raznimi anketami, poslovno uspešnost pa z bilancami in tekočim poslovanjem.

Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole so:

- zadovoljstvo uporabnikov (učenci, učitelji, starši),
- uspeh učencev ter
- sodelovanje s starši.

Ključni kriteriji za poslovno uspešnost pa so:

- pozitivna bilanca proračuna,
- zadovoljstvo vseh zaposlenih,
- učinkovitost izvedenih investicij ter
- urejena infrastruktura.

8.3 Smisel sodelovalnega vodenja in delitev nalog

Glede na rezultate vprašalnikov in intervjujev lahko rečem, da bi bilo vredno razmisliti, na kakšen način bi v slovenske osnovne šole vpeljali še poslovnega vodjo. 60 % ravnateljev se namreč strinja s tem, da bi bilo to z vidika učinkovitosti in kvalitete vodenja smiselno. Tudi v intervjujih so se štirje ravnatelji strinjali, da bi bilo to dobrodošlo, dva pa sta omenila kot pogoj potrebno reorganizacijo financiranja, v čemer eden celo vidi boljšo prihodnost šol. Večinoma so ravnatelji kot vzrok za takšno izbiro navajali pomanjkljivo izobrazbo na poslovnem področju. Tako v intervjujih kot pri vprašalnikih (kar 76,4 %) se ravnatelji strinjajo, da je njihovo znanje tu pomanjkljivo in bi ga želeli nadgraditi (tu se navezujem na poglavje 8.1, kjer sem to težavo že omenila). Na tem področju so močnejši poslovni vodje. Kljub temu ali morda ravno zato ravnatelji večino svojega dragocenega časa posvečajo predvsem poslovnemu področju, saj pomočniki opravijo večino pedagoškega dela (71,4 %). 77,9 % ravnateljev pravi, da bi sami raje prevzeli pedagoško funkcijo vodenja šole. Tu se lahko ponovno, kot že v teoretičnem uvodu, navežem na težavo, da dober učitelj ni nujno dober ravnatelj. Managiranje ni sposoben vsak (Handy in Aitken 1990). Učitelji sicer imajo določena pedagoška znanja, vendar so to drugačna znanja, kot jih potrebuje ravnatelj (Tomić 1995).

Odnos med poslovnim in pedagoškim vodjem bi po mnenju ravnateljev moral biti

enakovreden – tako jih meni 78,6 %. Skozi intervjuje sem razbrala, da si ravnatelji podpornika želijo v istih prostorih. Takšen poseg bi bil za proračun Ministrstva za šolstvo in šport verjetno previsok, zato je najbolj racionalno izhodišče to, da bi bil za več šol skupaj en poslovni vodja in na vsaki šoli po en pedagoški vodja, kar bi bilo tudi v prid prednosti pedagoške uspešnosti šole pred poslovno.

Ravnatelje sem v vprašalniku prosila, da zapišejo tri naloge, ki bi jih opravljal pedagoški vodja, in tri naloge, ki bi jih opravljal poslovni vodja. Na to vprašanje so odgovarjali tisti ravnatelji, ki so se strinjali, da bi bilo sodelovanje med obema dobrodošlo. Glede na vse dobljene odgovore sem oblikovala področja, nato pa naloge uvrščala vanja. V spodnjih tabelah so navedena področja delovanja, podrobneje so navedene naloge ter količina pojavljanja tega odgovora.

Tabela 8.1 Naloge pedagoškega vodje

področja	količina pojavljanja odgovora
Pedagoško delo (organizacija, načrtovanje, evalvacija, letni delovni načrt, kurikulum, projekti, urnik, urejanje nadomeščanja, vodenje obšolskih dejavnosti, koordinacija dnevov dejavnosti, poučevanje)	120
Skrb za strokovnost (hospitacije, izobraževanje in napredovanje učiteljev, skrb za lastno izobraževanje, izbor strokovnega kadra)	88
Vodenje zaposlenih (vodenje konferenc, učiteljskega zbora, aktivni, skrb za timskega »duha«, skrb za kulturo in klimo, skrb za zadovoljstvo, letni razgovori, zaposlovanje)	68
Stik, odnosi (z zaposlenimi, učenci, starši, okoljem, svetovalno službo)	55
Prihodnost (vizija, cilji, skrb za kvaliteto, uvajanje in evalviranje sprememb, načrt razvoja šole, razvoj sodobnih metod dela, izboljšave, ugled v okolju)	54
Učenec (skrb za uspeh, spremljanje učencev, vzgoja)	26
Razno (urejanje dokumentacije, skrb za nadstandardni program, skrb za zakonitost delovanja na pedagoškem področju, spodbujanje inovativnosti)	15

Tabela 8.2 Naloge poslovnega vodje

področja	količina pojavnjanja odgovora
Finančno poslovanje (vodenje proračuna, načrtovanje, evalvacija poslovne uspešnosti, finančna in poslovna poročila, ustvarjanje finančnih pogojev za nadstandardni program, plače, priprava finančnega in poslovnega plana, priprava zaključnega računa)	118
Investicije (vzdrževanje, učna tehnologija, infrastruktura, nabava, standardi za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela ...)	86
Pridobivanje sredstev (sponzorji, donacije, javni razpisi, šolski sklad, črpanje iz evropskih skladov)	60
Okolje (trženje, ugled v kraju, sodelovanje z ustanoviteljem, sodelovanje z Ministrstvom za šolstvo in šport, sodelovanje z zunanjimi institucijami, promocija šole)	49
Zakonodaja (pravno področje, pravilniki, skrb za zakonitost delovanja)	45
Kadri (zaposlovanje, stik s tehničnim kadrom, skrb za zadovoljstvo zaposlenih, skrb za varnost učencev, skrb za napredovanje zaposlenih, spremljanje delovne uspešnosti zaposlenih)	27
Razno (izvajanje javnih naročil, urejanje poslovne dokumentacije, skrb za skladnost pedagoškega in poslovnega delovanja šole, vizija šole, prehrana, nadzor kakovosti, vodenje projektov, skrb za nadstandardni program, skrb za kulturo in klimo šole, nadomeščanja)	37

Iz tabel je razvidno, da bi ravnatelji želeli poslovnemu vodji prepustiti predvsem finančno plat šole in investicije. Oboje so v prejšnjih vprašanih ravnatelji navedli kot kriterije za poslovno uspešnost. Pedagoški vodje pa bi svoj čas posvetili za šolo najpomembnejšemu in temeljnemu delu – vzgoji in izobraževanju učencev. To so navedli tudi v vprašanju o kriterijih pedagoške uspešnosti šole.

8.4 Priporočila za prakso

Z raziskavo sem želela proučiti, katere kompetence naj bi imeli ravnatelji za uspešno poslovno in pedagoško vodenje osnovnih šol. Ugotovila sem, da je delo ravnatelja precej naporno, saj od njih zahteva spretnosti in znanja dveh močno različnih področij. Na eni strani gre za znanja vodenja, managiranja in poslovanja, na drugi pa za zahtevna pedagoška znanja. Ugotovila sem, da bi bilo vodenje šole učinkovitejše in uspešnejše, če bi pri vodenju sodelovala pedagoški in poslovni vodja ter dopolnjevala svoje delo in znanja. Vsekakor bi bilo za to potrebno dobro sodelovanje in timsko delo.

Naj se na koncu na kratko dotaknem še nekaj področij, o katerih bi bilo vredno razmisliti.

Na področju kompetenc ravnateljev se da še marsikaj postoriti. Kot sem že omenila, so bili v vprašalniku prevodi dvanajstih temeljnih področij mogoče malo zavajajoči oz. premalo natančno opisani. Za vsako kompetenco se skriva veliko značilnosti in lastnosti. Ravnatelji bi se mogoče drugače odločali, če bi imeli pri vsakem področju našete tri ključne značilnosti vodje s to kompetenco. V prihodnje bi bilo vredno izvesti anketni vprašalnik z vprašanji že omenjenega avtorja Ketsa de Vriesa. V svoji knjigi navaja vseh 100 trditev, ki ravnatelje razvrščajo v omenjenih dvanajst področij kompetenc. S tem vprašalnikom bi dobili kompetenčni profil ravnateljev slovenskih osnovnih šol. V povezavi s tematiko o sodelovanju pedagoškega in poslovnega vodje bi lahko raziskali, kateri ravnatelji imajo težave na določenem področju vodenja, in glede na to bi jih lahko v nadaljnjem izobraževanju krepili.

V intervjujih so ravnatelji večkrat omenili pomen izobraževanja ravnateljev. Večina ravnateljev je pedagogov. Iz razreda so prišli v pisarno in se praktično brez znanja podali v poslovne vode. V Šoli za ravnatelje so sicer dobili neko osnovno izobrazbo na poslovnem področju, vendar praksa od njih zahteva veliko več. Časa je že tako premalo, ravnatelji pa ga porabijo še več zaradi neizkušenosti na poslovnem področju. V timu bi bilo to veliko lažje, učinkovitejše in kakovostnejše. Eden izmed ravnateljev je v intervjuju celo predlagal, da bi ravnatelji morali opraviti izpit iz postavljanja sistema kakovosti šole.

Raziskovanje, ki sem se ga lotila, je bilo precej dolgotrajno in zahtevno. Do zaključkov nisem prišla le z raziskavo, ampak sem skozi celoten proces pridobivala znanja in izkušnje. Oblikovala sem mnenja in bistrila misli, ki so se mi porajale. V obilici dela, ki ga imajo ravnatelji, jih je bilo težko pridobiti k sodelovanju. Vendar menim, da se je trud izplačal, saj sem z raziskavo odkrila marsikaj zanimivega in odprla nova področja raziskovanja. Zanimivo bi bilo razmisliti o reorganizaciji dela, financiranja in sistemizaciji delovnih mest v šolah (s poslovnim vodjo). Seveda tu glavno vlogo igrajo sredstva, saj bi jih z odpiranjem dodatnih delovnih mest potrebovali precej več. Vendar nenazadnje gre za našo prihodnost. Šole izobražujejo in vzgajajo otroke, ki bodo v prihodnosti vladali svetu. Izkušnje v mladih letih pomenijo največ. Tudi obdobje osnovnega šolanja je za njih ena velikih izkušenj. S kakovostjo izobraževalnega sistema bo njihova izkušnja še boljša.

LITERATURA

- Baldrige, Victor J., David V. Curtis, George Ecker in Gary L. Riley. 1978. *Policy-Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, Stephen. 1994. *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bennet, Nigel in Lesley Anderson, ur. 2003. *Rethinking Educational Leadership*. London: Sage.
- Bennis, Warren in Burt Nanus. 1985. *Leaders*. London: Harper and Row.
- Bezić, Tanja. 2003. Ravnatelj, njegova avtonomija in kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 34 (1): 44–47.
- Blaxter, Lorraine, Christina Hughes in Malcolm Tight. 1996. *How to Research*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Budnar, Meta in Alojz Fošnarič. 2001. Izzivi pedagoškega vodenja. *Vzgoja in izobraževanje* 32 (3): 49–51.
- Bush, Tony. 1999. Introduction: Setting the Scene. V *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*, ur. Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter in Peter Ribbins, 1–12. London: Paul Chapman.
- Bush, Tony. 2003. *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, Tony in Les Bell. 2002. The Policy Context. V *The Principles and Practice of Educational Management*, ur. Tony Bush in Les Bell, 3–14. London: Paul Chapman.
- Bush, Tony, Marianne Coleman in Derek Glover. 1993. *Managing Autonomous Schools: The Grant-Maintained Experience*. London: Paul Chapman.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Caldwell, Brian J. in Jim M. Spinks. 1988. *The Self-Managing School*. Lewes: Falmer.
- Clerkin, Ciaran. 1985. What Do Primary School Heads Actually Do All Day? V *School Organization* 5 (4): 287–300.
- Corey, Raymond E. 1990. *MBA Field Studies: a Guide for Students and Faculty*. Boston: Harvard Business School Press.
- Coulson, Alan A. 1976. The Role of the Primary Head. V *The Role of the Head*, ur. R. S. Peters, 92. London: Routledge and Kegan Paul.
- Coulson, Alan A. 1986. *The managerial Work of Primary School Headteachers*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic.
- Day, Christopher, Carol Hall in Patrick Whitaker. 1998. *Developing Leadership in Primary Schools*. London: Paul Chapman.
- Drucker, Peter F. 1990. *Managing the Non-profit Organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Earley, Peter. 2004. *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.

Literatura

- Engel, Rafael J. in Russel K. Schutt. 2005. *The Practice of Research in Social Work*. Thousand Oaks: Sage.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Esp, Derek. 1993. *Competences for School Management*. London: Kogan Page.
- Everard, Bertie. 1997. Vpeljevanje kompetenčnega prijema tudi za ravnatelje. *Vzgoja in izobraževanje* 28 (3): 4–11.
- Ferjan, Marko. 1996. *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, Michael. 1997. *What's Worth Fighting for in the Principalship*. New York: Teachers College.
- Fullan, Michael. 2003. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glatter, Ron. 1997. Context and Capability in Educational Management. *Educational Management and Administration* 25 (2): 92–181.
- Gruban, Brane. 2003. Pri kompetencah ne iščite bližnjic. *Gospodarski vestnik* 52 (28): 48–51.
- Gruban, Brane. 2004. *Praktični vidiki uvajanja kompetenc v poslovno prakso*. [Http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/uvajanje-kompetenc/](http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/uvajanje-kompetenc/) (1. 4. 2008).
- Guba, Egon G. in Yvonna Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Handy, Charles. 1984. *Taken for Granted? Looking at Schools as Organisations*. York: Longman, for the Schools Council.
- Handy, Charles in Robert Aitken. 1990. *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin books.
- Hanses, Svante in Mats Lundgren. 2001. School Leadership and In-Service Training: Reflections on Organisation Theory and Pedagogy. V *Leading Schools for Learning*, ur. David Oldroyd, 27–39. Koper: Fakulteta za management.
- Holly, Peter in Geoff Southworth. 1993. *The Developing School*. London: Falmer.
- Holstein, James A. in Jaber F. Gubrium. 2004. Context: Working It Up, Down and Across. V *Qualitative Research Practice*, ur. Clive Seale idr., 2–32. London: Sage.
- Ivanuš Grmek, Milena. 2007. Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole. *Šolsko polje* 18 (3/4): 165–173.
- Janesick, Valerie J. 1998. The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. V *Strategies of Qualitative Inquiry*, ur. Norman K. Denzin in Yvonna S. Lincoln, 35–55. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Katz, Robert L. 1974. Skills of an Effective Administration. V *Harvard Business Review* 52 (5): 90–102.
- Kets de Vries, Manfred F. R. 2005. *Global Executive Leadership Inventory: Facilitator's guide*. London: Financial Times/Prentice Hall.
- Kirkham, Glynn. 1996. *Beyond Competence: Shall I Compare Thee to a Manager?*

- Referat na letni konferenci British Management and Administration Society, 20.-22. september 1996, Coventry.
- Koren, Andrej. 1998. Vloga pomočnikov ravnateljev v slovenskih šolah, domovih in vrtcih. V *Vloge in naloge pomočnikov ravnateljev v šolskem managementu*, ur. Silva Roncelli Vaupot, 23–30. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 2000. Approaching Quality in the Slovenian Context. V *Ways Towards Quality in Education*, ur. Ian Stronach, Neli Dimc in Nada Trunk Širca, 57-66. Ljubljana: Open Society Institute, Slovenia: National Leadership School, Koper: College of Management.
- Koren, Andrej. 2005. K tradiciji slovenskega ravnateljstva. *Šolska kronika* 14 (1): 87–102.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo*. Koper: Fakulteta za management.
- Korošak, Andrej in Rajko Novak. 2007. Standardi voditeljstva: ključne vodstvene kompetence za odličnost pri vodenju. *Strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu* 5 (16): 36–41.
- Kramar, Martin. 2002. Avtonomija šole in didaktični koncept izobraževalnega procesa. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 98–112.
- Kroflič, Robi. 2002. Ravnateljstva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 66–77.
- Kuhn, Thomas Samuel. 1974. *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Landau, Sabine in Brian S. Everitt. 2004. *A Handbook of Statistical Analysis Using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Levačić, Rosalind. 1995. *Local Management of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham: Open University.
- Lyons, Geoffrey. 1974. *The Administrative Tasks of Head and Senior Teachers in Large Secondary Schools*. Bristol: University of Bristol.
- Management. 1994. V *Temeljni pojmi. Manager: abeceda praktičnega managementa*, ur. Aleš Pogačnik, 106. Ljubljana: DZS.
- Marsh, Colin J. 1994. Kurikulum: Temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
- Mažgon, Jasna. 2000. *Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mažgon, Jasna. 2001. Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavka »spora« okoli pozitivizma. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 36–48.
- Medveš, Zdenko. 2002. Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 28–46.
- Merriam, Sharan. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mitar, Miran. 2000. *Uvod v metodologijo znanstvenega raziskovanja varnostnih*

- pojavnov. Ljubljana: MNZ – Visoka policijsko-varnostna šola.
- Morse, Janice M. 1998. Designing Funded Qualitative Research. V *Strategies of Qualitative Inquiry*, ur. Norman K. Denzin in Yvonna S. Lincoln, 56–85. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Mužič, Vladimir. 1994. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 45 (1–2): 39–51.
- Neimane, Signe in Sarmite Vegere. 2001. Developing School Leaders' Learning. V *Leading Schools for Learning*, ur. David Oldroyd, 69–79. Koper: Fakulteta za management.
- Neuman, William Lawrence. 2003. *Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Nias, Jennifer D. 1987. One Finger, one Thumb: A Case Study of the Deputy Head's Part in the Leadership of a Nursery/Infant school. V *Readings in Primary School Management*, ur. Geoff Southworth, 30–53. Lewes: Falmer.
- Nias, Jennifer D., Geoff Southworth in Robin Yeomans. 1989. *Primary School Staff Relationships: A Study of School Culture*. London: Cassell.
- Norušis, Marija J. 2008. *SPSS 16.0 Guide to Data Analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Norušis, Marija J. B. 1. *SPSS 17.0 Statistical Procedures Companion*. [Http://www.norusis.com/pdf/SPC_v13.pdf](http://www.norusis.com/pdf/SPC_v13.pdf) (30. 9. 2009).
- Pečjak, Vid. 1963. *Anketna metoda*. Ljubljana: Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije.
- Peters, Thomas J. in Robert H. Waterman. 1982. *In Search of Excellence*. London: Harper and Row.
- Remenyi, Dan, Brian Williams, Arthur Money in Ethne Swartz. 1998. *Doing Research in Business and Management: An Introduction to Process and Method*. London: Sage.
- Resman, Metod. 1993. Management, šolstvo in šola. *Sodobna pedagogika* 44 (9/10): 457–473.
- Resman, Metod. 2002. Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 8–25.
- Resman, Metod. 2004. Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2): 7–22.
- Robson, Colin. 1993. *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Roncelli Vaupot, Silva. 1997. Competence – nov izziv tudi v izobraževanju in usposabljanju ravnateljev? *Vzgoja in izobraževanje* 28 (3): 12–15.
- Roncelli Vaupot, Silva. B. 1. *Z zakoni opredeljeni vloga, naloge, odgovornosti in imenovanje ravnateljev v državah Evropske unije in Slovenije – izhodišče za izobraževanje ravnateljev?* [Http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-64-3/215-228.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-64-3/215-228.pdf) (23. 9. 2009).
- Sagadin, Janez. 1993. Kvalitativna analiza podatkov. *Sodobna pedagogika* 44 (3/4): 115–123.
- Sagadin, Janez. 1995. Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika* 46 (7/8): 311–322.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.

- Salamon, Lester M. in Helmut K. Anheiner. 1996. *The Emerging Nonprofit Sector*. Manchester in New York: Manchester University Press.
- Sarason, Seymour. 1982. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Saunders, Mark, Philip Lewis in Adrian Thornhill. 1997. *Research Methods for Business Students*. London: Pitman.
- Selan, Igor. 2006. Okviri delovanja ravnatelja slovenske osnovne šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 125–146.
- Sergiovanni, Thomas J. 1984. Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership* (5): 4-13.
- Sergiovanni, Thomas J. 1996. *Leadership for the Schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. 2006. *The Principalship: a Reflective Practice Perspective*. Boston: Pearson.
- Silverman, David. 2005. *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1985. Ljubljana: DZS.
- Smith, Herman W. 1975. *Strategies of Social Research: the Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall.
- Southworth, Geoff. 1995. *Talking Heads: Voices of Experience: An Investigation into Primary Headship in the 1990s*. Cambridge: University of Cambridge, Institute of Education.
- Southworth, Geoff. 1999. Continuities and Changes in Primary Headship. V *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*, ur. Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter in Peter Ribbins, 43-58. London: Paul Chapman.
- Stahlhammar, Bert. 1984. *Rektorsfunktionen i grundskolan: Vision-verklighet*. Uppsala: Universitet.
- Staničić, Stjepan. 2002. Kompetenčni profil idealnega ravnatelja (stališča in empirični rezultati). *Sodobna pedagogika* 53 (1): 168–182.
- Svetina, Janez. 1992. *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta.
- Širec, Anton. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Šola za ravnatelje. 2007. Ravnateljski izpit. [Http://www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si) (15. 12. 2008).
- Tavčar, Mitja I. 1996. *Razsežnosti managementa*. Ljubljana: Tangram.
- Tavčar, Mitja I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, Mitja I. 2006. *Management in organizacija. Sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, Mitja I. in Nada Trunk Širca. 1998. *Management nepridobitnih organizacij*. Koper: Visoka šola za management.
- Taylor, Frederick Winslow. 1947. *Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Row.
- Thomas, Hywel in Jane Martin. 1996. *Managing Resources for School Improvement*. London: Routledge.

Literatura

- Tomić, Ana. 1995. Pedagoško vodenje. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 211–329. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26–34.
- Trnavčevič, Anita. 2003. *Raziskovalne metodologije: gradiva za predavanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Velikonja, Marija. 1998. Vodenje v vzgoji in izobraževanju je del človeka. *Neprofitni management* 1 (2/3): 13–15.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vrečko, Igor. 2003. *Strategija sistemskega razvoja nevladnih organizacij v Sloveniji za obdobje 2003–2008*. [Http://www.zveza-kds.si/strategijanvo2003-2008.pdf](http://www.zveza-kds.si/strategijanvo2003-2008.pdf) (5. 1. 2009).
- Waters, Derek. 1987. The deputy as Trainee Head. V *Primary School Management in Action*, ur. Ian Craig, 85. London: Longman.
- West-Burnham, John. 1994. Management in Educational Organizations. V *The Principles of Educational Management*, ur. Tony Bush in John West-Burnham, 9–32. London: Financial Times Pitman.
- Yin, Robert K. 1989. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage.
- Zgaga, Pavel. 2000. *Educational Policy and Quality in Education*. [Http://www2.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-47-3/039-050.pdf](http://www2.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-47-3/039-050.pdf) (10. 7. 2006).
- ZOFVI (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Uradni list RS, št. 98/2005.
- Zupančič, Boris. 2001. Ravnatelj – šušmar? *Vzgoja in izobraževanje* 32 (1): 9–10.

PRILOGE

- Priloga 1 Intervju z ravnateljem šole A
- Priloga 2 Intervju z ravnateljem šole B
- Priloga 3 Intervju z ravnateljem šole C
- Priloga 4 Intervju z ravnateljem šole D
- Priloga 5 Intervju z ravnateljem šole E
- Priloga 6 Intervju z ravnateljem šole F
- Priloga 7 Anketni vprašalnik
- Priloga 8 Pomembni izpisi iz SPSS-a (delitev ravnateljev glede na uspešnost šole)
- Priloga 9 Pomembni izpisi iz SPSS-a (delitev ravnateljev glede na velikost šole)



Začetek: 11:10

Konec: 11:40

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj vi razumete pod pojmom uspešnost šole?

R: Uspešnost šole...jah, več bi jih najdu stvari, anede, zdej ne vem, provzaprov, uspešnost šole, kaj pa morm, kako jo določim al, vprašanje je tako, bom reku...

U: Ja, široko je... Najprej kaj vam pade na pamet, pol bom pa še jaz vprašala če bom želela kej več.

R: Uspešnost šole je provzaprov položaj, ki, bom reku, ki, k se pojavlja, kukr se sliš, kje se pojavi, ne vem, tko bom reku, lahko bi nekje po tej strani ocenu, večkrat se pojavlja, provzaprov bolj je uspešna. Dejansko pojavljat se ne mormo, če nismo dobri. Ane. Nekje na tej zadevi. Ne vem kako bi drugač uspešnost šole... Lahko, ne vem odvisno zdej, lahko bi ocenu mogoče tud po izhodu, kam se otroc vpisujejo, na kere šole ane, kakšne rezultate dosegajo, pa na tem mogoče...

U: Kaj pa za vas kot ravnatla, vi ste ravnatelj te šole, ali lahko rečete da je »moja« šola uspešna?

R: No, sej, ravno na tem govorim, v bistvu, čist če dam primer, mi ravno delamo zdej, ravno smo se prjavl, ravno čakamo na presojo certifikat za kakovost, ane. In velik stvari na tem delamo ane. Tle rečmo, s tem certifikatom, ki bi ga dubl pomen, da mam sistem vodenja postavljen tak kot je potreben ane, je že ena od teh stvari, da js lahko določim da smo uspešni ane. Po drugi strani je pa tko, da dejansko bom tko reku, rezultati so, mislm rezultati, provzaprov, ni težko najdt kriterije uspešnosti, zato ker se pojavljamo, ker so od tekmovalj v znanju do tekmovalj v športu do, a, da greimo dol na zadovoljstvo učencev, praktično to ni problem zdej z anketiranjem dosežt ane in provzaprov, mi lahko... nekje bom reku za mene je najbolj uspešna šola če so zadovoljni učenci, učitelji in starši provzaprov ane, to je vrhunec tega in iz tega je treba izhajati in delati.

U: Dobro. Kako vi razumete izjavo »šola je pedagoško in poslovno uspešna«?

R: No sej to govorim, zdej bom tko reku... poslovno je uspešna če je pedagoško uspešna, ane. To je praktično povezan. Ker če ti nisi pedagoško, pol praktično ne moreš se nikjer pokazati, na nobeni stvari ane. Poslovno pomeni, bom tko reku. Če mam mi... po prilivu otrok vidm ane. Za mene poslovni izid šole ni finančen. K vidm kolk otrok je zainteresiranih za našo šolo, kolk je zainteresiranih za naše programe in vse te stvari. Tko da nekje ena taka, kaj naj rečem, a, praktično je stvar, mislm, poslovna zadeva je za mene provzaprov a, dobro pedagoško delo, če smo mi neki dobrga naredl pol smo tud poslovno uspešni. če mam rezultate na pedagoškem delu ne, to pomen...da bomo šli nazaj na razna tekmovalja in te stvari. Bom pa reku da zlo velik delam pa na tem, da razmišlam o zadovoljstvu, ker tega je tud najlaži dokazati in dejansko če so dobri rezultati je tud zadovoljstvo visoko ne in praktično pride do poslovnega rezultata. Tko bom reku jaz če gledam po šolah v okolici, gledam na to, ravno na ta sistem, kolk je recimo tistih vmesnih, ki prihajajo k nam po informacije. Bom tud reku te, ki ponujajo raznorazne stvari, praktično se pojavljajo na tistih šolah, kjer vejo da bojo lahko nekej prodal, da bodo lahko nekej dal v promet, eno določeno zadevo. Mi smo bom reku zelo... zelo na visokem nivoju kar se tehnologije tiče in praktično k nam prihajajo taki, ki se mogoče na druge šole ne oglašijo. Ravn zarad tega ker vidjo da take stvari jemljemo in da tud delamo s temi stvarmi. Tle nekje. Ne bi ločeval pedagoškega od... poslovna uspešnost je provzaprov rezultat pedagoškega dela na šoli.

U: No, sej deloma ste odgovorili že na tretje vprašanje, ampak če mate še kej za dodat, kako se ta uspešnost keže in meri?

R: No sej to sva odgovorila. Zdej mam ravno en primer ko delam anketo na gimnaziji X, pa za gimnazijo Y mam tud pripravljeno. Mi nekje, bom tko reku. Z eno anketo delamo eno presojo našga dela ane, bomo dobil odgovor kako so naši otroc uspešni na obeh gimnazijah in pa tud praktično dobimo povratno informacijo, kje smo dobri ane. Al pa kje smo slabi. In tle je ena taka stvar kjer tud mi lahko pridemo do izboljšav in zboljšujemo svoje delo.

U: S temi vprašalniki...

R: Ja, s temi vprašalniki praktično skoz mermo ane. Mi mam cilje zastavljene ane, praktično mi mam narjene cilje oddelkov, cilje šole, ki jih pač evalviramo na tri mesce nekje in praktično spremljamo to zadevo. In tuki not gre od bom reku prehodnosti učencev, do zadovoljstva učenec-učitelj. Raznorazne stvari ane, tle lahhko mi dobimo te uspešnosti naše.

U: Aha... Super. No, kakšno vodenje po vašem mnenju takšna šola potrebuje?

R: Kakšna?

U: Uspešna.

R: Vodenje, hm, kakšno vodenje...Sej pravim, tko bom reku. Jez tle težko dam direktno odgovor kakšno vodenje. Zdej, zlo dobr je, da vodstvo šole zna zadeve razdeliti ane, da si postavi. Da na primer ravnatelj dela bl manegrsko, skrbi za pogoje dela, za vse te stvari, kar je zraven, pomen, bom reku delovnega okolja, medsebojnih odnosov, v glavnem skrbi za kvalitete dela, recimo učiteljev, da ima pomočnika ki skrbi za pedagoški del, ki dela na čistem procesu in pa svetovalno službo, ki skrbi, ki je neodvisna od teh dveh, provzaprov, ki je sicer povezana, vendar je neodvisna ane. praktično dela ena druga področja, nekje skupaj sestavljajo... Tko da eno vodstvo take uspešne šole mora bit povezano, na vseh teh treh področjih. Če je to postavljeno, če so te tri, kaj naj rečem ...

U: enote mogoče...

R: ja, povezane med sabo tko kot je potrebno, pol si pač zmagu ane. To je to. Nemogoče pa je da je lahko ena šola uspešna sam zarad ravnatla. Al enga od teh treh. Je nemogoče. Praktično če ni ta sistem povezan ne deluje.

Priloga 1

U: Vsi člani verige, ne... Katere naloge so pri vodenju šole prednostne?

R: Zdej, prednostne naloge mi postavljamo v razvojnem načrtu. Se pogovarjamo na splošno al o naši šoli?

U: Kaj se vam zdi vam kot ravnatlu, lahko konkretno za vašo šolo...

R: Ja, mi mamozdej... Ne morš... Prednostne naloge na šoli x, šoli y in šoli z so čist različne ane. Dobr, najbrž ne govoriva o tistem kar zakon o osnovni šoli določa...

U: Ne, ne...

R: Tisto nima smisla. Zdej ne vem, mi prednostne naloge postavljamo, vizijo mamoz in na osnovi te vizije, mi mamoz notr okoljsko vzgojo, šport, raziskovanje, pa rečmo da otroke nekaj pripravmo da so odgovorni za svoje napredovanje. In dejansko so te prednostne naloge postavljene na te osnovi vizije. Potem mamoz vrednote ki so določene po katerih pač pripravljamo, kako to usmerjamo... Je pa res da je to določeno z razvojnim načrtom ne, bom tko reku. V razvojnem načrtu mamoz pa prednostne naloge razdelene. Mamoz pa razdeleno kaj je za kader, kaj za učence, kaj za stavbo ane, tko da te stvari so...

U: Aha, kateremu področju pa posvečate največ pozornosti?

R: Največ sigurno zadovoljstvu...

U: Učencev?

R: Ne, ne samo učencev. Kompletno, ne. Zakaj sam učenci...

U: Učitelji, učenci, starši...

R: Prozaprov vsi udeleženci tega izobraževanja morjo bit zadovoljni. Zdej če tega ni pol dejansko... To je sigurno zadeva na vrhu gor ane. Preko katere sploh štartamo. Ker če niso zadovoljni pol ne morš nč nardit.

U: Jasno.

R: Pol lahk dela vsak po svoje.

U: Kako, nekaj ste že povedal, kako recimo gre..., kako delate na zadovoljstvu vseh v šoli?

R: Ja sej najbrž vam je znan. Ta sistem po katerih se projekti planirajo, ane sistemi... Vse je nekaj projektno zastavljeno. Pomen neki splaniraš, nardiš, zadevo začneš izvajati in potem testiraš stvar na konc ne, k vidiš a je stvar dobra al ni dobra in izboljšuješ. Vse nekje na tem. Pomen kukr mi opazmo neko pobudo na kašno kol zadevo jo pol rešujemo po enem in istem sistemu, k pelemo stvar u...mal sem padu ven iz vprašanja...

U: Ne, hotela sem vprašati kako konkretno... recimo omenjate zadovoljstvo vseh udeležencev...

R: Ja, sej pravim. Ravno na ta način. Če mi opazmo... rečmo pobuda pride... bom tko reku. Pač pobuda pride da mamoz probleme na primer bom reku s komunikacijo starši-šola. Ane, neki se dogaja, dvakrat, trikrat dobimo en mejl, pobudo...in mi to zadevo k smo jo dobil damo v skupino za kakovost na šoli in ta skupina to zadevo dobi, vidjo kaj se dogaja in to raziščejo. Pomeni, vidjo kaj je, potem nardijo eno, bom reku eno anketo, na tej zadevi, če je to res, al je mogoče to slučaj enga, dveh staršev, al pa enga, dveh učitelj, potem če vidmo da je to zadeva, ki je pač problematična nardimo plan, kako jo bomo rešval, potem določene cilje... mislm, delamo te etapne cilje, da pregledujemo a stvar uspešno teče al ne. Al smo spucal to al nismo. Nekje na tak način na primer se spuščamo v te stvari. Ne bomo šli delat zdej, ne vem bom reku... Mi testiramo pomalem vsako stvar ane, bom reku zadovoljstvo. Zdejle ravno delamo učencev-učitelj, odnos učencev-učitelj, kakšen je ane. To je na različne načine. Od parlamenta do razgovorov, do ne vem česa vsega. In ko bomo ugotovil, če so te odnosi tko kot morjo bit, pomen lahko rečemo to damo stran, to je rešeno. Če bomo pa ugotovil da neki ne štima bomo pa na tem začel delati ane. Določene stvari se... Prednostne naloge si pač postavimo... V letošnjem letu mamoz mi, delamo na zadovoljstvu učencev, delamo na kompetencah razrednika pa na tej vertikalni povezavi.

U: In to vsako leto spreminjate potem...

R: Ja, to se vidi nekje kje bi blo, na kakšnem nivoju je treba mal bolj pogledat al pa kje so kakšne pobude.. Je pa res da ta skupina za kakovost to obdela tko čist neodvisno ane. Nekak po njih določenih vprašalnikih, velik uporabljamo tole Modro oko in se na ta sistem hitr ugotovi kje smo ane. K včasih se kje pokaže problem pa pol na konc ugotovimo da ni, da je mogoče bil sam en zlo glasen...

U: Dobro. Je z vidika uspešnosti smiselno, da šolo vodita dva človeka, pedagoški in poslovni vodja?

R: To sva rekla. Sem že prej omenu. Da dejansko je zdej šola je bom tko reku. Tle pr nas je velik stvari mal takih in takih. Na ravnatla se daje odgovornost na vse. Se prav ravnatelj odgovarja in za pedagoški in za poslovni del, za vse odgovarja. Tud če ne vem, se tamle drevo podre bom jaz odgovoren. Tako da tle je težko reči da bi lahko dva vodila šolo. Šole dva ne morta vodt. Šolo lahko vodi tim. Tle ne mormo govort... saj pr nas vedno govorimo o vodstvu ane. Ne govorimo o tem kdo vod šolo... Šolo vod vodstvo. V vodstvo je pa vključen ravnatelj, pomočnik pa svetovalna služba. Tko da nekje, jih vodi več. In potem so še lahko vključeni vodje aktivov in vse te stvari zarven ane. Zdej, da bi pa prov direktno vodenje šole, je pa lahko samo eden. Mi mamoz to tko narjen, da komuniciranje z javnostjo in vsemi temi stvarmi, tud v LDN-ju notr je predviden samo eden, samo ravnatelj ane. To pomeni da ni...ni pa res da on vod šolo sam. Dejansko je to sam ena od nalog, da skrbi za zadevo ane.

U: Kako si recimo predstavljate, da bi poleg vas prišel še manager. Mislite da je potreben za uspešnost šole?

R: Če bi bla privat šola ja. Če bi blo potrebno trženje. Če bi rabl denar, dohodke, za postavt sistem, da proces teče, pol sigurno bi rabl managerja, ja. Če pa je stvar postavljena pod ministrstvo pol je pa to odveč.

U: Mislite da bi bilo v redu šolo nekaj mal iztrgati iz rok ministrstva, pa it mal bolj na samostojno pot, da bi bila manager in pedagoški vodja... Mislite da bi bile šole bolj uspešne?

R: Jaz bom tko reku, sigurno da bi ble bolj uspešne. Privat šole bi ble sigurno bolj uspešne že zarad tega ker bi se moral tud

bolj racionalno obnašat, največ pri vsej stvari... s tem da bi se najbrž tud plače avtomatično dvignle učiteljem, ker bi blo manj zaposlenih ane... Potem bi pa dejansko na kvaliteti se pa sigurno poznal ane. Ker zdej če si ti odvisen od... tisto kar sva prej govorila, od... kot poslovna šola, deluješ pol res poslovno. To pomeni da morš pridobit ljudi, odvisen si od vsake besede k si jo povedu, od vsazga dejana ki ga nardiš in dejansko se mi zdi tuki se dela velik bolj na kvaliteti. Zdej, sej ne bom reku da se zdej ne dela. Ampak vsi ne čutjo tega. Vsi zaposleni ne čutjo da so tolik odvisni, da če ne bo otrok jutr dost, da ne bo plače. Če bi bli pa privat bi se pa to točno vedl da če je jutr deset manj otrok je to tok manj dnarja. In tle dejansko mislm... Velik hodmo okrog... Vsako leto pelemo šolo nekam na eno ekskurzijo po Evropi in v glavnem hodmo na privat šole in tam se vid kakšen je način dela pa kakšen sistem je. Tko da so dejansko šole vrhunske in dobr pripravlene, bom reku določene stvari bolj izdelane vse skupi. Jaz sem že tok v tem notr, da hočem določene zadeve tud spremenit, bomo vidl v kaj bomo šli. Mi smo začel že mal uniformirat, mislm uniformirat, pripadnost šoli pokazat, zdej smo začel s copati, majo enake copate, pripravlamo na to da bomo dal eno obleko, delovno obleko, ki bi nej bla za razredno stopnjo, ki bi zmanjšala stroške staršev in pokazala šolo na ven, na bolj način ane. Tko da tle so stvari, ki jih privat šole praktično majo ane. Državna šola je pa pač to tko. V sklopu enga, pa vsak bi rad to, občina to, ministrstvo to, potem inšpekcije k spet vsak po svoje skače po teb in potem ne veš več čigav si.

U: Se pravi s tega vidika bi bilo boljše...

R: Sej pravm, če je privat šola sigurno rab managerja. Sam računejte da privat šola ena ne more žvet. Tukej ni sistema. Zdej če bi ble privat šole bi mel nekej šol enga managerja. Za našo šolo met pa ravnatla, pa pomočnika, pa managerja pa ne vem kaj še vse...

U: preveč...

R: Je pa preveč. Pr državnih šolah, ki mam pa čist drug sistem, k je vse neki z ministrstvom povezan pa ne rabmo managerja. Bi bil pa odveč. Ker provzprov finance ki jih dobimo jih daino naprej.

U: Kaj pa vsi ti zakoni, inšpekcije, je to težko za ravnatelja?

R: Mi mam en zgrešen sistem pr nas in tega ne vem kdaj se bomo rešil. Mi smo pod dvema... Spadamo na dva različna bregova. Eno je ministrstvo, ki nam pač določa kaj mormo delat, kako mormo delat ane, po drugi strani nas pa kot javni zavod jemljejo kot samostojno enoto in smo podvrženi čist vsem tem zakonom kukr vsak drug zavod. Pomeni kot ena firma, kot davčna uprava, na isti način. Pomeni da jaz dobim isto inšpekcijo za isto zadevo za evidence prisotnosti od ministrstva in od javne uprave. In na konc... Vedno delam dva poročila. Delam poročilo za ministrstvo in zraven še za občino. Te stvari so pr nas zmedene. Tuki... kaj jaz vem, nekak se ne mormo določit kdo smo. Mislm da šole bi morale it pod ministrstvo, ministrstvo prevzet tist finančen del, inšpekcije od ministrstva, ne od javne uprave, ne mormo spravlat pod javno upravo... Nekak... Ne more it pa stran od ministrstva ker šolstvo je le javno in ni pa to, zato ker je javno šolstvo da smo mi javna uprava. To ne gre skupej. Mogl bi bit kontrolirani s strani ministrstva, javna uprava naj pa njih kontrolira. Ne nas. Ne pa da jaz dobim inšpekcijo... Vsak dan je loh kdo drug tle.

U: Dobro, še zadnje vprašanje... Katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole? Se pravi, konkretno na ravnatelja...

R: Hm, zdej če greva od... Zdej težko rečem... Na kakšen način bi jih obrnla ne. Ena stvar je jasna ane. Da rabiš izobrazbo in določene stvari, ki jih rabiš za to stvar. Zdej... da si odločen, da ne padeš po vplive, da se ne bojiš določenih vplivov raznoraznih političnih strank, in vseh teh stvari, pomen da bo morš bit neodvisen nekje. Bit prijzn, bit pravičen... Zdej če bi pa tko reku je treba met pa vse. Pomen da morš bit in finančnik in pedagog... Je res da ti šola za ravnatle določene stvari da ane, tist izpit te pošle v ene stvari, da znaš mal razmišlat, da delaš na določenih stvareh. Ampak jaz mislm da je samo tist kar maš ane, je najbrž, premal ane. Treba se je izobraževat še na teh področjih, direktno za ta sistem kakovosti, to bi moral bit vključeno v ta ravnateljski izpit. To pomen da dejansko bi moral ravnatelj postavt kakovosten sistem vodenja v firmi ane. In če je to enkrat postavljeno, potem mislm da zadeve dobr tečejo.

U: Se pravi kot neke kriterije za kakovost šole?

R: Ja, zdej to obstaja, te ISO standardi, ki so določeni ane. Recimo maš določene stvari pripravlene da se pač znaš po tem ravnat. Tam notr je deset zahtev, začenši od dokumentacije, do procesa... pomen da te stvari maš jasno določenc, da veš sistem kako boš ti postavu poslovanje, dokumentacijo, kako boš ti proces zastavu, povezovanje med sabo pa te stvari. Ta stvar recimo mislm velikim ravnateljem manjka. Določeni stvari grejo, nekje razmišljajo... pa se ne ve kje je kej novga, ka stvari niso pelane, kje je nov zakon... Tko da, kakovost je sigurno ena od stvari k bi jih jaz zahteval. Poznavanje kako se vpelje sistem kakovosti v šole. Da bi bla ena od ključnih kompetenc ravnatla v začetku. Če ti ne poznaš procesov... Procesi so ključni in jih je milijon... Vpis v prvi razred, kako pošto dobivamo... Če veš kako se proces postavi, kako se ga vodi, kontrolira izvaja, izboljšuje in te stvari. Mislm da je pol čist enostavno delat. Ne morš se pa sam naučit če nis tak človek. Če ne verjameš v tiste stvari.

U: Se pravi ravnatelj mora bit tudi določene vrste človek...

R: Sej to pa pravim, je treba bit na vseh področjih, morš bit načitan, psiholog, vse morš bit no... da ne rečem, jaz sem prej rampo popravljajl tamle.

U: Se pravi tudi malo hišnika...

R: (smeh) Vse morš bit...

U: Dobro, hvala za vaš čas.

Začetek: 8:55

Konec: 9:35

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj razumete pod pojmom uspešnost šole?

R: Phu... Aaa. Jast osebno razumem, sam če bi se to dalo izvest, bi blo super, a ne, je uspešnost šole predvsem samo pedagoško delo in s tem tudi moje delo, predvsem pedagoško delo. Se pravi, da so uspešni otroci, da radi hodijo v šolo, da starši dobro sodelujejo s šolo, se pravi v smislu pozitivnih odzivov, na koncu koncu šola se mora truditi za to da bi bli pozitivni odzivi. Včasih sicer spodleti, pride do kšnih prijav na kšnih inšpekcijah, kšnih neljubih dogodkov, ampak dobr, to zraven sod a ne. Tko da, js bi rekla uspešnost šole ne samo učni uspeh, ane, ampak vse kar dobrega naredimo za tiste, za otroke, ki preživljajo tukaj čas. Se pravi, predvsem pedagoško delo, v vzgojnem in izobraževalnem smislu. Ampak bolj v vzgojnem, men je, men je tisto še, še bolj pomembno, no kot neki dosežki. Sej mogoče da so, tud, ne vem, a... na koncu vsakega leta, koo .. podam poročilo, se pohvalmo, kok je blo zlatih priznanj. Ampak, men se zdi, da to ni vse. De mogoče je..., je tut poinembno, ne vem, kolkim otrokom smo zmanjšali z našim delom težave doma. Tut najbrž družinske. Na ta način no, mi je bol, bol blizu, no. Čeprou po profesiji nism kej tazga (smeh)

U: Kaj pa socialna, socialna nota tut? Vzgoja v celotnem ...

R: Tut socialna nota. Vzgoja v celotnem smislu, no. Mi smo lani na primer mel en projekt celoletni, »lepa beseda pravo mesto najde«, a iz, bolj bom rekla v smislu tega a... spoštovanja, sprejemanja drugačnosti in tko naprej. A... nenazadnje smo opazil, predvsem učiteljice, ki zjutri sprejemajo otroke, ane, ko starši prihajajo z otroci, in pa jih potem pridejo iskat, so opazile, da tut starši ne znajo pozdravlat, ane. In tukaj, v tem projektu smo želel na ta način, na ta, h.. mislim, tam smo zbiral tut zamaške plastične za, za humanitarno akcijo, potem smo tut šivali punčke iz cunj, a..., zbirali pomoč za otroke iz Železnikov, ane, igrače pa šolske potrebščine, take stvari. Ampak osnovni moto nam je bil to, ane. Zdej, jst, mogoče de bomo v naslednem letu mel nmal drgačen projekt, ki pa je spet v tem vzgojnem smislu, js sm si ga zamislna. Zdej bomo vidl no, al bo učilski zbor to podprl al ne, ampak neki na to vižo bi radi, v smislu tut vzgojnega delovanja. Pa ne tolk tist vzgojni načrt, ki nam je predpisan, ampak vzgojno delovanje. Projekt »urejen zvezek«, ker smo ugotovil, da otroci, am, prvič, zelo malo pišejo, ane, ne znajo, so pa tut funkcionalno nepismeni ane. Znajo samo vnašat v delovni zvezek tist kar manka, samo rešitve in tko naprej, tega enostavno ni več, ane. Učiteljca pri angleščini naprimer zlo pojama ane, ker tm je pa še težje, ker ne morjo pač pisat kot govorijo ane, ker nimajo tega ane, in pol smo se pogovarjali, da, da smo včasih mogli velik več pisat pri tujem jeziku, zato da nam je to kr v roko prišlo, ane. In zlo podobno je seveda tut pr slovenščini, ane. In urejen zvezek, pa kakršn koli že je, js ne mislm zej fajn je, če je rob pa tko naprej. Ampak, da je to pravzaprav ogledalo ane. Sam tukaj je spet to ena, ena velka zadeva, kjer bi blo treba najprej nas, ane, v neke..., neke norme spraviti, kar je težko včasih, ane, potem pa še tut starše. No mogoče še to, lan..., prvi dve šolski leti smo pr nas mel..., bom rekla noro z mobilnimi telefoni ane. Otroci ..., seveda nova šola, pa tko naprej, mal smo mi toleriral, mal nismo. Zdej smo se pa lepo dogovoril, staršem razložil, da je to na koncu koncev nevarno za otroke, ker je sevanje, ker jim želimo omogočt dobro okolje in tko naprej. Skratka, skor nimamo prekrškarjev, ane. Tko da, če se mi nekaj dogovorimo, in to sporočimo staršem in otrokom, ni noben problem.

U: In to se vam zdi, kot recimo, temelj za, za za to, da se ...

R: Temelj za uspešno izobraževalno a... delo, ane. Morajo bit eni, eni, taki temelji postavljeni, ane. Vzgojni temelji so nekako pomembni za, js mislim da, da so zmerej, kokr koli gledam, pomembni ane. In tukaj, tukaj je, js mislm, da men je to, no.

U: Dobro. Bova pršle zdej na drugo vprašanje, ki je pa mal bol specifično. Kako vi razumete izjavo »šola je pedagoško in poslovno uspešna«? Se prav, zdej pa dodamo še poslovno noto zraven, kot.

R: Ja. Zdej mogoče kot poslovno, js mislim, ne bi tok, ne vem, spet smo tm, ne, pr denarju, kjer se vse konča in začne. Ampak, nam mogoče, al pa meni osebno, ni tolk pomembno, a..., nek, ne vem sponzorstva in tko naprej, čeprav bi bli dobrodošli ane, Sam dones, v tem času je težko, prosit pa žicat, sploh denar, ane. Sej kašne druge stvari se še zmeraj dobijo, ane.

U: Kašne dobrine, ane?

R: Ja. To se dobi. Ne vem. Če za papir prosiš, u papirici, ga dobiš, ane. Al pa karton in tko naprej. To, to še zmeri dobiš. A... men se pa zdi, seveda, fino je, ane, če ma šola dost opreme, ane, da lahko potem tudi pedagoško dobro dela. Zdej pa poslovno uspešno. Zame je poslovno uspešno, če je na koncu leta ničla, al pa dobr da je mal plusa, sej pravzaprav nismo, niti ne smemo bit pridobitna dejavnost, ane. Se pravi, tok ko nam država oziroma občini dasta, občini pa itak od države dobita ane, tolk tut razdelimo in porazdelimo. Zaenkrat, ... s tem bom rekla da kr dobro shajamo, nekaj, nekaj mam pa mi tut na poslovnem področju ane prihodka iz oddajanja telovadnice ane. In tukaj pravzaprav pokrijemo, ker je šola pa res velika in potratna, ane, pokrijemo pa še tist nekaj več, ne. Ne vem. Potreba po čistilih je večja, zarad tega ane. In pač priznavanje materialnih stroškov.

U: Tam, kjer vam pač manka, pol tam pokrijete ane?

R: Tako, tako.

U: Kej več pa, verjetno pa ni možno na poslovnem področju govort, al kako?

R: Zdej je tko, ane. Mi sicer se gremo tud božično novoletni sejem oziroma bazar, ane. Tam nekih petsto evrov dobimo. Tud kašne prostovolne prispevke, a, tud v šolski sklad starši prispevajo ane. So v tem šolskem letu devetsto evrov. Za nas so to mejhni korakei, ki so tud kr ... bom rekla pohvale vredni, ane. Nismo pa do zdej, in je tud dvomim no, da, da je tut, res, tko k sm rekla, zdej je sploh neugoden čas za neke prošnje pisat, za finančno pomoč, ane. Smo prejšnja leta, sm bla ravnateljca na eni drugi šoli, poskušal

Priloga 2

na ta način, pa ni blo odziva.

U: Ni?

R: Ne ne. Zdej mogoče, da je tam bla, tist kar je blo industrije, mogoče tut še mal slabš, al pa ne. Ne vem, ne vem. Tukaj pa kemična industrija, ane. Na primer v naši bližini. Pa nekaj je privatnikov. Smo jih ob otvoritvi šole pozvali,...

U: Ni blo ...?

R: Ni blo kakšnga odziva, ane. Tko da, ne vem, men se zdi, da vlaganje energije v to, ne vem, če ma kakšen velik smisel.

U: Kaj pa mogoče vlaganje energije v to, da vam ne bi učencev zamankal? Se prav, da ne bi, a...

R: Aha. To je pa. No, zdej za enkrat, sej to mogoče ne?

U: Ja, ja,...

R: Zaenkrat se mormo pohvalt, ne. Js teh izkušenj iz prejšnje šole nimam, da se nam glede na podatke, ki jih mam dostopne prek spletne strani ane. Tam je neka stran, se ji reče sokol, a... tam mam demografske podatke za naš šolski okoliš, ane. In do zdej se nam je vedno vpisalo, vpisal kšn več, od tistga podatka. V prejšnji šoli sm mela negativno izkušnjo, ane. Tko da za enkrat, moram rečt, da ...

U: Da ni tega strahu, in potem tut, jasno, ne vidte, ne ...

R: Prvič, strahu. Drugič pa, sej..., na konc koncev, kaj bi pa s tem otrokom drugega še lahko ... Js ne vem. A... Moram rečt, da mam, glede na to, da smo pri dveh občinah ane, pa nam rekla, da iz vsake potegnemo tist kar je taboš, ampak tist, kar nam omogoči, ane. In, a... Občina x omogoča otokom, a... Mi mam v tem šolsk..., al pa v teh šolskih letih do zdej smo mel okrog tisoč ur interesnih dejavnosti priznanih s strani ministrstva za šolstvo. K temu smo lohk vsako leto dodal še skoraj sedemsto ur, ki jih financira zavod za šport, za športne interesne dejavnosti. In to mam zlo močno, bom rekla razvito in pokrito. In tukaj so starši zlo zadovoljni, ane. Da majo otroci dejansko velik možnosti ...

U: Izbire ne?

R: Velik izbire... Ne bom rekla da zdej, od pruga do devetga, da vsem vse pokrijemo,... je nemogoče. Ponekod nekaj, drugje drugo, ampak... Tko da, zdej kaj bi še ... ane. Mogoče tud zarad tega ker smo nova šola, ampak, ne vem. Prej sm bla ravnateljca v stari... pa. Pa smo kljub vsemu, s tistim kar, smo na tak način dobil, dost uspešno delal. In tiste, ki smo dobil otroke, tiste smo tud zadržal. Nikol nismo mel težav.

U: A... Kako se ta uspešnost kaže in meri? Se prav, predvsem sm misla na...

R: Ja, ja, v tem je problem, ne... Vzgojni del, mislim, tisto vzgojno zadevo je zlo težko zmert, ane. Treba je nek, neke kriterije postavt, pa to, ane. Naše zadovoljstvo ni dovolj, ane. Čeprov je veliko, ane. Za enkrat tega merl nismo. Dobr. Na primer pr mobitelih, ane. Smo lahko zmerli, da... dejansko, ja, da dejansko so bli trije starši klicani. Ker pol, če slučajno pride do tega, staršem vrnemo, ane. To je merljiva zadeva. Tisto je siceršnje zadovoljstvo, zmerit je pa težko, ane. Lahko zmerimo, tut, ne vem, izkupiček pr bazarju, ane... al pa, ne vem, pri druženju, kolk staršev pride, ko mam spomladi, okrog dneva mladosti, da se slučajno ne opusti kakšna (smeh) zadeva

U: Ko ste rekl prej o tem zvezku, lepa beseda lepo mesto najde ... To tud niste nič, nič niste preverjali, kaj so ...

R: Ja. Pri lepi besedi smo, se pravi, tam smo na primer, ko smo šli v Železnike, dobr, tiste igrače je blo težko stehat...

U: No, no ja...

R: Ampak poleg tega je blo pa še nekaj denarja, ane, prostovoljnih prispevkov, kar smo predali tam, ane. Potem ..., ko smo punčke iz eunj šivali, a..., zdej jst čist na painet ne vem, ampak, skratka, nekaj, mislim da jih je osemnajst al dvajst punčk nastalo, pa smo jih prodali. Polovico izkupička dali unicefu, ane. Se prav, tu določene stvari so merljive, ane. Določene pa, tiste ko rečeš, aha, letos me pa več staršev pozdravi kot lani, tist pa nismo štel, ne.

U: Jasno

R: Ja, ja..

U: Kakšno vodenje pa takšna, bom rekla, »uspešna« šola potrebuje? Ne, če govorimo zdej o uspešni šoli.

R: Zdej, jz bom tkole rekla, ane. Ravnatelj ... ko sm ravnateljca in ko sm začela ravnateljvat, se mi zdi, da je bil, bom rekla procent mojega pedagoškega angažiranja napram ostalim al pa rečmo enih dvajst procentov. Zdej je pa teh drugih nalog z vrha iz stani ne vem še kje prišlo tolk, da je mogoče še sam pet procentov, lahko tlele pedagoškega.

U: Tud po tem...

R: Tko da, js ne vem. Prej sm vam že rekla, js sm po osnovni izobrazbi čist neki družga, ane, ampak mam licenco za poučevanje v osnovni šoli. Sicer lahko tehniko in tehnologijo učim, drugače pa ravnateljca neb mogla bit. Sicer sm (*del besedila izpuščen na željo intervjuvanca*). No zdej, kakšen bi moral bit ravnatelj? Js ne vem, mogoče bi celo blo dobro, ane, da bi bla ta kombinacija s pomočnikom tko narjena, da bi pomočnik ne bi imel, ne bi imel a... obveze pedagoške, ampak bi imel, na primer da bi on pokrival res lahko predvsem pedagoški del, ravnatelj pa več potem, bom rekla, tega poslovnega dela. Sej ne, ne administrativno in tko naprej, ne da je menedžer, men to nekako v osnovno šolo za enkrat še ne paše ane. Sej ja menedžer, ampak ne v smislu pridobivanja denarja in tko naprej, ane. Ampak zgolj v tem organizacijskem in tko naprej ane. Js sm prvi dve leti tukaj bla sama za vse, ane. Pomočnic, pomočnika nisem mela. Prvo leto ga sploh nisem mogla imenovat, ker je blo premal oddelkov. Lani sem ga lahko, pa je bil eden samo dva mesca. In ... vidm kolk več lahko jst zdej nardim, prej sm res samo bezlala ane. Zdej, če, če je to, se prav, malo razporejeno, je to mnogo lažje. Zdej, kakšen bi moral bit kot pa kot oseba, če me to sprašujete.

U: No, pa kr povejte, kr povejte...

R: A..., ja ne vem, v prvi vrsti mora, mora bit sposoben poslušat, a...seveda mora imet nek korekten odnos do vseli partnerjev,

se pravi tako do zaposlenih, učencev kot staršev ane. A... jasno da mora v skladu z zakonodajo delat, ane. A, poslušat in, a.. bom rekla na koncu koncev ne sočustvovat ampak met to sposobnost empatije, ane. Se pravi, ampak ne preveč, ane. Tukaj mora bit tud določena mera, ane. Ker drugač se lahk pol sam s tem ukvarjaš.

U: Ja... (smeh)

R: A, pa ... ne vem. Jaz mam včasih občutek, to je res zdej, od, zaradi tega, kot sem prej omenjala, odzgoraj, odpodej, od strani, povsod nam še nekej leti, delo ane. Ko se pogovarjam s kolegicami, predvsem s kolegicami. Js mam občutek, da hočemo vse stvari perfekcionistično nardit. In zato izgubljam energije preveč, ane. Nekateri ko dajejo pol na tehtnico to s plačilom, so mrzli, ane. Ker dejansko, če bi to gledau, pol je brez veze. Jst pravim, zato smo se odločil, ampak, moraš pa, kljub vsemu, a... met sebe rad.

U: Ja, da poskrbiš tud zase, ne ..

R: No, sej pravm. V tem smislu, ane, da ne izgorevaš res na delavnem mestu, ker men se zdi, da to pa ni prou, no, da sebe uničuješ, pa res, mislm, dobr, s tem nočm rečt, deleč od tega, jst postorim vse, ampak mam pa občutek de se eni zlo poglabljajo u stvari. Pa tut, srečala sm že, v bistvu na šoli, kjer sm bla pomočnica, *(del besedila izpuščen na željo intervjuvanca)*. Jaz poskušam razdelit stvari, ampak ne grem tist še enkrat delat. Ljudem je treba zaupat, ane. To je tut pomembno.

U: No, sej zdej ste delno že odgovoril na dva naslednja vprašanja. Ampak, če mate še kej za dodati, a... se pravi... Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da bi šola vodila dva človeka, pedagoški in poslovni vodja? Ne, zdej delno ste že omenil to navezanost s pomočnikom ravnatelja.

R: Ja, ja, ja

U: Se pravi, ali bi vi... Kako bi vi gledate na to varjanto, ne, da bi res eden bil samo pedagoški, eden pa poslovni?

R: Ja. Js mislm, da bi to, to bla dobra kombinacija. S tem da pa tko kot povsod, delo v timu, bi tud tukj mogla bit, bit zlo zlo usklajena, ane. Zlo, zlo pa ne blizu si na ne vem kakšn način, sej na koncu koncev se plus pa minus a bol vlečeta k dva plusa, ane. Vsak, se pravi, usklajena v tem, pa da bi mela točno razdelane stvari, ane.

U: No, se prav, naloge točno razdeljene, verjetno kdo kej dela, ane?

R: Tako, tako.

U: Pa kaj mislte. Bi mogla bit tale dva enakovredna v položaju, ker zdej je pomočnik podrejen ravnatelju, ane?

R: Ja, ja, a.

U: Ja, zdej recimo, če bi bla pedagoški in poslovni, bi bla enakovredna, a.... kaj mislte?

R: Ja, mogoče, mogoče, da bi blo pametno, da sta enakovredna, ane. Tut zaradi tega, kr v, v primeru odsotnosti enga, bi pač drug tisto delo mogu prevzet, kar je tud zdej ane. Se prav, posel... Ampak, po moje bi blo tudi z vidika sodelovanja, oziroma dela na, naprej v kolektivu in navzven, mogoče bi blo bolj, da bi bla enakovredna.

U: Pa mislite, da bi bil ravnatelj sposoben prevzeti to managersko plat?

R: Ne

U: Ne. Se prav, ravnatelj bi bil pedagoški vodja, ...

R: Ravnatelj, ki ima a.. pedagoško izobrazbo, js mislm, da ne bi bil sposoben prevzeti managerske funkcije.

U: In tut zdej mislte, da niso ravnatli zdej večinoma usposobljeni, al so, za, bom rekla za ta, managerski del?

R: Usposoblen ni nobeden, oziroma jih je zlo mal, usposobljenih. Ali so pa sposobni, pa jaz tud dvomim, da jih je prou veliko, no. Ne vem, eni to majo u krvi, eni pa ne, ane. Usposobljenih je pa tolik, kot jih kot jih nardi kšno tako šolo

U: Šolanih...

R: Tako, tako. Da bi bli pa sposobni, pa jz dvomim. Sej na koncu koncev ane, pogojev za ravnatelja v osnovni šoli, ane, al pa v kateri koli šoli, je, da si ti lahko ta, se pravi al strokovni delavec oziroma pedagoški delavec. To pomeni zdej nek psiholog na primer, ane, ki je lahko svetovalni delavec ali pa, ne vem, neka učiteljica, al vzgojiteljica celo v prvem razredu ane, ta je usposobljena za vse kaj drugega kot za managerske stvari, ane. Mogoče to z leti pol že, ampak drugač pa jz dvomim, js mislm da bi tuki mogu bit en drug profil no. Sej šola za ravnatelje ti da določeno ... Ti da. Neki ti da življenje, neki ti dajo izkušnje, ko si mogoče, ne vem, nisi sam učitelj, ane. Za moj okus bi mogu bit neki časa mogoče kšn pripravnik za ravnatelja al kej tacga ane. Prehod je verjetno ... ja, js mislm, da je pomembn, no. Js sin bla, provzaprov takrat ko sm rekla sm bla pr tistmu ravnatelju, ko je vsa dela razdelil ane, provzaprov hvaležna, ker sem ogromn stvari, razen finačnih, ane, vse drugo sm pa takrt, dve leti sm bla pomočnica, in sm se ogromn tkrt naučila, ane. Mogoče če, če si prej pr nekom, ane, vsaj eno leto, da spoznaš, ne, ker veste pa veliko kolegov je iz razreda v pisarno, in tu je ... js mislm da kr šok.

U: Je prehudo ane?

R: (smeh) Ja, nej bi blo, ane. (smeh)

U: Verjamem, je prehud...ane.... Dobro. Katere kompetence, to smo tud že delno, ne...

R: Ja...

U: Katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole. Prej ste osebno omenil, ane. Še kaj bi mogoče dodal zraven?

R: Kompetence v smislu, kaj mislte s tem?

U: Širši pojem je ne, se pravi

R: ja, ja, ja.

U: In osebno, in strokovno in ... ne, prej ste omenil neke stvari, zdej če mate kšno še mogoče k se vam zdi zlo

Priloga 2

pomembna za dodat?

R: Ja, u prvi vrsti bi moral tist ki vodi šolo bit pač, seveda, ustrezno strokovno usposobljen.

U: To kot ste že prej omenila, ne?

R: Ja, tako, tako. A sigurn mora met določene osebnostne lastnosti, ki so za, za to delo pomembne. Mnogo bolj, kot pa kaj drugega, ane. Zdej, kompetence kot take. Mislim, težko jih naštejemo, ko jih je milijon pa vse je tle notr skrito.

U: (smeh)

(prekinjen pogovor zaradi telefonskega klica)

U: No, medve sva ostale pri kompetencah. Se pravi: strokovna usposobljenost ste omenil, osebna, osebne kompetence kot človeka, ane.

R: No, sej to je pa pravzaprav to. Ja, na ta način pol lahko funkcioniraš, ane.

U: Še zadnje vprašanje, ki smo ga prej izpustile, ker smo šle že kr naprej. Čemu ravnatelj pri svojem delu posvečajo največjo pozornost in s čim to utemeljujejo? Kaj mislite na splošno, al pa bi tut konkretno, ne. Čemu pri svojem delu posvečate največ pozornosti, ..

R: hm ...

U: Lahko tud največ časa, ne

R: Ja, ja, ja. Zdej...

U: ja, zdej pozornosti al časa, odvisno

R: Največ časa, tko ko sm prej rekla, mogoče zgublamo, ane z raznorazno administracijo, tako in drugačno, ane. Od, ne vem urejanja zadev za plače, pa pripravah tega pa onga, pa tretga, pa... Drugače, sicer, bi pa jaz osebno rada največ časa porabila za, a, ne vem, na konc koncev, delo z otroci, na kakršn koli način že. pa ne pouka.

U: Ne poučevanje...

R: Ne direktno poučevanje, ampak js vidm, daa, če, če ko greš po šoli, če se ustaviš, pa komu to rečeš, drugmu to, tut če jesam dobro jutro, da to otrokom ogromno pomen, ane. Sam dostkrat nimam enostavn časa zjutraj, ker morm še tole, pa tole pa tole nardit, ane, da bi se sprehodila takrt po šoli. Grem, sicer poskušam to kasnej. Zlo pomemben mi je tud stik s starši. K starši majo skozi, bom rekla, oči svojega otroka eno predstavo, drugo mogoče skozi oči učitelja na roditel, roditelskih sestankih al pa govorilnih urah, pa mogoče, če je le možno, ane, js poskušam to in na svetu staršev, pol na kšnih neformalnih srečanjih s starši, kšne take zadeve izmenjat, ane. Ampak če bi vse to hotl, je dan prekratek, ane. Tko, da je pol pač treba prioriteten vrstni red, ki je pa od dneva do dneva čist drugačn. Kot ne mormo rečt, da je enak, ane. Zdej večina ravnateljev, jst mislm, da si pač delo organiziramo tko, da al pridemo prej, precej pred začetkom pouka v službo, al pa ostajajo dlje, da v tistem času kej nadrijo, tko, ko se s kolegi pogovarjam, jih večina razmišlja, tko tud dejansko delamo, ane. Ker takrat, ko so učitelji in učenci v šoli, enostavno moraš bit njim na razpolago. Zato, ker, a ..., ne vem. Vidla sem že tud kolege ravnatelje, oziroma so govorili, da imajo napisano govorilno uro, čas govorilnih ur, napisan na vratih, ane. Js mislim, da to ni najbolj, ane. Da dejansko, če si prisoten, pač, de bi pač moral bit na razpolago, kokr koli, ane. A., tko da, jst, na primer sm jutranja ptica, in pač velik stvari tko zjutri postorim, ane. Ne vem, pa je en kup okrožnic, pa je in to, ane, tko da stvari kr trajajo.

U: Ja, ja.

R: K sm bla sama, ane, sm še nadomeščnja tud zjutraj rihkala ane... Dostkrat je pa tko, ane. Zdej s pomočnico mava pa tko, da js prihajam res noro zgodaj zdej za v tem zimskem času, kr, tko kot sm rekla, želim tud zase še kej nardit. In letos... *(del besedila izpuščen na željo intervjuvanca)*. Se pravi, čemu je treba največjo pozornost.

U: Čemu naj, čemu najprej date, čemu vi oziroma ravnatelj posveča največjo pozornost pri svojem delu, ne.

R: Ja, js bom rekla, zdej, kakor koli gledam, želim bit, a, želim stvari opravit v roku in kar se da natančno. Pa karkoli že je, ane. A je to, ne vem, da gre, poskrbet, da gre neko vabilo pravočasno nekam, al da, da tisto stvar, ki jo, za katero smo pozvani, pravočasno oddamo in tko naprej. Te stvari moram rečt, da, da poskušam nardit kašn dan prej, kokr, ane. Da je ja, ja, vse dogov, kar je dogovorjeno, tud pred rokom narejeno, ane. Zdej, ha, čemu po... sej pravim, vsak dan je drugačen, vsak dan. V vsakem dnevu moraš drugi stvari posvečat pozornost, al pa v različnih časovnih obdobjih, ane. Zdele je na primer čas, ko moramo posvečat pozornost letnemu poročilu, ane, temu za leto 2008, zdele bo pršel čas, ko jaz osebno začnem z aktivnostmi za izbirne predmete, predstavitev otrokom in tko naprej. Skratka vsa ta ... ane, ki bo prioriteta, pa še vse ... padalske stvari zraven, tko de težko rečem. Želim pa, ane, meni osebno je pa to pomembno, ane da je zadeva narejena v roku, pa pravilno. To mi je pa najbolj.

U: Dobro, v redu. Hvala.

Začetek: 11:35

Konec: 12:00

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj vi razumete pod pojmom uspešnost šole?

R: Zdej js mislm da to ni zlo enoznačna definicija za šolo in da jo vsak ravnatelj, vsak učitelj, vsaka šola verjetno razume po svoje. Zdej, js bi rekla, da uspešnost šole pomeni, nekaj ustrezno komunikacijo v šoli med vsemi tremi akterji, med učitelji, učenci in starši. Uspešnost šole bi poleg tega enačila z uspehom učencev na zunajšolskih preverjanjih, a, na tekmovanjih in uspešnost učencev potem v srednješolskem izobraževanju, oziroma kasneje tut mogoče čez deset, dvajset, trideset let v življenju, kako so uspešni, kakšne povratne informacije nazaj dobimo, a, js mislim, da se predvsem na teh učencih lahko zlo veliko naučimo, a smo jih uspešno pripravil na, na življenje in delo.

U: Se prav to podrožje, ne. Se prav pedagoško da je najbolj ...

R: Js mislm, da pri uspešnosti šole mormo gledat na podagoško vodenje, na pedagoško uspešnost, in o tem, a mamu tri pravilnike al jih nimamo, ne smemo na to gledat, ane. Je pa res, da zadaj za tem je managersko delo, ane. Že komunikacija je uspešna samo, če je ravnatelj takšen, da vzpostavi ustrezno komunikacijo, da v bistvu uči učitelje, uči učence in uči starše prave komunikacije, nekega spoštovanja, nekega pozitivnega odnosa, ane, drug do druga.

U: Dobro. Zdej gremo kr na drugo vprašanje, ki je mogoče mal bl usmerjeno. Kako razumete izjavo, »šola je pedagoško in poslovno uspešna«? Se prav, zdej gremo pa na obe področji, ne ?

R: Ja, mogoče je pedagoško uspešna, bi rekla, tisti del, k sm ga prej omenila, ane. To pomeni uspešnost učencev pri pouku, aktivnost, zmotiviranost, potem sodelovanje in uspešnost na zunanjih preverjanjih, na tekmovanjih, na uspešnosti v srednji šoli. Poslovna uspešnost je pa verjetno tisti del, ki kaže šolo navzven, ki jo nekaj promovira, a se zna pokazati, a zna privabiti krog tud drugih, ne le tistih, ki nekako sodijo v ta prostor. To so učenci, starši in pa seveda strokovni delavci. Am, temu bi rekla mau v to smer, pedagoško in poslovno. Zdej, poslovna uspešnost, js se tukaj velikokrat vprašam, kaj je s tržno uspešnostjo, ane. Ali smo osnovne šole tiste, ki smo tud usmerjene v tržno pridobitno smer ali ne. Mislim, da v prvi vrsti mormo gledat na pedagoško delo, a, druga stvar je potem ta tržna promoviranost, iskanje drugih virov, in tko naprej, ane. Je pač ... pa res, da smo manjša šola, ane. Na naši šoli, ne vem ravnatelj tud, tko ko danes, nadomešča, da ravnatelj sestavlja umike, da ravnatelj dela nadomeščanje, da...

U: Pomočnika imate, ane?

R: Letos ga imam za štrdeset procentov, drugo leto ga ne bom imela, ane. Pomeni, da bo delo v enakem obsegu moralo biti narejeno. In da je ta učiteljica, ki je letos pomočnica, bo imela drugo leto druge zadolžitve, ane. Tko da glede na to kaj že zna, se ji bo dal mogoče lahko kakšno dodatno nalogo, ane, ampak s tem tud delavna uspešnost vendarle, vendarle je ravnatelj tisti, k bo za tem stal. Ravnatelj nobene šole nima kadrovskega oddelka, ravnatelj nobene šole nima finančnega oddelka, ravnatelj nobene šole nima marketing oddelka, pa naj bo to še tko velika šola. Se prav, da so vse te dejavnosti nekaj uperjene v ravnatelja, ki bi mogel bit v končni fazi univerzitetni diplomirani pravnik, ekonomist, plus pedagoški ne vem kaj, učitelj, vodja.

U: Kako se ta uspešnost kaže in meri? Se prav, da en način kadrov smo že povedale, kako se kaže, ane.

R: Ja, uspešnost se kaže verjetn s promocijo, ane. Vendar js mislim, da se kaže tud z nekim notranjim zadovoljstvom, ki ga izražajo uporabniki, ane. Mi kr kdaj dajemo kašne anketne vprašalnike staršem, učencem in zaposlenim, kako so zadovoljni in tisto je potem pravi pokazatelj. In tud kaže potem smer nadaljnega dela, v katero smer se spleča razvijati te zadeve ane. A, kako se meri. Na kakovosti šol, če enačimo kakovost pa uspešnost, inoče bi bla ta pot prava, ane. Zdej merit uspešnost šole, pa mislim, da je z zunanjega vidika težko. Merjenje kakovosti, po nekih, neki metodologiji, ki bi bla ustrezno strokovno pripravljena, pa verjetno je povsod. Tko kot je že za, za univerze, tko bo verjetn moral bit tud za osnovne pa srednje šole, ane. Tako, da js mislm, da se to da, ane.

U: Prav. Kakšno vodenje, takšna, uspešna šola potrebuje? Zdej pa konkretno na vodenje, ne. Vi kot ravnateljica, kot tim v šoli, vodstveni kar na splošno.

R: Zdej, js mislm, da kljub temu, da je glavni del pedagoško vodenje, mora bit učitel, al ravnatelj, vendarle manager. A, tko kot sm že rekla, v prvi vrsti more prou manageriat odnose med ljudmi in komunikacijo. S tem, ko to, tu postavimo prave okvire in nek, neko pravo osnovo, potem lahko gradimo kar koli vnaprej, ane. Če ma nek odnos tud do zaposlenih, do človeških virov, kolik jih, bi človek reku izkoristit, kje jim popustit, da jih ne izrabiš, da ne izgorijo na delovnem mestu, ane. Mislim, da je to tisto, ane. A, zdej, am ...

U: Kakšno vodenje šola potrebuje, ne.

R: Js mislim, usmerjeno v človeka. Pa naj bo to v, v strokovnega delavca, al pa v učenca, ane. Mislim, da je v prvi vrsti je to to. A, vodenje je zlo velik odgovorov. Vodenje za učenje, a, js mislim, da zaposlene mormo voditi v to smer, da jih učimo se učit ravno tko kot otroke, ane, ravno tko kot učence. Za, na stroki in na vseh ostalih momentih oziroma elementih življenja, ki so, ane.

U: Se pravi, v ospredju je zopet ta pedagoški, pedagoški del mogoče, ne, pedagoška polovica.

R: Ja, je. Je manager, vendar na pedagoškem področju, ane. Js mislim, da vse ostale, kar se tiče ekonomije, financ, a, dobro kadrovanje je pomembno, ampak vendarle je pomembno tisto kr maš tukaj, ne kar pridobivaš, papirji k delaš, ane.

U: No sej. Še bol specifično mogoče. Katere naloge so za vas pri vodenju prednostne? Oziroma katerim stvarim vi najprej posvečate pozornost, katerim nalogam in na splošno ravnateljici, kaj menite?

Priloga 3

R: Ja, jst osebno vedno dajem prednost komunikaciji, ane. Ker moja vrata pisarne so več al man vedno odprta. S tem seveda tpi tisto delo, ko morš bit sam, al pa kej prebit pa napisat, ane, tisto delo ostaja potem za čas, ko ali ... kadarkoli al pa mogoče kdaj za zvečer, za doma. Ampak mislim, da komunikacija je najbolj pomembna, no. Nasledna stvar se mi zdi strokovnost. Jst mislm, da mora ravnatelj velik vlagat energije v to, da se izobražuje. Da je v bistvu v istem koraku, kot zaposleni, kot stroka. Ne da si jim svetovalec, ker jim ne moreš, moreš bit na vseh področjih, ampak lahko jih pa usmeriš k stvari, kam, na koga se lahko obrnejo, da bojo tud strokovno in osebno rastle, ane. Mislm, da, da je treba nekaj, v to smer gledat.. V, ljudi, v človeške vire.

U: ...da se ta ta pedagoški del lahko razvija, ne. Tako, da vse iz tega izhaja, ne. Kaj pa mislte na splošno, čemu ravnatelj v Sloveniji recimo, osnovne šole na splošno gledano, čemu posvečajo največ pozornosti. Se prav, katere so njihove prednostne naloge?

R: Zdej, a... Če se na vratih pojavi inšpekcija, pa če ti naloži neko odgovornost, neko stvar ki jo morš nardit, je tisto prednostna naloga, ane. Takrat verjetno počaka vsa komunikacija, a, vse sodelovanje, ne vem kaj, razen tisto kar je nujno, ane. In vložiš vso energijo v to, da urediš, dopolniš pravilnike, a, urediš, napišeš pravila igre in tko naprej. Tko da. To se...tega, tega je kr veliko.

U: ... ne, je velik tega

R: Tko da, js mislim, da ravnatelj velik časa moramo, ne da bi želel, ampak moramo posvetit urejanju teh zadev, no. In da tukajle, tle, js mislim, pričakujemo neko pomoč in sodelovanje, vendarle ministrstva, da bi nekaj krovno pomagal pr stvareh, pr katerih nismo mojstri, in tud za to nismo tukaj, da bi bli, ane. Tko da,

U: Ja, se prav te ...

R: So prednostne naloge, ki ti jih ponuja med tem šolsko in tekoče leto, ane, ko je čas vsaj do septembra, al pa od maja do septembra, prednostna naloga pripravljanje letnega delovnega načrta, pa poročila za preteklo leto, ane. Zdele je trenutno prednostna naloga pripravt poslovno poročilo in finančno poročilo hkrati s tem, ane. A, da se pa te pedagoške, pedagoško vodenje, vodi vmes, pa naj bo to hospitacije, individualni razgovori, razgovori z učenci in tako naprej, ane.

(prekinjen pogovor zaradi telefonskega klica)

U: A. Torej, tu smo nekako odgovorile. Največjo pozornost tem sprotnim stvarim, ne.

R: Tist, kar je nujno, pa ljudem na vratih, ane. Redko, redko kdaj rečeš nekomu, a veš, zdejele pa nimam časa, a ne.

U: Tako, tako

R: Ker, situacije pa so v razredu take, da jih je v časih treba takoj razrešit.

U: Takoj rešit, ne. No, sej to se pa navezuje na naslednje vprašanje. Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da šolo vodita dva, pedagoški in poslovni vodja? Se prav, zdej pa ta dilema, ne...

R: Ta dilema je odprta že kr neki časa, ja. A, js morm rečt, da sm ravnateljica deset let in v teh desetih letih bi skos bol potrebovala pomočnika, ki bi mi bil ves čas pri roki, s katerim bi lahko timsko sodelovala in si po tem naloge razdelila. A, zdej..

U: Ker ste tako mejna šola, ga nimate, ne? Mislm, glede na število oddelkov ...

R: Mi se giblamo med osemnajstimi oddelki, oziroma med šestnajstimi in osemnajstimi, devetnajstimi, tko, da smo ves čas na meji, ane. Zdele tri leta je bil pomočnik, zdele naslednje šolsko leto ga ne bo. Tko da v tem momentu ja. Vendar, ali ločit, ali dve funkciji met na eni šoli? Ja, to bi blo idealno. Met pa pedagoškega vodjo na šoli, pa met nekoga, ki bi bil poslovni direktor za več zavodov, al pa nekje zunaj, bi pa zgubu stik z bazo in vprašanje, če so te zadeve v redu, ane.

U: No, mogoče za tri šole, za okrožje neko, ne. Recimo za ... en, en ...

R: Js vem, da kakršen koli podatek potrebujem za vodenje, ga bom od svojih zaposlenih dobila. Če se bojo naredl kakršni kol servisi, v tistem momentu ne dobiš informacije. Js verjamem, da s kšnim informacijam lahko prideš čez en teden, štnajst dni, ane. Ampak kšne so pa trenutne, ki jih potrebuješ, zdejele, v tem trenutku.

U: Pa mate, bom rekla, težave na tem poslovnem, menedžerskem področju. Se pravi, kako bi vi recimo. Mate pre malo časa za to, čemu bi radi več pozornosti posvetil. Kaj, kje vam zmanjuje časa. ... na dveh področjih.

R: Jst osebno, meni zmanjka časa za pedagoško vodenje. A, ampak tako poglobljeno pedagoško vodenje.

U: No, kaj pa želite na tem področju?

R: To pomeni, da maš čas, da nardiš kašno analizo. Da ne greš na hospitacijo, k učitelju enkrat do dvakrat na leto, ampak mogoče trikrat, da večkrat sodeluješ pri timskih sestankih po posameznih področjih, ja, z manjšo skupino učiteljev, a, da večkrat ponudiš kašne vprašalnike, na podlagi česar potem lahko nardiš kašne analize, pa nardiš kratkoročne cilje, al pa dolgoročne. Tukaj se mi zdi, da nam zmanjka časa, ane. In tut, ko imaš načrt, da boš nekaj spelau, pride, tko kot sva se prej pogovarjale, do tega padalstva, in potem kašno stvar opustiš, pa ni fino, ane.

U: Jasno. In prov tle, bi vam verjetno tut pomočnik zelo prou, ne?

R: Ja.

U: Kako si pa predstavljate, recimo, če bi bla zdej, recimo teoretično, dva človeka na šoli, pedagoški, poslovni manager oziroma vodja, ne. A, vi bi si želel kot ravnateljca delat kaj?

R: Js bi šla verjetno delat pedagoško.

U: Pedagoški del...

R: Ja, ker se mi zdi, da nekaj znam najdet stik z zaposlenimi in z učenci, in bi tisti del, se mi zdi, bi bla bol uspešna, kot pa tle, pisanje pravilnikov, pregledovanje dokumentacije, ne vem, mogoče še znat računovodstvo, a...Laži, laži bi to pustila, kot pedagoško. Čeprav v desetih letih sm dobila tok širok vpogled, da bi mi blo zdej škoda tega znanja, ki ga imam, ane. Vendarle, če bi

se mogla odločit, bi šla verjetn na pedagoško.

U: Bi šla, aha, aha. Pa mislite, da bi se dale te naloge razdelit na dva človeka.

R: Mislim, da bi se dal.

U: In bi funkcioniralo?

R: Bi.

U: Bi, ne. Aha. Dobro. Katere kompetence mislite, da so potrebne za uspešno vodenje šole. Zdej pa konkretno greva na ravnatelja, mogoče tud pomočnika, ker pač, ne, ker sta nekak osnoven tim verjetno za vodenje, plus tajnik, računovodja, ... ampak v bistvu sta nekje verjetno ta dva.

(prekinjen pogovor zaradi obiska v pisrni)

R: Zdej kompetenc v bistvu maš veliko, ane. Res je pa, da za vse kar nardiš, vendarle odgovarjaš, ane. Tko da, in da si pri velikih stvareh si v bistvu voden. Js mislim, da bistvena kompetenca je poznat ljudi, pa pravega človeka dat na pravo mesto. A, in to kompetenco mislim da mam, ane, in to je prav. Zdej, kompetenca razdeljevanja denarja, tukaj te omejujejo drugi in s tistim kar maš, moraš gospodarno ravnat, ane. Vendarle, ker tle smo omejeni, ane. Pr financah smo zlo omejeni, saj kar se s strani občine tiče.

U: Pa želite več svobode?

R: Pa niti ne, ane. To da bi jaz hišo vzdržvala, rajš povem nekomu kaj vse je treba nardit, pa nej to vendarle delajo tisti, ki so za to usposobljeni, ane.

U: ... da bi mel res nekoga, ki bi se na to spoznal, ne

R: Tako. Če bi mel tacga direktorja, ki bi imel investicijsko vzdrževanje čez, ane, z lahkoto oddamo stan, ane, to ni problema. Js mislim da za pedagoško vodenje, met kompetence, da je to najbolj pomembno, no. In da jih tut mam. In da se jih lahko tut priučimo, in naučimo in da nam jih država tut vndarle daje. In skos več je tut možnosti, da šola kot taka, ne vem, organizira in fleksibilni predmetnik in nivojski pouk in da se sama strokovno odloča o teh stvareh. Res je, da majo ene šole problem pri teh zadevah, ker so v igri tudi starši, ki pa stroko ne poznajo ali ne obvladajo in vpeljujejo v te odločitve svoje želje, ki pa mogoče v določenem trenutku tudi niso na mestu, ane. Js se s tem problemom, mislim, s temi stvarmi za enkrat nimam problema. Svet šole strokovne zadeve zelo podpira, ane. Tko da ...

U: Človeški viri, ne. Se prav...

R: Upravljanje s človeškimi viri. Mislim, da je naša kompetenca v celoti.

U: Kaj pa na strokovnem področju?

R: Na vodenju, al na pedagoškem strokovnem?

U: Vse. Ker se za vse, ne (smeh)

R: Zdej strokovno pedagoško vodenje. Sej pravim, tle nismo tok kompetentni, ker nimamo tok znanj, da bi ne vem kolk poglابلal. Ti lahko opazuješ uro in svetuješ učitelju, vendar kot zunanji opazovalec, pa v tistem momentu, pač tisto stvar, ki opazuješ, ne moreš se spuščat pa v stroko. Tle so pa svetovalci zavoda za šolstvo in učitelji so dost avtonoinni, jst mislim, in strokovni, da te stvari potem sami peljejo tako kot je prou in na momente, ko pride do konflikta z učiteljem, al s starši, al z ravnateljem kar kol moraš seveda svojo stroko znat zagovarjat. Tko da, tam morjo bit oni kompetentni in tisto kompetenco js mislim, da jim mormo ravnatli tud pustit, ane. A, kompetenco mam pr organizaciji dela, ane. Js mislim da to v celoti. Mam možnost spreminjat umike, mam možnost časovno razporedit zadeve, predstavt seveda staršem, pa potem z njihovim sodelovanjem potrjevati te zadeve, ane. Tko da, ja, organizacija dela, pedagoško vodenje. Ostalo je pa zelo dirigirano z zakoni, ane.

U: Se vam zdi, da bi blo bolš, če bi mogoče ministrstvo spustilo mal šole, da bi bol samostojno delovale, al se vam zdi v redu, da so vpete v, v to...

R: Jaz mislim, da na tem poslovnem področju bi blo véasih še zlo dobrodošlo, da bi ministrstvo kej sugeriralo, pa svetovalo, pa napisalo, pa, pa nam predložilo kašno stvar, ane.

U: Se pravi, na tem področju, da ste premalo, premalo kompetentni?

R: Ja. Vsaka, vsako področje zahteva, zdej zahteva strokovnjaka.

U: No, sej zato, jasno, ane.

R: Mi sigumo nismo na šestih področjih čist enako kompetentni. Mogoče je to kakšen ravnatelj na pedagoškem področju manj, pa je na kakšnem drugem mogoče bol, ane. Tko, da tle se ločimo verjetno tud po profilih.

U: Ampak na teh področjih si pa želite več, mogoče...

R: Tako, ja

U: Tam kjer niste tolk kompetentni, si želite jasno, da imate več podpore, pomoči...

R: Ja, sigurno. In tam jo tud verjetn velikokrat iščemo zunaj, ane. Pa nej bo to velka javna naročila, verjetn se ne čutiš kompetentnega, da boš prpravu dokumentacijo za razpis, k je objavljen v Uradnem listu, ki kr nekaj tudi stane, ane, ki za sabo potegne tud to, da stvari potem u redu tečejo, ane. In tam poskušaš najdet zunanjega strokovnega sodelavca, k ti bo te stvari speljal, ane.

U: Ja, seveda. Dobro. Še kaj, za dodat?

R: Ne

U: Hvala lepa.



Začetek: 9:15

Konec: 9:35

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj vi razumete pod pojmom uspešnost šole?

R: Ah. Uspešnost šole pomeni, da so zadovoljni uporabniki. Uporabniki pri šoli so pa učenci in njihovi starši. A, zadovolstvo pomeni, da so zadovoljni, ne samo z uspehom, ki je seveda prvi, to se pravi, uspešno šolanje, uspešno pridobivanje znanja, dobra osnova za naprej, ampak tudi dobro počutje v šoli, to je zelo pomembno, da se otroci počutijo varne, da se počutijo sprejete, da radi gredo v šolo, da rastejo tudi na tem področju, čustvenem, to je zame uspešna šola. Potem pa, po drugi strani seveda pa tudi da je nekje na nekem področju inovativna, da je nekje nekaj posebnega, da uvaja nekaj novega in s tem bogati tudi slovenski prostor. Torej, da, nekako gre čez okvire svojega kraja.

U: Dobro. Zdej greva pa mal bolj na specifično. Kako vi razumete izjavo, šola je pedagoško in poslovno uspešna?

R: Vsaka šola mora bit, če hoče, da je uspešna šola, mora združevati oba ta faktorja. Torej pedagoška uspešnost, pedagoško uspešnost merimo s pedagoškimi kazalci, poslovna merimo s finančnimi kazalci. Pedagoški kazalci so recimo učni uspeh učencev, ki se meri prek ocenjevanja uspešnosti ravnatelja. To pomeni, č, učni uspeh mora biti vsaj nad devetindevetdeset procenten na šoli, da je. Petindevetdeset procentov, da je uspešen, potem se meri nad prisotnostjo otrok v šoli, to se pravi, da vsi otroci obiskujejo pouk, tud tu se meri neka tka pedagoška, potem število projektov, a, je odvisno tudi, tudi od tega je odvisna uspešnost, pedagoška uspešnost šole, a, vključenost otrok v projekte, vključenost otrok v nadstandardni program, ki ga šola ponuja, vključenost otrok v »b« program, to pomeni, a, to so, in, po, posebne pomoči učencem s posebnimi potrebami: dopolnilni pouk, dodatni pouk, šola v naravi, razni tečaji. Vse to meri ta pedagoški, merijo pedagoški kazalci uspešnosti. In to je na nek način tudi izmerljivo. Tle pri tej pedagoški uspešnosti niso morda izmerljivi odzivi staršev, neposredno, posredno pa so, prek prijav na ministrstvo, ne, oziroma na inšpekcije, a, in. No, to posebej za našo šolo moram reči, da sm zelo zadovoljna, da nimamo teh prijav in v teh desetih letih, kar sm bla js, je bla ena sama taka zadeva. In to je za tako šolo izjemno, izjemno malo. To so ti kazalci pri starših. In pa odzivi na razne ankete, ki jih naredimo.

U: Za starše?

R: Za starše, tudi, ja. In potem, glede na te, rezultate teh anket potem tudi pedagoško politiko vodimo naprej, ne. Ko nam starši odkrito v anonimni anketi povedo, kaj jim je všeč, kaj jih moti, kaj predlagajo. Poslovna uspešnost se meri pa pač s finančnimi kazalci ob zaključnem računu. Tu so pa zadeve jasne. Šola mora, mora delovati pozitivno, a, ne sme meti izgube, a mora pač sredstva, ki jih dobiva od države namensko porablat, o tem tudi pišemo poročila. Potem, a, občinska sredstva seveda mora tudi namensko poročati, del sredstev pa pridobivamo tudi na trgu, ne. Konkretno naša šola devetnajst procentov našega proračuna pridobimo na trgu. To je predvsem kuhinja pa oddajanje prostorov.

U: Dobro. A, delno smo že odgovorile, če mate še kaj za dodat. Kako se ta uspešnost kaže in meri. V bistvu ste že te kazalce, kako se meri ... ste posamezno navedli.

R: Ja. Torej kako se uspešnost na pedagoškem področju kaže, to je... to se kaže prek, a, to sem zdej povedala, prek rezultatov, uspehov učencev, učenem uspehu, napredovanju učencev v drug razred, uspehov nad, uspehah na tekmovanjih, v znanju, uspehah na drugih tekmovanjih, udeležbi na raznih državnih projektih, pa tudi, tam sem morda prej pozabila, črpanje sredstev iz evropskih strukturnih skladov, to tudi delamo in pa merimo to uspešnost pač, neko državno povprečje in pa potem mi vidimo k so te kazalci, kje smo, ne.

U: Tako, ja. Sej to smo že večinoma prej ne, vmes ste povedali. Kakšno vodenje takšna uspešna šola potrebuje?

R: To, to se... najbolši bi bil seveda človek, ki je, ki združuje v sebi, ki je po eni strani vizionar, to pomeni, da mora bit dober pedagog, po drugi strani ima, pa da ima tudi managerske sposobnosti. Da je to združeno v eni osebi. A, zdej če se tak človek najde, to je idcalno. Ker je na šoli managerstvo izjemno povezano s pedagoškim vodenjem. Samo dober pedagog, tist ki ima neko vizijo pedagoškega razvoja lahko ve, kam bo dal sredstva finančna, v kaj bo dal finančna sredstva, ne. Če bi, če bi šolo gledali samo z očmi ekonomista, bi v nekaj letih verjetno trpel pedagoški proces. Ker ekonomisti gledajo to vse bol prek števil, v šolah so pa le ljudje, otroci, čustva so tu prisotna, razpoloženje jim je treba kar tako it lepo. In da to ena oseba združuje, to je idealno.

U: Katere naloge so pri vodenju šole prednostne, po vašem mnenju?

R: Prednostna naloga pri šoli je... prvič je, za mene je najpomembnejše ustvariti dobro klimo na šoli. Ker, če je dobra klima, ta povzroči pozitiven naboj pri učiteljih, to pomeni, da so učitelji zavzeti za delo, da so, težijo k temu, da dobro delajo, da so strokovni, da dobro sodelujejo s starši, da dobro sodelujejo z učenci, da dobro sodelujejo z vodstvom, da pozitivno sprejemajo neka, neka priporočila. In, če je ta dobra klima, potem gre pač šola v pravo smer. Tko da, prva stvar, ki jo mora vsak dober ravnatelj, ki želi dobro voditi šolo, mora ustvariti dobro klimo. Druga stvar, seveda je potem nek, a, zelo jase, odkrit odnos z uporabniki. To pomeni, starši morjo met občutek, da je na šoli vse transparentno, da je vse jasno, da gre, da so določena pravila, ki se jih je, ki jih je treba spoštovati, a, in morajo vedeti za ta pravila in monjo bit pri tem dosledni. In v takem, taki, taki klimi, dosledni, se potem, z nekimi pravili, se potem starši in otroci počutijo varne. Točno vedo, kje so meje, do kod gredo, kaj je dovoljeno, česa ni, kaj lahko pričakujejo. Torej, ena taka varnost, ki je potrebna potem tud za nek tak pošten odnos drug do drugega. A, in pa seveda, potem konec koncev tud nek, a, učitelji morajo met, delavci morajo met zaupanje do vodstva, morjo mu zaupati, vedet, da bo vodstvo vedno jih podprlo, kadar bodo imeli prou, da se tudi oni počutijo varne. A, tudi oni morjo vedet, določene zadeve že dolgo vnaprej,

Priloga 4

zato tudi mi planiramo. Js sm recimo sedaj januarja povedala vsem, kaj bo drugo leto, tko da za drugo leto že vse narjeno, vsak ve, kaj bo učil, kolk bo učil, kašno plačo približno bo mel, tko, da se lahko počuti varno, da ni te, a, tega občutka negotovosti. Da mora met možnost za izobraževanja in take stvari za naprej vedet. Tko da, vsi ti, ta trikotnik šolski ne, šola je trikotnik ne, učitelji, starši, otroci. Ta trikotnik mora delovat povezano, nikjer ne sme bit ta premica prekinjena in pa znotraj, ko je vodstvo, mora zato skrbet, da te informacije potekajo.

U: Dobro. Delno ste zdej že na naslednje vprašanje odgovoril, ampak mogoče zdej bol na splošno. Čemu ravnatelj pri svojem delu posvečajo največjo pozornost?

R: Js, glede na to, da sm prej rekla, da posvečam ogromno pozornosti ustvarjanju klime, tud sama posvečam zelo veliko pozornosti temu. Ogromno delam z učitelji, tko da, recimo pr meni se dnevno sigurno dvajset do petindvajset učiteljev, a, učiteljev zvrsti. Včasih je dovol samo droben nasvet, pa je potem u redu. A, potem, to se pravi ustvarjanju klime in pa viziji oziroma strateškim nalogam razvoja šole. Temu.

U: Kaj pa mislite, na splošno ravnatelj v Sloveniji?

R: Kaj to, druge?

U: Ja, na splošno. Recimo, čemu največ ravnatelj posvečajo pozornosti?

R: Mislim, da se največ ukvarjajo z organizacijo. Glede na to, a, koliko je blo v zadnjih letih sprememb, a, so na šolah, po Sloveniji, največje težave z organizacijo. Čisto tehničnimi, to kar bi v bistvu moralo bit celo zelo, a, obrobnege pomena in bi morali delati kšni organizatorji dela, ne pa ravnatelj, ne. Urniki, razporejanje v skupine, kako zdaj, glede na novo financiranje, spet razdelit kakšne skupine, predmete, izbime predmete. S tem, mislm, da se največ ukvarjajo. Predvsem tam na majhnih šolah, kjer je samo en ravnatelj pa ni pomočnika.

U: Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da šolo vodita dva človeka. Pedagoški in poslovni vodja?

R: A, js sm sicer ravnateljica na veliki šoli, imam pomočnika, a, ampak, am, midva nimava razdeljenega dela na finančni pa pedagoški. Jaz imam vse finance v roki, to mislm, da to mora met ravnatelj. To ja. Poslovni vidik mam samo jaz. Ker so to le veliki denarji in eden mora vedet kam gre kej, ne. To ne gre. Am, mam pa tudi vso pedagoško strategijo, je tudi, a, v bistvu moje delo, tako da pomočnik u glavnem prevzema tisto organizacijsko, kar sem prej rekla. Nadomeščanja, organizacija raznih sprememb, a, potem, oblikovanje kakšnih posebnih skupin: šola v naravi, in to, to, no.

U: Nujno potrebno, da pač vse funkcionira, ne?

R: Tako. To pač, organizacija. Res je, bi rekla, organizator. Tistega dela, kar je pa, kar ga, ki ga pa načrtam js ...

U: Ampak, če si predstavljate recimo, zdej ta dilema, ali bi blo, bi ble šole uspešnejše, če bi bil nek manager, ne, na šoli, ki ni pedagoško usmerjen, ampak konkretno manager? Zdej, mogoče, če si predstavljate, da bi bla na šoli manager in vi. Kaj, kater del, se vam zdi, nalog, de bi vi, bi vam, bi vam pripadel, no bom tako rekla?

R: Veste kaj. Šole so proračunski porabnik. Dobivamo sredstva v točno določene namene, a in te, ta sredstva so tudi, a, pač beležena pod posebne postavke, a, in to, ta, ta skrb, ta nadzor nad porabo teh sredstev ni tako zahtevna, če imamo računovodjo, da je ne bi ravnatelj mogu. Tko da, glede tega, menedžerja ni treba. A, če bi pa morale šole večji del, če bo kdaj pršlo do tega, da šole ne bodo več financirane iz proračuna, skoraj sto procentov, kot so sedaj, da bomo morali več stvari delat na trgu, potem bi pa mogoče bil. Samo se bojim, da bi potem pa trpel pedagoški proces. Tko, da mislim, da šola ne potrebuje tipičnega managerja. Ravnatelj, pedagog, z managerskimi sposobnostmi, to. Ni pa, niso pa vsi, ravnatelj nimajo res vsi tega smisla. Sej ko so zbiral ravnatelja, so izbiral ponavadi dobrega učitelja, ta pa, ni nujno, da je tudi dober manager, ne. To je pa res, ne. Samo, tak, to je pač tak izbor ravnatelja, ne.

U: Se vam pa zdi, kot ravnatelj, prednostna pedagoška naloga, ne?

R: Ja. Je. Sam, morm rečt, da mam js precej te managerske žilce v sebi, ne. Tko da mogoče težko druge ocenjujem. Ampak js to managerstvo zelo z lahkoto delam.

U: Sproti, ne?

R: Zelo, veliko lažje je. Čeprav mogoče bodo managerji užaljeni. Ampak managersko delo je veliko lažje, kot je pedagoško. A, tam imaš številke, tam imaš točno neka pravila, tam je konkretno, tam so procenti, a, tam si na trgu, če si dober dobiš, a, in, in je hiter rezultat. Pri pedagoškem delu ni nobenih jasnih kazalcev, nobenih procentov, dolgotrajno delo, kakšnega učitelja začetnika moram pet let uvajat, pa pet let skrbet, pa ga izobraževat, pa delat z njim, da so potem rezultati, pa ni u bistvu nikjer, a mislim, je pri odzivih staršev pa otrok, ampak ni nič kej oprijemljivega, konkretnega. Tko da, veliko težje je delo na pedagoškem področju, kot na managerskem. Na managerskem je u redu. Daš, se potrudš, da pač oddajaš prostore, poskrbiš da teče to oddajanje dobro, da je servis čistilev v redu, vse in, in to je pač, gre, ne, naprej. Am, seveda, denar za to dobiš, na pedagoškem pa ni tako. Tko da, pedagog je veliko težje.

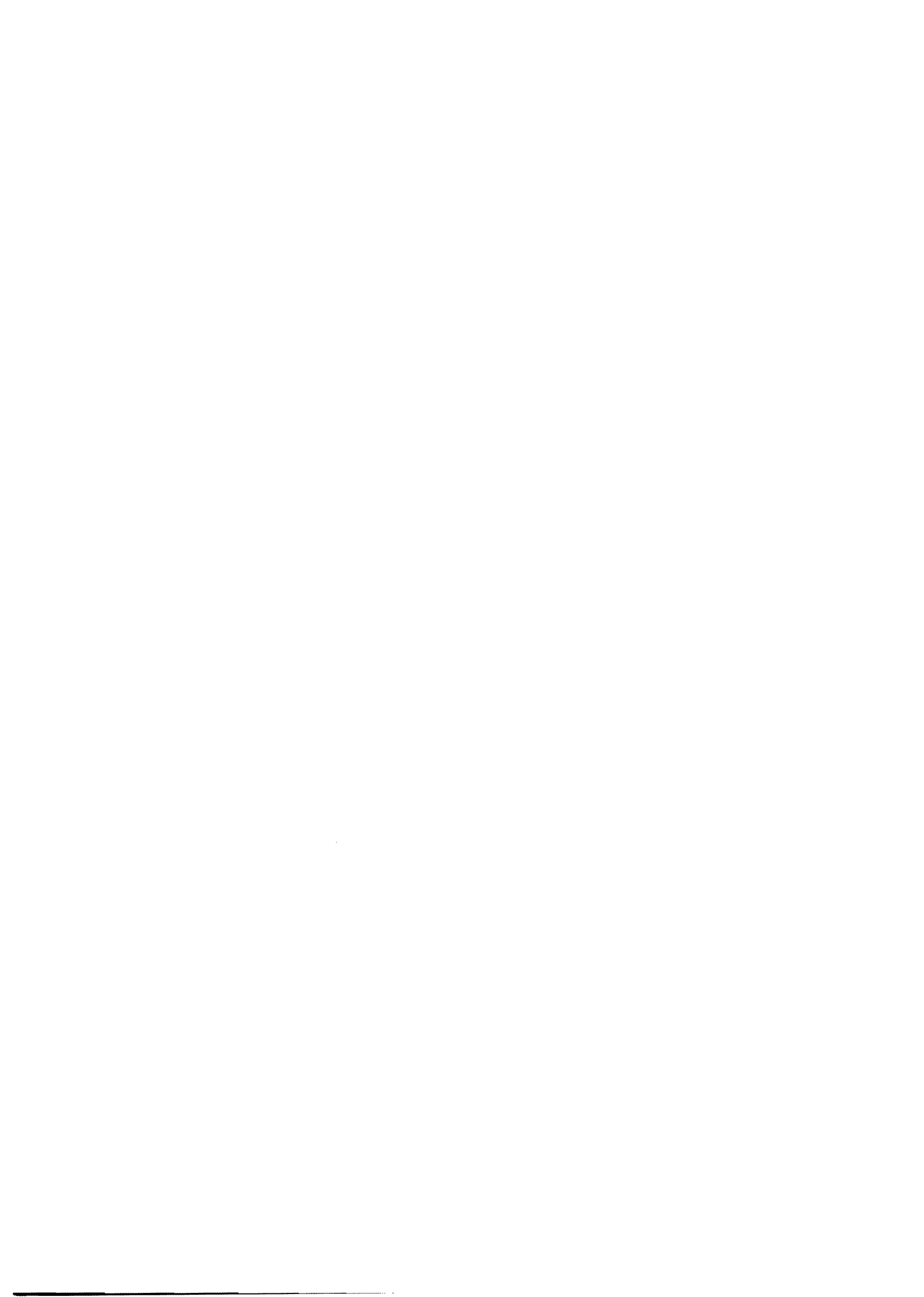
U: Dobro. Še zadnje vprašanje. Katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole?

R: Ah, različne. Prvič, mora bit, sem že rekla, učit, a, ta, ravnatelj, mora bit čustveno inteligen, to je prva stvar, da lahko pedagoško vodenje obvlada. Drugič, mora bit, mora met, nek, a, neko tako, mora bit sodelovalen, a, ne sme bit konfliktna oseba, ne, ne sme bit konfliktna oseba, ker mora on v bistvu konflikte blažit, ne pa jih povzročat, a, mora bit razgledan, mora bit razgledan, ker, a, šola je ena taka stvar, kjer čisto vse lahko v njo pride. Od poezije pa do atomske fizike in ravnatelj mora to, o vsem tem neko tako splošno mnenje met, mora met to, recimo, neko tako razmerje, nek odnos, do vseh teh, teh stvari. Če pa hoče met odnos, mora pa te stvari...

U: Mal poznat, ne?

R: Tudi poznat. Tko da mora bit široko razgledana osebnost, ne konfliktna, sodelovalna, no sej to, to je isto, z nekim finančnim osnovnim znanjem, občutkom za ljudi in pa ne sme bit tudi konec koncev zamerljiv, ne. Čeprav ni to kompetenca, ampak dobro. To, potem, kaj še bi tu rekla, ... nič...

U: Ja, saj ste precej stvari naštefi... Hvala lepa.



Začetek: 10:25

Konec: 10:45

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj vi razumete pod pojmom uspešne šole?

R: (smeh) To pa res ni lahko vprašanje. Kdaj je lahko moja šola uspešna. Hm, definitivno ne preko projektov al pa samo preko projektov. A, ni lahko vprašanje sploh za našo šolo, ane. Ker js sm tle na šolo pršla zdej dve leti pa pol nazaj in je zame uspeh že odnos otrok do šole, ane. Recimo, ko sm js na šolo pršla, je bila ena taka šola, tak odnos je bil, da je to kavbojska šola, ne. In je, recimo zame je bil zlo velik uspeh, da otroci zdej ne vzamejo več tko. Da se jim zdi, da je fina, da smo lepo naredili, a, in je že to zame dost uspešno, recimo. Ker se mi zdi, da je za šolo dviganje na položaj v kraju, ne. Drugače, pa na splošno mislim, da se pa v Sloveniji danes šteje, da uspešna šola je tista, k ma čim več mednarodnih projektov, a, internih projektov mogoče, da je tista, k se čim bol vidi na vn, ne. A, v bistvu nism čist prepričana, no. Zame je bol važno, kaj je znotraj šole, ne. Ne tisto, kaj se vn kažemo, ampak kaj znotri naredimo. Kako jih vzgojimo, kako rešujemo probleme, ka jih mamo, ane, in podobne stvari.

U: Se prav, da mogoče ta pedagoška plat, ne?

R: Ja, men je to bol všeč. Bol. To sm vidla pr prejšnjem delu, k sm ga mela, da ti mednarodni projekti, al pa to nekje, ko se šole tko zlo na vn kažejo, ni nujno, da je znotraj, znotraj šola zlo urejena, ne. So pač preveč se usmerli v to, da se pokažejo na ven. ... Ne vem, da vsi vemo, da obstoja ta in ta šola. Tko da, men je pa bol to uspeh, da mlade dobiimo, da se povežemo z mladinskim centrom, da sodelujemo, da smo na igrišču, da delajo otroci, to mi je. Ampak mogoče zato, ker je okolje drugačno, ane.

U: Dobro. Zdej greva pa malo bol na specifično. Kako vi razumete izjavo, šola je pedagoško in poslovno uspešna. Ja, tle dodava še mal to plat zraven, ki pač more bit, ne (smeh)...

R: Poslovno uspešna ne vem če je kšna šola, zlo zlo, ne. Am, je pa res, da je pa, zdej ta trenutek, če s svojga vidika pogledam, preveč poudarka na poslovnem, premalo na pedagoškem, ne. Zdej pa če z vidika šole. Pedagoško uspešna je tista, k se recimo določene zadeve umirijo na šoli, da mamo en pozitiven odnos do šole, da ni, recimo mi se gremo zej veliko v zvezi s tem nasiljem, pa tko, ne. Ne, tega ni. Da se bolj zadeve umirijo in je to zame, pa da mamo, mogoče dobre rezultate recimo, tud pri kakšnih tekmovanjih, čeprav mi to ni vedno kriterij. Ampak recimo, da je tut to, ne. Poslovno uspešna šola je pa po mojem tista, k prežvi. K ma glavo vn z vode, ne. Vseeno mi smo, zdej če poslovno vzamemo, bol na tem finančnem področju, ne, recimo. Ja. Smo pač odvisni od sredstev, ki jih pač dobivamo zdej. Poslovno uspešni smo, če lahko, vsaj po mojem innenju, če mi s tistimi sredstvi tko razpolagamo, da zmoremo še sami kej na šoli naredit, ane. Ker, a...

U: Pa še kej pršparate, ne, v tem smislu?

R: Ja. In da to pol usmermo. Recimo, men ni zdej bistvo, da ne vem, prmesem ne vem petnajst tisoč evrov iz enga leta v drugo, pa da mam zarad tega mogoče višjo uspešnost, ne, ampak jih dobim, teh petnajst tisoč evrov, nekje, pa neki naredim s tem, ne. Da jih porabim ... da gre za to. Zdej, recimo, če mi da mesto dnar za garderobco, garderobo, da js lahko še klopce zraven dam, ne.

U: Tako, ja

R: Ker recimo od mojga dnarja pol ne bojo hotli, ne. Tu sem pol poslovno uspešna. Al pa, da prepričam te podjetja okoli, da mi kej darujejo, ne. A, zdej, nam je, recimo x nam je takoj eno gugalnco dal, je edino igralo, ki ga imamo pr šoli je gugalnca, k ga je x dal. Enga izvajalca sm mal psilla, da je pač šel čez rok in nam je pač še eno gugalnco kupu, ki še ni montirana. Sej, da je to to. Da pač nekje poskušiš še kej dobit za šolo, ane. Ampak, je pa spet odvisno od okolja, ane. Ja, nekateri celo majo prednost, k majo kašni dve močni podjetji v bližini in se lahko pokažejo, da so poslovno zlo uspešni, k jim vsake tolko kej dajo, ane. Tlele pa ni kej dost...

U: No, sej delno smo že odgovorile tud na tretje vprašanje. Kako se ta uspešnost kaže in meri? In pedagoška in poslovna, ne?

R: Pr nas pedagoško je... samo ena stvar, ki nam zlo kaže, da smo pedagoško uspevamo. Recimo, da nam je ratalo je to, da smo taprvo leto, čist kot primer, meli skoraj vse šipe razbite v pritličju šole, ane. A, drugač. Začelo se je tam ja, ob ene desetih, enajstih, ko so me Sinalovci sam klicali, še ena šipa, še ena šipa.

U: Zvečer?

R: Ja. In to celo noč. In. A, potem so ble pol še ene par dni zaporedoma, ane, tako da so šle šipe. Pol sva bla pa zmenjena, da enostavno, če sta obe šipe razbite, pokliče, pokliče tud mene, če je sam ena šipa razbita, samo čistilko in pustimo. Am, so pa vse s petardami razbijali. Se mi zdi, da je to vse mladina okol. Zanimivo je, prvo šipo razbiješ, potem pa petardo vmes daš. In petarda počni in razbije obe šipe, ne. Tko da, am od takrat moram rečt, da ena šipa, dve šipe na leto, ne. To je to. Ampak to, da smo nekaj naredili, da smo takrat reagirali, da smo okroglo mizo sklicali, da je mesto odprlo mladinski center, ta prvega četrtnega je odprlo tukaj, da smo začeli z njimi delati. Se je zadeva tko, bom rekla, v par mescih, umirila. In, a tut ta odnos, smo imeli recimo, da smo se srečevali, da so ti starejši, ki zapustijo šolo, se ninajo kam dat, nekateri. In ko predejo pred šolo, da jih nismo preganjali, ampak, da smo se pogovarjali, da smo se usedli, da, da so mel občutek, da niso nezaželjani, da lahko pridejo, da so pač pouka ne smejo motit, ne. Tko da to, pa to se mi zdi recimo uspešno, da mamo, a, ne vem, zdej spet govorim iz tega pedagoškega vidika, ne. A, da otroci, vsaj nekateri več vidijo pomena v tem, da se učijo, delajo, da sodelujejo, da smo ene res take interne, čist notranje projekte naredili, ko delajo poskuse, pa morjo pokazat, al pa raziskovalne pišejo. Tko da smo to pač jim pokazali. Da več berejo, zdej tekmujejo v branjih raznih, a ... Recimo za kulturni praznik nismo meli klasične proslave, ne, ampak smo kviz naredili, tko da so mogli tekmovat

Priloga 5

v branju knjig, a, pa tko. Zdej, neki takega, ane. Zdej, kot poslovna uspešnost, kako se nam pokaže, ne vem, v tem, da nam je uspelo ograjo dobit.

U: To ste že mal prej rekli

R: Druzga pa, ne vem, pa ne vem kaj. Da dobiš kašno igralo, pa to je to, ane.

U: Dobro. Kakšno vodenje takšna šola potrebuje? Se pravi, kot uspešna šola, ne?

R: A, bol bi rabla dva človeka. (smeh) Js mislim, no, tko kot gledam. Js vem, da nism idealn vodja za nobeno šolo, ne sam, ne za to šolo. Vedno ti neke ne kaj manjka, na enem področju, mi smo le pedagogi po stroki, ane.

(prekinjen pogovor zaradi obiska v pisrni)

U: Se pravi, vprašanje je blo, kakšno vodenje takšna šola potrebuje...

R: Sej pravim, da večinoma... Mislim, da mogoče ene tri ravnateljce po Sloveniji, da niso po stroki pedagogi, po osnovni stroki, ampak vem, da so pršli... Ena je z ekonomske pršla, z ekonomsko osnovo, a po tem, mislim da so, ko so meli višjo končano, visoko delali kšno organizacijo dela, al pa kšn management, al kej ne. Ostali smo vsi pedagogi, ne. In na pedagoškem področju si še lahko močen, to še lahko nardiš, med tem ko na poslovnem, si pa revež, ne. Am, zdej js vem, recimo, k, kolegica, k je na novo začela je zadn poklicala pa je rekla, ti kolk inšpekcij pa lahko dobim. Pa sm rekla, da kolkr jih obstoja v Sloveniji, točno tolko jih lahko dobiš. Čisto vse, nobena druga firma ni tko izpostavljena vsem področjem, od pedagoškega do sanitarne, zdravstvene, vse lahko pride, ane. Tko da, na tem področju recimo ravnatelj nismo dost...

U: Se vam zdi, da, da vam manka to področje, ne?

R: Ja, ja. In da ravnatelj... Sej ne moreš bit človek na obeh področjih zlo perfekten, ne. In ideje so ble včasih, da se pač poslovno vodenje združi, ane. Da bi recimo šole v okolici mele enga poslovnega direktorja, k bi za dnar skrbel, ane. In bi se pol lahko usmerli notr, v pedagoško delo, ane...

U: Pa mate željo, se bol na pedagoško vi usmert, a

R: Ja, js konkretno ja, bi šla raj na pedagoško. Pa tud tko kot kolege poslušam, kar marsikdo jamra, da nima dovol časa za ta pedagoški del in včasih prepuščamo... prepuščaš šolo, ...

U: Drugim, verjetno.

R: Ja, pomočniku. Zdej, če maš pomočnika, v redu, sam novga pomočnika, ga ni blo prej, niti s te šole in je težava. To ni lahko za vpeljat, ni lahko delo, ane. Mislim, da večina bi nas le rada na pedagoškem področju

U: Pa prepuščate pomočniku, a, ...

R: Ja, izvajanje ...

U: Spet ta pedagoški del, al ...

R: Sam pedagoški del. Pomočnike porabimo v glavnem samo za pedagoški del.

U: Čeprav si vi verjetno želite, kot pravte, ne, več, več tega, ne. Dobro, sej do tega se bomo še pol dotaknile. Katere naloge so pri vodenju šole prednostne?

R: Običajno tiste, k nam jih ministrstvo določi za prednostno, al pa mestna občina. To, to so te formalne, to kar dobivamo okrožnice, to kar je treba takoj. Te so običajno prednostne, ne. Z mojga vidika, pa z vidika te šole, bi ble pa te prednostne naloge recimo, ne vem urejanje odnosov medosebnih glede kolektiva, pa odnosi učenci – učitelji, recimo ne. To bi bla meni prioriteta, ampak, običajno ministrstvo ve, kaj je prioriteta.

U: Ne gre, ne, tut časovno ne znese verjetno vse, ne

R: Ne. Tud zato, ker se dobi, ne vem, pa so obdobja, ko pač so po zakonodaji določene naloge prioritete. Recimo zdej je bil finančni načrt, zdej bo zaključni račun, in tko, ne

U: To kar je sproti, ne...

R: Ja, ja

U: Čemu ravnatelj pri svojem delu posvečajo največjo pozornost. Delno smo že, tud odgovorile. Se prav, a...

R: Čemu bi radi, pa čemu je v resnici. V resnici je čist organizaciji dela. Ne vem kaj bi rekla, js zase sploh nimam enga občutka, da nečemu posvečam večjo pozornost. Mogli bi, jst se vidim, tko, ko sm prej rekla, na pedagoškem delu, da bi temu mogla posvečat, ampak v resnici, največjo pozornost dajemo papirjem. Kar tisto kar ti, na čemer ti šola stoji in kjer te lahko kdor koli dobi, ane. Tko, da mislim, da največ tej papirologiji, ki jo imamo.

U: Zdaj se pa dotakneva nazaj tistega vprašanja, ko smo rekli, da bi bla, ko ste omenil, da bi rabl dva človeka. Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da šolo vodita dva človeka, pedagoški in poslovni vodja. To ste potrdili že, ne, zdej mogoče vas vprašam, kako si to predstavljate, kako bi to zgledalo, mislte, da bi mogoče za več šol bil en, en manager ...

R: Aha. Tud ena ideja je bla pred časom, k smo jo pol, k se mi zdi, k smo delali, pobrali. Pa ministrstvo takrat tud ni melo nič proti. To je podobn sistem, kot majo recimo srednje šole nekatere, ko majo centre, ne. A, je bla takrat ideja, da bi se recimo več šol združlo skupaj, kjer bi eden skrbel za ta,

U: Jasno, za ta poslovni del...

R: ...za vse papirje. Ker recimo vsi ravnateljji obdelamo iste papirje in je čist vseeno, potem, ne vem, al ti tajnica vnese dopuste za petdeset ljudi al pa za dvesto ljudi. Ampak, vsak med nami posebej mora it pregledat za vsakga zaposlenga, recimo, v program notr vnest al pa dat tajnici navodila al pa kokr kol. Ampak, enkrat, ko zadevo vnaša, pol je čist vseeno, če jih je pol mal več, ne. Ne pa da to delamo na vseh šolah. Slučajno, ker glih to delam. Za vsako šolo posebej delamo pravilnike, ane. Da pride, ne vem, zdej smo vsi delali tele, kako imenujemo take, sporazume o mobingu, dogovor o mobingu med sindikatom pa ravnateljem. To

bi spet lahko samo eden mel. S tem se lahko ukvarja posamezen ravnatelj, pa posamezne šole, pa res samo bolj s pedagoško problematiko, ane. Vem, da so ble, ampak tlele so pol težave, to ni enostavno. A, ko sm js začela učiti, al pa še mal prej, so mele gimnazije kolektivni poslovodni organ. To je blo še v času socializma, ko so imeli poslovnega pa pedagoškega ravnatelja in ravnatla, gimnazija v Kopru mislim, da je imela tako, dva ravnatla, ne. A, potem majo, tako kot majo ponekod, kot ma klinični center, ane.

U: Bolnica ..

R: Poslovnega pa strokovnega direktorja. Al pa, zavod za šolstvo ma isto, ne. Je pa problem, pač tkole pr dveh ljudeh, da nikol ne veš, kdo je nad ...

U: No, sej to sem ravno hotla vprašat. Kako si predstavljate ta položaj?

R: To ne gre ne, ja. Če sta v isti stavbi, če sta poslovni pa strokovni direktor v isti stavbi, ne sam fizično, ampak za isto šolo, potem ne bosta šla skup. Potem je dovolj relacija ravnatelj – pomočnik. Sam potem se morš kot ravnatelj sprjaznat s tem, da delaš ti predvsem poslovne zadeve, da pedagoške prepustiš pomočniku. Če je pa, več stavb, več šol, je pa lahko poslovni pa strokovni direktor. Ker je potem poslovni, ki jih pokriva več. Pomeni, da nimava le tega konflikta stalnega, kdo je na moji šoli več vreden, ane. On je pač moj šef, ampak na tej šoli sm pa js šef, ne.

U: Razumem, ja.

R: Je pa tko kot je piramida narjena, ane. Če sva pa dva v šoli, pa verjetno ne bo šlo.

U: Ne bi šlo. Tudi če bi imela, ne vem, natančno razdeljene naloge, kdo kej dela, vse...

R: Nisem prepričana, nisem.

U: Ne

R: Zdej, js sm, prej sm na zavodu delala, za šolstvo in zadnji dve leti, ko sm bla tam, sta bla tko poslovni pa strokovni direktor in mislim, da ni šlo in sem še zdej prepričana, da ne gre skupaj, ker ni jasno, meni že takrat ni blo jasno, pa mislim, da še zdej ni, kdo je pravzaprav šef.

U: Šef...

R: Ja. In dva vzporedno ne moreta biti šefa. Zato kr, tut za zaposlene, morš pol zbirat, aha, zdej dopust urejam z njim, projekte pa z njo, al kaj, ne. To, pride zadeva dost zmedena, ane. A, tko da mislim, da v isti šoli bi šlo težko. Pa še tko je, obveznosti k jih mam, so na mandat, a, in zdej, a, ko zaposleni sprejemajo nekega ravnatelja pa svet šole, pa tko naprej, ne sprejmejo v kompletu dveh, ki bi bla sposobna skupi delat. Eni lahko recimo razpis za poslovnega, drugič razpis za strokovnega, če midva ne greva skupaj, nardimo katastrofo na šoli, ne. Če pa jz izbiram, pridem na šolo kot ravnatelj in izbiram samo pomočnika, pol pa v redu, pol pa ni problem, pol si ga izberem, tko kot mi ustreza, kot se mi zdi strokovno najbolj primeren, mogoče kot kolektiv hoče. To kr ...

U: A mislite, da bi še vedno potem, če bi bla recimo ta situacija, bi še vedno rabil pomočnika?

R: Ja, za nadomeščanja (smeh). Nadomeščanja. Te dni, pomočnik sploh ne vidi drugega, kot nadomeščanja. Ko se je začela viroza, je... najprej je še on zbolu, po osem ljudi, od petnajstih, na predmetni stopnji, je bolnih. Ne veš kaj nardit, ne.

U: Se usklajuje, ne?

R: ja. In ko je že vse poštmano, vsa nadomeščanja, zbolu še eden od teh, ki nadomešča, zraven, ane. Tko da, se pravi še vedno bi moral nekaj delat...

U: Se pravi s tega vidika, mogoče, kot da bi bil pomočnik na pedagoškem področju, ne?

R: Ja, samo na pedagoškem, ja, ja. Tam bi se pa lahko naredilo. Vsaj tele organizacijske, kdo gre v spremstvo, kera skupina, te grejo, te, te ja, tega običajno ravnatelj ne dela.

U: Kaj menite, katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole?

R: (smeh). Ja, kakšen mora biti ravnatelj, ja, sej mi je jasno. Ampak je ... Pa odvisno od šole do šole, ne. Na kašni šoli mora bit bol avtoritativen, bol oster, na neki drugi šoli se mi pa zdi, da na ta način ne prideš skos, ne. Js vem, da tu bi morala bit js bol avtoritativna. Nism dovolj. In glede na to, da je s kolektivom so bile določene težave, to ni najbolj ugodno, ane. Kakšen drug kolektiv, ki je pa urejen, pa ne rabi avtoritativnega vodje tok.

U: Odbija verjetno, ne...

R: Ja, ker sami vejo, kaj je treba delat in ne rabjo nekoga, k jim še s palco nad njimi stoji, ne.

U: Mogoče, kaj pa te osebne lastnosti, ne ...

R: Ja. Mogoče odprt, bol, včasih mal bol sistematičen človek, bi mogu bit, drugač pa ne vem. To včasih razmišlam, kaj bi blo, pa ne vem.

U: Niste pršli do ...

R: Ne, ne, ne. Ne vem, kaj bi rekla. Kakšn bi mogu bit, kakšne značilnosti. Osnovno bi mogu bit neporočen, brez otrok, pa met dna... časa po ene dvanajst ur na dan. To je ta prvo. Ampak, ko tega ne izpolnemo, kaj je potem ostalo. Zlo pomembno je, da je sistematičen. To jst včasih nism, to vem da ne. Urejen, natančen, te stvari, ja, zato ker je tok teh vmesnih stvari, ki se dogajajo, ki jih moraš vedet, da jih ne zamudiš, ne pozabiš. Da mora bit komunikativen, zato ker mora z vsemi govorit, z vsemi, vrstami staršev, ki jih tlele dobiš

U: Učitelji, učenci ...

R: Učitelji, ja. Ko ti starši grozijo, pa ti pridejo, da te bojo okol ušes, pa take. To morš vse znat reagirat, ne morš si prvoščit, da rešeš, z vami se pa ne pogovarjam, ker ste me užalli, pa it ven, ja. So stvari ane, ki jih morš pač znat, znat skombinirat pa se

Priloga 5

prilagodit, ne. Tko da to, ampak v bistvu pa pol Bog. (smeh)... Marsikej morš met. Včasih misljo, da je lahko bit ravnatl, k sediš tle notr, pa tko nimaš kej delat. A. potem pa poznam kolege, ki grejo iz učiteljev na ravnatelje, pa zelo jamrajo ne. Ker vsega tega ne vidjo, ane. Js sm od zunaj pršla, pa iz drugačnega dela, pa mi ni problem papir ne, tok. Če pa iz razreda prideš, ko prej delaš skos v razredu, ko se ne ukvarjaš z zakonodajo, z vsemi predpisi...

U: Ni verjetno ... ko na hitro iz razreda v pisarno, je problem, ne?

R: To je, ja. In to vem, da boli, k tko pridejo, jamrajo. Prvo leto zlo, zlo. Tudi nekateri... No, če je prej pomočnik, vse približno ve, kaj je treba delat. Ja.

U: Dobro, hvala.

Začetek: 13:05

Konec: 13:18

Kraj: pisarna ravnatelja

Dovoljeno snemanje in odobren transkript intervjuja s strani ravnatelja: DA

U: Kaj vi razumete pod pojmom »uspešnost šole«?

R: Zdej, uspešnost šole, mislm, da v prvi vrsti je šola uspešna, če se na njej vsi dobr počutjo. Tko učenci, kot delavci, kot starši. Al pa je to prn pogoj, da je šola uspešna. A, pod drugo, bi izpostavlja seveda rezultate, ane, sigumo, da je uspešna, če dosega dobre rezultate, pa mogoče ne samo tiste rezultate, ki so vrhunski na tekmovanjih, na natečajih in tko naprej, ampak, da je uspešna, če zna iz učencev, če jih zna tok motivirat za delo, da iz njih dobi tisto, kar je najboljše. Pa če je to za dve, za pet al pa zlato priznanje. Ker je najbrž tut odvisno, u kakšnem okolju je, kakšen material ma in včasih so tiste pozitivne ocene velik uspeh. A, zdej, seveda uspešna je, če zna tut tok motivirat učitelje in za strokovno napredovanje in za delo, da znajo oni učence naprej motivirat. In pa seveda poslovno uspešna, da vsaj z nulo posluje, s kej več že težko, recimo, za začetek.

U: Dobro. Zej greva še mal bol na specifično... Če mate še kej za dodat, ker ste velik o tem tud povedal. Kako razumete izjavo, šola je pedagoško in poslovno uspešna. Ne, to sva zdej v bistvu že, najprej ste govoril velik o pedagoškem delu, ne...

R: Men ta del velik pomeni. A, vsekakor se tko kt vsi ravnatelji s poslovnim delom zelo spopadam, najbrž nenehno izobražujem, velik učim, glede na to, da je tut stanje u naši državi tako, da je zadnja leta ogromn sprememb. To definitivno. A, tko da, tko kt sm že rekla no, tist prn del pedagoško res, da so otroci zadovolni, da radi hodijo u šolo in da so uspešni v okviru svojih sposobnosti. A, da so delavci tut zadovolni, da radi hodijo v službo in da s starši dobro sodelujemo, to je zame tist pedagoški del, plus sodelovanje z zunanjimi inštitucijami, s tem se vsaka šola spopada. Velik ga more bit, zato da lahko vsi učenci uspešno delajo. Poslovno pa tko kot sm rekla, da je vsaj na pozitivni nuli in da s tistimi minimalnimi sredstvi preživi in da se vzdržuje, da ne propada s tistim kar dobi.

U: Dobro. Bomo še potem kasnej, se v kšnem vprašanju se dotaknile, če boste želela kej povedat. Zdej tut to smo že delno odgovorile, kako se ta uspešnost kaže in meri. Mogoče o merjenju nismo še velik rekle, ne.

R: Zdej pri nas konkretno jst mislm, da velik je že sam občutek. Jst dam dost na intuicijo, dost na to, da učeneu že ni neprijetno, če pride sem, če se s komer koli pogovarja, če kdor koli pride na šolo, a, pa ma že občutek en prijeten, ne da so vsi nastrojani proti šoli, da ne govorijo, da jo sovražjo. So že individualni momenti, ampak to je drugo. Ampak, da rečejo z veseljem, pripadamo tej šoli, fajn nam je, lepo se mam u tko naprej na splošno. In to za vse segmente, k sm jih že prej naštela, ane, kaj ste že rekla...

U: Kako se kaže in meri ta uspešnost...

R: Drugače pa, pri merjenju bi rekla, de tuki ni zanemart tut kakšnih anketnih vprašalnikov, ki se na določenih področjih ves čas morjo pojavlat, ker je treba met tut tko odgovore. Kaj pa js vem, če s čist takim s preprostim začnemo. Pri učencih, o sami prehrani, kok so zadovolni, je kr pomemben dejavnik. Pa, s tem, da majo možnost, da dajo različne predloge, pri nas je kr aktivna šolska skupnost. Mislm, da mam zelo kvalitetno mentorco, k jim zna prisluhnt in tut k zna potem urejat to, kar oni želijo, pa kar je možno. No, da majo učenci pač možnost svoje mnenje izrazt, ane. No, in tko kt pravim, razne ankete, tut precej sprašujemo starše. Morm rečt, da sm zlo vesela, kr smo zdej končno pršli tolk daleč, da niso eni neaktivni poslušalci, da niso kritizerski, ampak, da so res taki aktivni, prijetni sogovorniki v svetu staršev. Na roditeljskih sestankih, da dajo predloge, nism nikol mela občutka, da bi se bal al pa da bi se mi njih bal al pa kakor kol. Ampak, tko da mam recimo po teh sestankih dobr občutek, da smo res debatiral, da smo res rešval enc probleme, a, da smo znal tut pohvalt drug družga in se mi zdi, da je to to en tak pokazatelj. A, tut različne ankete izvajamo med starši. Ob zaključku leta, ob zaključku triletij, recimo. Tko, da dajo predloge, pripombe in so zlo dobrodošle. Ker včasih se tok ukalupš, da nečesa več ne vidš, ne. In je potem to dobrodošlo. Mogoče te prn moment mal strese, ne, kako pa to. Ampak, ko pa premislš al pa ko se kej na kolegiju al pa v pedagoškem zboru potem predebatira, pa vidmo, da je marsikatera pripomba dobrodošla in da se potem kej spremeni. Probamo bit neokalupleni, no, zato so te meritve pomembne. Tolk za enkrat, no. Zdej druga pa niti ne bi.

U: Kakšno vodenje pa takšna šola potrebuje. Se pravi, uspešna šola, kakšno mora bit vodenje.

R: Ha, ha. To je pa težko rečt, mislm, da tle ni recepta. To je odvisno od tšga, ki jo vodi, kakšen tip je, ka pa js vem. Če je demokratičen tip, pa bo mel avtoritativno vodenje, bo tipel in to ne bo uspešno.

U: Govorite konkretno o ravnatelju zdej, ne, verjetno?

R: Govorim konkretno o ravnatelju, tako. Ampak to velja v bistvu za vse segmente, da je to tko.

U: Mislite, da samo ravnatelj vodi šolo al je ...

R: Ne.

U: Ne. Kakšn tim je po vašem ...

R: Kakšn tim je po moje. Jst morm rečt tko, da je, dobr, jst nism avtoritativn vodja, jst se dost ukvarjam, dost pogovarjam in mislm da, brez recimo ožjega strokovnega kolegija: pomočnice, svetovalne službe, vodij aktivov, posameznih, ane, da brez tega ne bi šlo. Ker jaz si lahk kar kol zamislm, ampak če nimam suporta ostalih, ne morm nč nardit.

U: Jasno.

R: Je to samo moja vizija.

Priloga 6

U: Dobro. Katere naloge so pri vodenju šole prednostne?

R: Katere so prednostne. Mogle bi bit pedagoške, pa je to težko.

U: (smeh), zarad česa?

R: Časovno. Časovno to enostavno je težko. A, definitivno bi blo pa najbolj potrebno.

U: In si tud želite tega, recimo, bol pedagoške izpostavlat, ne, aha, pa ne znese, zarad časa, ne?

R: Mislm tut glede na izobrazbo ravnateljev. Vsi mamo pedagoško izobrazbo. A, mi se sicer že doizobražujemo, velik, vsako leto, lahko kar koli, ampak, a, ne glede na to. V osnovi smo učitelji in nam je to najbližje in mogoče tut najlažje, ane. Že za... In tut prou je, mislm, da si šola zasluž pedagoškega vodja.

U: No, sej, ka smo ravno pri tem, bom pa kr preskočila eno vprašanje, se bom potem vrnila nazaj. Ali je z vidika uspešnosti vodenja smiselno, da šolo vodita dva človeka, pedagoški in poslovni vodja?

R: Ja. Jst morn rečt, da sm ena od tistih ravnatelj k mislm, da bi blo to zlo dobrodošlo. A, zdej tuki je najbrš mal odvisno od same osebnosti. Mislm, da si nekateri želijo moči in da želijo bit vse. Jst mislm, da je štiriindvajst ur na dan premalo in da bi blo zlo dobro, če bi mele šole pedagoške vodje in da bi bil pač nekdo, tko kot je že bil predlog, nekdo, nekdo poslovni vodja, ki bi skbel, sej zakonodaje se vsi držimo, ampak vse drugo, kar je s pravnega področja, ekonomskega področja, menegmenta in tko naprej, da bi bil tam en uspešen vodja, pedagoški vodja bi skrbel pa za druge stvari. Za organizacijo, delo, pač pedagoško delo na šoli.

U: Aha. Kako si pa predstavljate potem to hiearhijo. Bi bla dva vodja, al bi bil en pod drugim?

R: Zdej, nikol nisem razmišljala, da bi bla dva vodja na eni šoli. Zdej, glede na stanje države in glede na šparanje na različnih področjih,

U: Jasno...

R: Mislm, da bi blo to težko izvedljivo. Bi blo pa idealno, ja. Če bi bla dva enakovredna partnerja na šoli, ki bi drug drugmu znala priznavat to, kar jima gre, ane. Definitivno.

U: Mislite, da enakovrednost bi bla v redu, pri vodenju? Da sta dva, bom rekla, petelina, ne.

R: Ja. Če bi znal vsak svoje področje zagovarjat, pa če bi bla dobra timska delavca definitivno, ne. Zato ker tut poslovno, ne da bi vedel kaj se na tem področju dogaja, kaj vse potrebuje, a, ne bi šlo.

U: So povezana področja, ne?

R: To mora bit povezano. In bi mogu bit pretok informacij. Zdej, jst nekak, moram rečt, da sm poslušala oziroma brala sem o tem modelu, ko bi bil en direktor in potein pedagoške vodje. In men se je zdel to zlo sprejemliv, ampak pod pogojem, da je tisti, ki bi bil poslovni vodja, ali direktor ali kakor koli, da ma res tak tim strokovnjakov in da res dobr pozna vse šole in njihove potrebe. In tud v tem primeru, bi blo dobro timsko delo, nedvomno nujno potrebno.

U: Kaj to mislte za en okoliš, da bi bil en ...

R: Ja, ja.

U: Dobro. Čemu mislite, ravnatelj, pri svojem delu posvečajo največjo pozornost? Ste že omenil, ne, večinoma...

R: Mislm, da vsi se zaženemo v pedagoški del, pa nas poslovni del prekine, ker mormo spravn zadeve naprej. Ker je treba poskrbet za investicije, ker je treba poskrbet za plače, ker je treba poskrbet za pogodbe in vse ostalo, ane. Tko, da smo najbrž v nenehni borbi med obema področjema. Ker tut, če maš še tko dobrga pomočnika, mu ne moreš prepustit vsega pedagoškega vodenja. Ni prav, ker potem zgubiš svojo funkcijo.

U: Čist, funkcijo, ne, pedagoškega ...

R: In tko kot sem že prej rekla, tut dobr poslovni vodja si lahko samo, če dobr bazo poznaš. Če ne veš, kaj se dogaja z učenci in z drugimi delavci, a, potem pač prevzameš vlogo poslovnega vodja, ampak ni, ni pošteno do ostalih udeležencev. Tko pač jst gledam.

U: Dobro. In še zadnje vprašanje. Katere kompetence so potrebne za uspešno vodenje šole?

R: Katere kompetence? Zdej, tuki je zlo velik vsega. Mislm, lahko... velik pristojnosti.

U: Mogoče izpostavte ključne?

R: Zdej vsekakor sposobnost dobrega komuniciranja, sodelovalnega, timskega dela, to se mi zdi zlo pomembno. Recimo, da bi blo. Potem recimo kompetenca spodbujat ostale za izobraževanje, za napredek, da se ne ostaja, ena fleksibilnost. Pravzaprav fleksibilnost definitivno, ampak, videt napredek, met en dobr, eno dobro vizijo, cilj in ostale znat motivirat za to, da se ga skupno doseže. Vsekakor so zlo pomembne in organizacijske in vodstvene sposobnosti. To kar sm že rekla. Motivirat sicer druge, ampak tut če nisi dobr organizator, potem se mi zdi da, da ne morš bit uspešen da te sposobnosti definitivno morš met. Zdej, tko kot sm že prej rekla, sama, a, pravzaprav, poznavanje ljudi pa mogoče je to, da se lahko vživiš v druge, v njihove občutke, da ne zgubiš stika s tem. Da, da poznaš svoje ljudi, otroke, okoliš in tko naprej, ne samo da vodš, da si čim bol uspešn, ampak to. Kaj pa vem, to mi zdej pade na pamet.

U: Dobro. To bi blo to, hvala.

Spoštovani,

sem profesorica razrednega pouka na novomeški osnovni šoli, specialistka managementa v izobraževanju in sedaj študentka podiplomskega magistrskega študija na Fakulteti za management v Kopru, smer Management.

V okviru magistrske naloge z naslovom »Kompetence ravnateljev za uspešno poslovno in pedagoško vodenje osnovnih šol« sem v skladu z metodologijo naloge pred kratkim izvedla uvodno raziskavo na vzorcu osnovnih šol, na tej osnovi pa sem pripravila ključno raziskavo med vsemi 449 ravnatelji slovenskih osnovnih šol.

Prosim Vas za približno 15 minut časa, da odgovorite na vprašalnik, ki je anonimen. Rezultate bom uporabila le za namen izdelave magistrske naloge. V zahvalo za sodelovanje Vam rezultate raziskave lahko posredujem, če si to želite. Moj e-naslov je urska.zajc@skavt.net. Hvala!

S spoštovanjem,

Urška Zajc

Statistični podatki o anketirancu:

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

Spol: ženski moški

Starost: 20 do 30 let

31 do 40 let

41 do 50 let

51 do 60 let

61 let in več

Število let delovne dobe: do 10 let

11 do 20 let

21 do 30 let

31 let in več

Število let na mestu ravnatelja: do 5 let

6 do 10 let

11 do 15 let

16 do 20 let

21 let in več

Statistični podatki o velikosti šole: do 250 učencev

od 251 do 450 učencev

več kot 450 učencev

1. Ali je po vašem mnenju šola, na kateri ste zaposleni kot ravnatelj/-ica, uspešna?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

- da
 ne

2. Ali imate na šoli pomočnika ravnatelja?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

- da
 ne

Če ste odgovorili z »da«, označite, s katerim področjem se pomočnik ravnatelja več ukvarja.

(Kliknite na kvadratke pred izbranim odgovorom.)

- poslovnim
 pedagoškim

3. V čem vidite pri vodenju šole največje težave? (Označite tri (3) najpomembnejše težave.)

(Kliknite na kvadratke pred izbranimi odgovori.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> vodenje učiteljskega zbora | <input type="checkbox"/> vodenje konferenc in sestankov |
| <input type="checkbox"/> vodenje nepedagoških delavcev | <input type="checkbox"/> opravljanje hospitacij |
| <input type="checkbox"/> sodelovanje s starši | <input type="checkbox"/> skrb za zakonitost delovanja |
| <input type="checkbox"/> sodelovanje s svetom šole, občino, ministrstvom | <input type="checkbox"/> razna letna poročila |
| <input type="checkbox"/> sodelovanje z zunanjim okoljem | <input type="checkbox"/> organizacija dela na šoli |
| <input type="checkbox"/> vzpostavljanje stika z učenci | <input type="checkbox"/> vodenje proračuna in financ |
| <input type="checkbox"/> računovodstvo | <input type="checkbox"/> urejenost dokumentacije |
| <input type="checkbox"/> trženje | <input type="checkbox"/> drugo: _____ |

4. Na katerem področju bi želeli nadgraditi svoje znanje?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

- poslovnem
 pedagoškem

5. Označite tri (3) področja, ki so doslej zahtevala največ Vaše pozornosti.

(Kliknite na kvadratke pred izbranimi odgovori.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> administracija(poročanje) | <input type="checkbox"/> izobraževanje (lastno in zaposlenih) |
| <input type="checkbox"/> zadovoljstvo sodelavcev | <input type="checkbox"/> sodelovanje s svetovalno službo |
| <input type="checkbox"/> vodenje proračuna in financ | <input type="checkbox"/> uvajanje sprememb |
| <input type="checkbox"/> hospitacije | <input type="checkbox"/> vodenje dela učiteljskega zbora |
| <input type="checkbox"/> zadovoljstvo staršev | <input type="checkbox"/> nadstandardni program |
| <input type="checkbox"/> odnos z učenci | <input type="checkbox"/> drugo: _____ |
| <input type="checkbox"/> odnosi z zaposlenimi | |
| <input type="checkbox"/> poučevanje | |
| <input type="checkbox"/> organizacija dela na šoli | |

6. Razvrstite naslednje kvalitete šole glede na pomembnost. (1 – najbolj pomembno, 5 – najmanj pomembno; vsako številko uporabite le enkrat)

(V siva polja vpišite številke od 1 do 5.)

- _____ uspeh učencev
_____ zadovoljstvo udeležencev
_____ urejena infrastruktura
_____ ugled šole v okolju
_____ vzgoja otrok

7. Kateri skupini udeležencev je potrebno posvetiti največ pozornosti?

(Kliknite na kvadratek pred izbranim odgovorom. Možen je en odgovor.)

- učencem
 staršem
 učiteljem
 drugim zaposlenim
 predstavnikom lokalne skupnosti
 Ministrstvu za šolstvo in šport

8. Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo? Izberite tri (3) po Vašem mnenju najpomembnejša področja.

(Kliknite na kvadratke pred izbranimi odgovori.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> uresničevanje vizije | <input type="checkbox"/> povezovanje organizacije z okoljem |
| <input type="checkbox"/> sposobnost vodenja zaposlenih, da prevzemajo odgovornost za uresničevanje skupnih ciljev | <input type="checkbox"/> sposobnost globalnega pogleda na svet |
| <input type="checkbox"/> spodbujanje zaposlenih | <input type="checkbox"/> vztrajnost |
| <input type="checkbox"/> načrtovanje in usmerjanje | <input type="checkbox"/> čustvena inteligenca |
| <input type="checkbox"/> nagrajevanje in dajanje povratne informacije | <input type="checkbox"/> sposobnost uravnovešenega življenjskega stila |
| <input type="checkbox"/> ustvarjanje skupinskega duha («team building«) | <input type="checkbox"/> obvladovanje stresa |

9. Kaj je za vas pomembnejše?

(Kliknite na kvadratke pred izbranim odgovorom.)

- pedagoška uspešnost šole
 poslovna uspešnost šole

10. Označite tri (3) ključne kriterije za pedagoško uspešnost osnovne šole.

(Kliknite na kvadratke pred izbranimi odgovori.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> rezultati učencev na tekmovanjih | <input type="checkbox"/> uspešnost učencev v srednjih šolah |
| <input type="checkbox"/> učni uspeh učencev | <input type="checkbox"/> sodelovanje s starši |
| <input type="checkbox"/> uspešno izvedeni interni in eksterni projekti | <input type="checkbox"/> zadovoljstvo vseh udeležencev v šoli |
| <input type="checkbox"/> uspešnost učencev na zunanjih preverjanjih znanja | <input type="checkbox"/> drugo: _____ |

11. Označite tri (3) ključne kriterije za poslovno uspešnost osnovne šole:

(Kliknite na kvadratke pred izbranimi odgovori.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> pozitivna bilanca proračuna | <input type="checkbox"/> učinkovitost izvedenih investicij |
| <input type="checkbox"/> urejena infrastruktura | <input type="checkbox"/> zadovoljstvo vseh zaposlenih |
| <input type="checkbox"/> izredni prihodki od trženja | <input type="checkbox"/> ugled v okolju in pozicija v primerjavi z drugimi šolami |
| <input type="checkbox"/> obseg sponzorskih in donatorskih sredstev | <input type="checkbox"/> odstotek presežka vpisa učencev nad razpoložljivim številom mest |
| <input type="checkbox"/> višina šolskega sklada | <input type="checkbox"/> drugo: _____ |
| <input type="checkbox"/> črpanje iz EU skladov | |

12. Ali preverjate pedagoško uspešnost vaše šole?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

da

ne

Če ste odgovorili z »da«, zapišite, kako jo merite.

(Odgovor zapišite v sivo polje.)

Če ste odgovorili z »ne«, zapišite, zakaj ne.

(Odgovor zapišite v sivo polje.)

13. Ali preverjate poslovno uspešnost vaše šole?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

da

ne

Če ste odgovorili z »da«, zapišite, kako jo merite.

(Odgovor zapišite v sivo polje.)

Če ste odgovorili z »ne«, zapišite, zakaj ne.

(Odgovor zapišite v sivo polje.)

14. Ali je po vašem mnenju smiselno, da bi pri vodenju šole sodelovala poslovni in pedagoški vodja?

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

da

ne

Če ste odgovorili z »NE«, ste zaključili z odgovarjanjem na vprašalnik. Hvala za sodelovanje.

Če ste odgovorili z »DA«, prosim, nadaljujte na naslednji strani.

15. Označite, katero področje bi prevzeli Vi.

(Kliknite na kvadrateg pred izbranim odgovorom.)

poslovno

pedagoško

16. Kakšen bi moral biti odnos med poslovnim in pedagoškim vodjo?

(Kliknite na kvadratik pred izbranim odgovorom. Možen je en odgovor.)

- enakovreden
- poslovni vodja nadrejen pedagoškemu vodji
- pedagoški vodja nadrejen poslovnemu vodji

17. Zapišite 3 osnovne naloge, ki bi jih po Vašem mnenju opravljal poslovni vodja, in 3 osnovne naloge, ki bi jih opravljal pedagoški vodja.

(Naloge zapišite v siva polja v tabelah.)

pedagoški vodja

poslovni vodja

Hvala za Vaše sodelovanje!

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V1 Ali je po vašem mnenju šola, na kateri ste zaposleni kot ravnatelj/-ica, uspešna?	da	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 98,9%	100,0%	98,5%	99,1%
	ne	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 1,1%	,0%	1,5%	,9%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	999(a)		,607
Likelihood Ratio	,585		,453
Linear-by-Linear Association	,058		,810
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3.1 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	vodenje učiteljskega zbora	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 5,9%	5,0%	9,4%	6,7%
	/	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 94,1%	95,0%	90,6%	93,3%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,325(a)	2	,515
Likelihood Ratio	1,267	2	,531
Linear-by-Linear Association	,759	1	,384
N of Valid Cases	260		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,74.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3.2 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	vodenje nepedagoških delavcev	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 7,0%	0%	9,0%	5,7%
	/	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 93,0%		91,0%	94,3%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,173(a)	1	,686
Likelihood Ratio	,195	1	,667
Linear-by-Linear Association	,106	1	,744
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03.

Priloga 8

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_3 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	sodelovanje s starši		0%	7,1%	11,7%
		77,7%		92,9%	88,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,061(a)	2	,000
Likelihood Ratio	9,308	2	,000
Linear-by-Linear Association	2,348	1	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,27.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_4 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	sodelovanje s svetom šole, občino, ministrtvom		0%	10,7%	9,3%
		85,7%		89,3%	90,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,665(a)	1	,005
Likelihood Ratio	6,809	1	,000
Linear-by-Linear Association	,283	1	,257
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,58.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_5 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	sodelovanje z zunanjim okoljem	3,8%	1,3%	4,9%	3,5%
		96,2%	98,7%	95,1%	96,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,503(a)	1	,472
Likelihood Ratio	,730	1	,421

Linear-by-Linear Association	103	.748
N of Valid Cases	60	

a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_6 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	vzpostavljajte stika z učenci		.0%	.0%	2,2%
		96,0%	100,0%	100,0%	97,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.622(a)	1	.422
Likelihood Ratio	.660	1	.408
Linear-by-Linear Association	.075	1	.614
N of Valid Cases	60	2	

a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_7 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	računovodstvo	9,5%		23,5%	27,9%
			58,2%	76,5%	72,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,867(a)	5	.000
Likelihood Ratio	8,963	5	.000
Linear-by-Linear Association	,873	7	.005
N of Valid Cases	60	2	

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,69.

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_8 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	trženje	23,7%		33,0%	30,6%
			57,8%	67,0%	69,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
--	------	---	-----------------------

Priloga 8

Pearson Chi-Square	.855(a)	.012
Likelihood Ratio	.886	.012
Linear-by-Linear Association	.514	.061
N of Valid Cases	60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.62.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_9 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	vodenje konferenc in sestankov	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 3%	0%	2,4%	1,0%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 99,2%	100,0%	97,6%	99,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.156(a)	2	.340
Likelihood Ratio	.532	2	.282
Linear-by-Linear Association	.942	1	.332
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .73.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_10 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	opravljanje hospitacij	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 0%	0%	1,1%	4,9%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 89,3%		98,9%	95,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.002(a)	1	.001
Likelihood Ratio	6.640	1	.000
Linear-by-Linear Association	0.195	1	.001
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,47.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_11 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	skrb za zakonitost delovanja	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 53,2%	57,4%		62,6%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		42,6%	19,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,142(a)	1	,000
Likelihood Ratio	7,197	1	,000
Linear-by-Linear Association	4,036	1	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,37.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3 12 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	razna letna poročila		10,3%	26,8%	35,6%
		42,4%		73,2%	64,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,914(a)	4	,000
Likelihood Ratio	8,960	4	,000
Linear-by-Linear Association	3,263	2	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,09.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3 13 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	organizacija dela na šoli	8,2%	1,3%	5,0%	5,4%
		91,8%	98,7%	95,0%	94,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,087(a)	2	,130
Likelihood Ratio	,304	2	,091
Linear-by-Linear Association	,282	1	,257
N of Valid Cases	60	2	

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3 14 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	vodenje proračuna in financ	24,0%		55,4%	52,7%

Priloga 8

	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		5,4%	44,6%	47,3%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8	5,972(a)	,000
Likelihood Ratio	9	9,224	,000
Linear-by-Linear Association	2	4,682	,000
N of Valid Cases	2	60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,36.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_15 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	urejenost dokumentacije	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	18,3%	23,2%	31,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	54,3%		68,3%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1	8,162(a)	,000
Likelihood Ratio	1	8,235	,000
Linear-by-Linear Association	1	2,329	,000
N of Valid Cases	2	60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,36.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
v3_16 V čem vidite pri vodenju šole največje težave?	drugo	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	9,8%	7,1%	7,6%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	90,2%	92,9%	92,4%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		496(a)	,781
Likelihood Ratio		493	,782
Linear-by-Linear Association		329	,566
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,94.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
--	--	---	--	--	-------

			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_1 Področja, ki so zahtevala največ pozornosti:	administracija (poročanje)	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	46,6%	43,9%	46,3%	45,8%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	53,4%	56,1%	53,7%	54,2%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	138(a)		.933
Likelihood Ratio	138		.933
Linear-by-Linear Association	.005		.941
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32.30.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_2	zadovoljstvo sodelavcev	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		20,2%	13,6%	21,8%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	71,5%	79,8%		78,2%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.045(a)		.049
Likelihood Ratio	.209		.045
Linear-by-Linear Association	.001		.014
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.38.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_3	vodenje proračuna in financ	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	29,6%	48,0%	43,1%	38,6%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		52,0%	56,9%	61,4%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.135(a)		.028
Likelihood Ratio	.209		.027
Linear-by-Linear Association	.214		.040
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27.26.

Priloga 8

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_4	hospitacije	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 4,4%	4,6%	7,6%	5,4%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 95,6%	95,4%	92,4%	94,6%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.039(a)	1	.595
Likelihood Ratio	.981	1	.612
Linear-by-Linear Association	.842	1	.359
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni i v ljudi	
V5_5	zadovoljstvo staršev	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 12,4%	10,1%	13,2%	12,0%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 87,6%	89,9%	86,8%	88,0%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	372(a)	1	.830
Likelihood Ratio	382	1	.826
Linear-by-Linear Association	009	1	.926
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,48.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_6	odnos z učenci	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 13,5%	6,1%	7,5%	9,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 86,5%	93,9%	92,5%	90,3%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.316(a)	1	.579
Likelihood Ratio	.316	1	.579

	.313
Linear-by-Linear Association	.179
N of Valid Cases	60

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,83.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VS_7	odnosi z zaposlenimi	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 24,6%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 23,4%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 23,9%	24,1%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 75,4%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 76,6%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 76,1%	75,9%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	036(a)		.982
Likelihood Ratio	036		.982
Linear-by-Linear Association	013		.908
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,97.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VS_8	poučevanje	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 2,3%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 2,9%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 6,2%	3,6%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 97,7%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 97,1%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 93,8%	96,4%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.142(a)		.343
Likelihood Ratio	.982		.371
Linear-by-Linear Association	.370		.171
N of Valid Cases	60		

a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,57.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VS_9	organizacija dela na šoli	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 50,2%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 47,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 37,5%	45,5%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 49,8%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 53,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 62,5%	54,5%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.071(a)		.215
Likelihood Ratio	.096		.213
Linear-by-Linear Association	.856		.091
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,10.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VS_10	izobraževanje (lastno in zaposlenih)	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 4,7%	4,0%	6,7%	5,1%
	/	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 95,3%	96,0%	93,3%	94,9%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	639(a)		.726
Likelihood Ratio	613		.734
Linear-by-Linear Association	329		.566
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,60.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VS_11	sodelovanje s svetovalno službo	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 1,8%	1,2%	1,2%	1,5%
	/	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 98,2%	98,8%	98,8%	98,5%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	166(a)		.920
Likelihood Ratio	164		.921
Linear-by-Linear Association	131		.717
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,03.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	

V5_12	uvajanje sprememb	% within	52,8%	54,2%	60,5%	55,5%
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				
		% within	47,2%	45,8%	39,5%	44,5%
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				
Total		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,168(a)	1	,558
Likelihood Ratio	,174	1	,556
Linear-by-Linear Association	,038	1	,308
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,41.

Crosstab

V5_13	vodenje dela učiteljskega zbora	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
		14,3%	18,4%	24,1%	18,3%	
		85,7%	81,6%	75,9%	81,7%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,950(a)	2	,229
Likelihood Ratio	,909	2	,234
Linear-by-Linear Association	,917	2	,088
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,92.

Crosstab

V5_14	nadstandardni program	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
		11,6%	10,1%	5,0%	9,2%	
		88,4%	89,9%	95,0%	90,8%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,446(a)	2	,294
Likelihood Ratio	,690	2	,261
Linear-by-Linear Association	,236	2	,135
N of Valid Cases		60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,52.

Priloga 8

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V5_15	drugo	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 2.8%	6.0%	3.5%	3.9%
	/	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 97.2%	94.0%	96.5%	96.1%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.224(a)	1	.542
Likelihood Ratio	.143	1	.565
Linear-by-Linear Association	.116	1	.733
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.74.

Descriptives

		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	Total	
V6_1 uspeh učencev	N	112	71	78	260	
	Mean	2.16	2.30	1.93	2.13	
	Std. Deviation	1.084	1.144	1.017	1.087	
	Std. Error	.103	.136	.115	.067	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1.95	2.03	1.70	1.99
		Upper Bound	2.36	2.57	2.16	2.26
	Minimum	1	1	1	1	
Maximum	5	5	5	5		
V6_2 zadovoljstvo udel.	N	112	71	78	260	
	Mean	2.45	2.22	2.61	2.43	
	Std. Deviation	1.182	1.098	1.132	1.150	
	Std. Error	.112	.131	.128	.071	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.23	1.96	2.35	2.29
		Upper Bound	2.67	2.48	2.86	2.57
	Minimum	1	1	1	1	
Maximum	5	5	5	5		

V6_3 urejena infrastr. (*ni normalna porazdelitev)	N	112	71	78	260	
	Mean	4.40	4.41	4.29	4.37	
	Std. Deviation	1.060	1.104	1.225	1.120	
	Std. Error	.100	.131	.139	.069	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.21	4.15	4.02	4.24
		Upper Bound	4.60	4.67	4.57	4.51
	Minimum	1	1	1	1	
Maximum	5	5	5	5		
V6_4 ugled šole v okolju	N	112	71	78	260	
	Mean	3.82	3.86	3.82	3.83	
	Std. Deviation	1.039	.972	.906	.979	
	Std. Error	.098	.116	.103	.061	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.62	3.63	3.61	3.71
		Upper Bound	4.01	4.09	4.02	3.95
	Minimum	1	1	2	1	
Maximum	5	5	5	5		
V6_5 vzgoja otrok	N	112	71	78	260	

Mean	2,16	2,21	2,36	2,23
Std. Deviation	,971	,982	1,160	1,034
Std. Error	,092	,117	,132	,064
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,97	1,98	2,10
	Upper Bound	2,34	2,45	2,63
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V6_1 uspeh učencev	Between Groups	5,254	2	2,627	2,246	,108
	Within Groups	300,544	257	1,169		
	Total	305,798	259			
V6_2 zadovoljstvo udel.	Between Groups	5,604	2	2,802	2,138	,120
	Within Groups	336,796	257	1,310		
	Total	342,400	259			
V6_3 urejena infrastr. (*ni normalna porazdelitev)	Between Groups	,688	2	,344	,273	,762
	Within Groups	324,306	257	1,262		
	Total	324,994	259			
V6_4 ugled šole v okolju	Between Groups	,078	2	,039	,041	,960
	Within Groups	248,234	257	,966		
	Total	248,312	259			
V6_5 vzgoja otrok	Between Groups	2,018	2	1,009	,944	,390
	Within Groups	274,785	257	1,069		
	Total	276,803	259			

Crosstabulation

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total	
		forma lno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
V7 Kateri skupini udeležencev je potrebno posvetiti največ pozornosti?	učencem	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	77,1%	78,8%	75,9%	77,2%
	staršem	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	6,8%	2,8%	6,2%	5,5%
	učiteljem	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	14,2%	17,1%	16,6%	15,7%
	predstavnikom lokalne skupnosti	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	,8%	1,3%	1,3%	1,1%
	Ministrstvu za šolstvo in šport	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	1,1%	,0%	,0%	,5%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,378(a)	3	,908
Likelihood Ratio	,004	3	,857
Linear-by-Linear Association	,002	1	,964
N of Valid Cases	60		

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total	
		forma lno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
V8_1 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	uresničevanje vizije	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		8,5%	22,9%	22,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	68,4%		77,1%	77,3%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,090(a)	1	,001
Likelihood Ratio	4,599	1	,001
Linear-by-Linear Association	,907	2	,088
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,05.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total	
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
V8_2 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	spodobnost vodenja zaposlenih, da prevzemajo odgovornost	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	79,6%	87,5%	87,1%	84,0%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	20,4%	12,5%	12,9%	16,0%
	Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,787(a)	2	,248
Likelihood Ratio	,760	2	,252
Linear-by-Linear Association	,133	2	,144
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,31.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total	
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
V8_3 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	spodbujanje zaposlenih	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	12,3%	3,0%		18,5%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			59,6%	81,5%
	Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,193(a)	3	,000
Likelihood Ratio	6,595	3	,000
Linear-by-Linear Association	0,008	2	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,05.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total	
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
V8_4 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	načrtovanje in usmerjanje	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	27,2%	47,4%		43,8%

	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		52,6%	35,6%	56,2%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,275(a)	2	,000
Likelihood Ratio	6,834	2	,000
Linear-by-Linear Association	6,121	2	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,89.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_5 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	nagrajevanje in dajanje povratne informacije	6,6%	2,7%	8,2%	6,0%
	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	93,4%	97,3%	91,8%	94,0%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,062(a)	2	,957
Likelihood Ratio	,331	2	,812
Linear-by-Linear Association	,097	2	,956
N of Valid Cases	60	2	

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,24.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_6 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	ustvarjanje skupinskega duha		40,0%	15,0%	42,1%
	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	37,7%	60,0%		57,9%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,176(a)	4	,000
Likelihood Ratio	5,121	4	,000
Linear-by-Linear Association	1,979	4	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,72.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
--	--	---	--	--	-------

Priloga 8

			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_7 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	povezovanje organizacije z okoljem	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	9,7%	14,6%	10,3%	11,2%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	90,3%	85,4%	89,7%	88,8%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.121(a)	1	.571
Likelihood Ratio	.072	1	.585
Linear-by-Linear Association	.053	1	.818
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.93.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_8 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	sposobnost globalnega pogleda na svet	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	14,4%		0%	12,1%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	85,6%	78,1%		87,9%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,578(a)	1	.000
Likelihood Ratio	5,864	2	.000
Linear-by-Linear Association	.209	7	.007
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,56.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_9 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	vztrajnost	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	7,5%	11,8%	7,7%	8,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	92,5%	88,2%	92,3%	91,3%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.147(a)	1	.564
Likelihood Ratio	.085	1	.581
Linear-by-Linear Association	.020	1	.888
N of Valid Cases	60	2	

60

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,16.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_10 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil solo?	čustvena inteligenca	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 17,9%		18,0%	22,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 82,1%	64,6%	82,0%	77,3%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,998(a)	1	,011
Likelihood Ratio	,475	1	,014
Linear-by-Linear Association	,089	1	,765
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,00.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_11 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil solo?	spodobnost uravnovešenega življenjskega stila	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 16,2%	14,3%	10,0%	13,8%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 83,8%	85,7%	90,0%	86,2%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,523(a)	1	,467
Likelihood Ratio	,588	1	,452
Linear-by-Linear Association	,459	1	,227
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,76.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V8_12 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil solo?	obvladovanje stresa	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 14,4%	12,0%	16,1%	14,2%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 85,6%	88,0%	83,9%	85,8%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)

Priloga 8

Pearson Chi-Square	513(a)	.774
Likelihood Ratio	520	.771
Linear-by-Linear Association	.063	.801
N of Valid Cases	60	

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.05.

V9 Kaj je za vas pomembnejše? * SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost Crosstabulation

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V9 Kaj je za vas pomembnejše?	pedagoška uspešnost	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	99,2%	100,0%	96,1%	98,3%
	poslovna uspešnost	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	,8%	,0%	3,9%	1,5%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.514(a)	2	.105
Likelihood Ratio	.716	2	.095
Linear-by-Linear Association	.632	2	.105
N of Valid Cases	60	2	

a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_1 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	rezultati učencev na tekmovanjih	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	6,8%	7,1%		11,3%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		92,9%	78,2%	88,7%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,008(a)	1	.002
Likelihood Ratio	0,965	1	.004
Linear-by-Linear Association	.328	9	.002
N of Valid Cases	60	2	

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,00.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_2 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	učni uspeh učencev	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	61,5%	69,7%		69,3%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		30,3%	19,8%	30,7%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.563(a)	2	.023
Likelihood Ratio	.804	2	.020
Linear-by-Linear Association	.506	2	.006
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,66.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_3 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	uspešno izvedeni interni in eksterni projekti		33,5%	22,5%	25,0%
		64,0%	66,5%		75,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,231(a)	2	.000
Likelihood Ratio	7,859	3	.000
Linear-by-Linear Association	3,360	2	.000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,66.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_4 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	uspešnost učencev na zunanjih preverjanjih znanja	7,3%	9,1%	18,1%	11,0%
		92,7%	90,9%	81,9%	89,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.893(a)	2	.053
Likelihood Ratio	.520	2	.063
Linear-by-Linear Association	.187	2	.023
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,77.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_5 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	uspešnost učencev v srednjih šolah	52,7%	31,4%		54,1%
		47,3%		23,3%	45,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,729(a)	3	,000
Likelihood Ratio	1,958	3	,000
Linear-by-Linear Association	,919	7	,005
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,38.

Crosstab

		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_6 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	sodelovanje s starši	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	44,3%		5,1%	37,4%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	55,7%	37,7%		62,6%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,485(a)	5	,000
Likelihood Ratio	5,622	6	,000
Linear-by-Linear Association	4,656	2	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,42.

Crosstab

		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_7 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	zadovoljstvo vseh udeležencev v šoli	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	88,0%	86,9%	91,3%	88,7%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	12,0%	13,1%	8,7%	11,3%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,819(a)	2	,664
Likelihood Ratio	,849	2	,654
Linear-by-Linear Association	,425	1	,515
N of Valid Cases	260		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,96.

Crosstab

		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V10_8 Ključni kriteriji za pedagoško uspešnost osnovne šole	drugo	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	4,3%	,0%	3,9%	3,0%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	95,7%	100,0%	96,1%	97,0%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.067(a)	2	.216
Likelihood Ratio	.123	2	.077
Linear-by-Linear Association	.107	1	.743
N of Valid Cases	60	2	

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,15.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	Total			
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V11_1 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	pozitivna bilanca proračuna	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	57,3%	63,7%	71,4%	63,2%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	42,7%	36,3%	28,6%	36,8%
	Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.919(a)	2	.141
Likelihood Ratio	.969	2	.137
Linear-by-Linear Association	.896	1	.048
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,94.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	Total			
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V11_2 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	urejena infrastruktura	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost		50,0%	30,3%	47,3%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	42,6%	50,0%		52,7%
	Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,813(a)	1	.001
Likelihood Ratio	4,114	1	.001
Linear-by-Linear Association	2,986	1	.000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,40.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	Total			
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V11_3 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	izredni prihodki od trženja	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	6,2%	12,4%	11,1%	9,3%

Priloga 8

	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	93,8%	87,6%	88,9%	90,7%
Total	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,388(a)	2	,303
Likelihood Ratio	,470	2	,291
Linear-by-Linear Association	,533	1	,216
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,57.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V11_4 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	obseg sponzorskih in donatorskih sredstev	7,8%		7,7%	12,8%
			73,8%	92,3%	87,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,715(a)	1	,000
Likelihood Ratio	4,046	1	,001
Linear-by-Linear Association	123		,726
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,02.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V11_5 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	višina šolskega sklada	2,6%	2,8%	1,1%	2,2%
		97,4%	97,2%	98,9%	97,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	638(a)		,727
Likelihood Ratio	723		,697
Linear-by-Linear Association	412		,521
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,55.

Crosstab

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
--	--	---	--	--	-------

			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VII_6 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	črpanje iz EU skladov	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	8,8%	16,5%	12,9%	12,1%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	91,2%	83,5%	87,1%	87,9%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,445(a)	1	,294
Likelihood Ratio	,437	1	,296
Linear-by-Linear Association	,925	1	,336
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,56.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
VII_7 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	učinkovitost izvedenih investicij	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	57,4%	52,9%	41,7%	51,5%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	42,6%	47,1%	58,3%	48,5%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,624(a)	2	,099
Likelihood Ratio	,639	2	,098
Linear-by-Linear Association	,380	1	,036
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,22.

Crosstab

			SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
			for malno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usm erjeni v ljudi	
VII_8 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	zadovoljstvo vseh zaposlenih	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	65,0%	43,7%	69,3%	60,5%
		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	35,0%		30,7%	39,5%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,860(a)	1	,003
Likelihood Ratio	1,719	1	,003
Linear-by-Linear Association	,075	1	,784
N of Valid Cases	60	2	

Priloga 8

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,86.

		Crosstab				Total
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
VII_9 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	ugled v okolju in pozicija v primerjavi z drugimi šolami	28,6%	27,1%	42,4%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	32,3%
		71,4%	72,9%	57,6%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	67,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,162(a)	1	,076
Likelihood Ratio	,047	1	,080
Linear-by-Linear Association	,520	1	,061
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,80.

		Crosstab				Total
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
VII_10 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	odstotek presežka vpisa učencev nad razpoložljivim številom	3,7%	4,6%	10,6%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	6,0%
		96,3%	95,4%	89,4%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	94,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,204(a)	1	,022
Likelihood Ratio	,874	1	,014
Linear-by-Linear Association	,606	1	,058
N of Valid Cases	60		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,25.

		Crosstab				Total
		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost				
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi		
VII_11 Ključni kriteriji za poslovno uspešnost osnovne šole	drugo	5,1%	,0%	1,5%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	2,7%
		94,9%	100,0%	98,5%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	97,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.940(a)	1	.085
Likelihood Ratio	.333	1	.042
Linear-by-Linear Association	.754	1	.097
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V12. Ali preverjate pedagoško uspešnost vaše šole?	da	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 94,8%	97,4%	91,0%	94,4%
	ne	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 5,2%	2,6%	9,0%	5,6%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.980(a)	1	.225
Likelihood Ratio	.015	1	.221
Linear-by-Linear Association	.031	1	.310
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,97.

		SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost			Total
		formalno in strateško usmerjeni	finančno usmerjeni	usmerjeni v ljudi	
V13. Ali preverjate poslovno uspešnost vaše šole?	da	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 93,9%	91,5%	93,9%	93,2%
	ne	% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 6,1%	8,5%	6,1%	6,8%
Total		% within SEG_USP segmenti - vodenje in uspešnost 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests			
	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	478(a)	1	.787
Likelihood Ratio	457	1	.796
Linear-by-Linear Association	006	1	.938
N of Valid Cases	60		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,77.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V2a Ali imate na šoli pomočnika ravnatelja?	da	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	10,3%			72,2%
	ne	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje		,0%	,0%	27,8%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	V alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,781(a)	2	,000
Likelihood Ratio	53,589	2	,000
Linear-by-Linear Association	72,250	1	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,81.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V2b S katerim področjem se pomočnik ravnatelja več ukvarja	šola nima pomočnika ravnatelja	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje		,0%	,0%	27,8%
	poslovnim	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	6,9%	21,7%		20,6%
	pedagoškim	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	3,4%			51,6%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	V alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,935(a)	2	,000
Likelihood Ratio	60,531	2	,000
Linear-by-Linear Association	41,099	1	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,99.

V2b S katerim področjem se pomočnik ravnatelja več ukvarja * SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje Crosstabulation

			SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V2b S katerim področjem se pomočnik ravnatelja več ukvarja	poslovnim	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje		21,7%	29,9%	28,6%
	pedagoškim	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	33,3%	78,3%	70,1%	71,4%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,598(a)	1	,022
Likelihood Ratio	,943	1	,031
Linear-by-Linear Association	,214	1	,644
N of Valid Cases	88		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

Crosstab

			SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
v4_1 Na katerem področju bi želeli nadgraditi svoje znanje? - POSLOVNEM	da	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	68,9%	72,3%		76,4%
	ne	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	31,1%	27,7%	15,6%	23,6%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,158(a)	1	,028
Likelihood Ratio	,355	1	,025
Linear-by-Linear Association	,616	1	,010
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,96.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
v4_2 Na katerem področju bi želeli nadgraditi svoje znanje? - PEDAGOŠKEM	da	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 39,4%	36,6%	22,7%	31,5%
	ne	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 60,6%	63,4%		68,5%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,142(a)		,028
Likelihood Ratio	,279		,026
Linear-by-Linear Association	,406		,011
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,34.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjš e šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_1 Katera področja kompetenc bi moral ineti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šole?	uresničevanje vizije	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 19,8%	21,7%	25,5%	22,7%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 80,2%	78,3%	74,5%	77,3%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,908(a)		,635
Likelihood Ratio	,908		,635
Linear-by-Linear Association	,881		,348

Priloga 9

N of Valid Cases	60
------------------	----

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.42.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total	
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno		
V8_2 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šole?	spodobnost vodenja zaposlenih, da prevzemajo odgovornost	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	84.9%	86.2%	82.0%	84.0%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	15.1%	13.8%	18.0%	16.0%
	Total	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	620(a)		.733
Likelihood Ratio	621		.733
Linear-by-Linear Association	337		.561
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.86.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total	
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno		
V8_3 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šole?	spodbujanje zaposlenih	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	14.0%	24.3%	18.2%	18.5%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	86.0%	75.7%	81.8%	81.5%
	Total	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	.608(a)	.271
Likelihood Ratio	.578	.276
Linear-by-Linear Association	.369	.543
N of Valid Cases	60	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.54.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_4 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	načrtovanje in usmerjanje	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 41.5%	36.8%	49.4%	43.8%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 58.2%	63.2%	50.6%	56.2%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.924(a)		.232
Likelihood Ratio	.934		.231
Linear-by-Linear Association	.330	1	.249
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29.67.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_5 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	nagrajevanje in dajanje povratne informacije	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 2.5%	8.1%	7.3%	6.0%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 97.5%	91.9%	92.7%	94.0%

Priloga 9

Total	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100.0 %	100.0%	100.0%	100.0 %
-------	--	------------	--------	--------	------------

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.649(a)	2	.266
Likelihood Ratio	.074	2	.215
Linear-by-Linear Association	.764	1	.184
N of Valid Cases	60	2	

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.08.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manj še šole (do 250 učencev)	večje šole. sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole. sodelovanje je smiselno	
VS_6 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	ustvarjanje skupinskega duha	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 46.8%	43.9%	37.7%	42.1 %
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 53.2%	56.1%	62.3%	57.9 %
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 100.0 %	100.0% ^a	100.0% ^a	100.0 %

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.694(a)	1	.429
Likelihood Ratio	.698	1	.428
Linear-by-Linear Association	.629	1	.202
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28.55.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole. sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole. sodelovanje je smiselno	

V8_7 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	povezovanje organizacije z okoljem	% within	12,8%	3,9%	14,6%	11,2%
		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje				
		% within	87,2%	96,1%	85,4%	88,8%
		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje				
Total		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje				

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,130(a)	1	,077
Likelihood Ratio	,135	1	,047
Linear-by-Linear Association	,326	1	,568
N of Valid Cases	60	1	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.62.

Crosstab

		% within	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_8 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	spodobnost globalnega pogleda na svet	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	13,2%	15,2%	9,5%	12,1%
		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	86,8%	84,8%	90,5%	87,9%
Total		% within	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje				

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,404(a)	1	,496
Likelihood Ratio	,412	1	,494
Linear-by-Linear Association	,694	1	,403
N of Valid Cases	60	1	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.22.

Priloga 9

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_9 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	vztrajnost	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 5,9%	8,0%	11,2%	8,7%
	/	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 94,1%	92,0%	88,8%	91,3%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,710(a)	1	,425
Likelihood Ratio	,743	1	,418
Linear-by-Linear Association	,686	1	,194
N of Valid Cases	60	1	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,92.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_10 Katera področja kompetenc bi moral imeti ravnatelj najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodil šolo?	čustvena inteligenca	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 22,7%	21,1%	16,0%	22,7%
	/	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 66,8%	78,9%	77,3%	77,3%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,998(a)	1	,018
Likelihood Ratio	,998	1	,020

	.792	
Linear-by-Linear Association	.627	.006
N of Valid Cases	60	

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.37.

Crosstab

		SEGMENTI - odnos do poslovnega vodje	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_11 Katera področja kompetenc bi morali imeti ravnatelji najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodili šole?	spodobnost uravnovešenega življenjskega stila	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	12,2%	18,6%	12,1%	13,8%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	87,8%	81,4%	87,9%	86,2%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.748(a)	1	.417
Likelihood Ratio	.659	1	.436
Linear-by-Linear Association	.013	1	.910
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.38.

Crosstab

		SEGMENTI - odnos do poslovnega vodje	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V8_12 Katera področja kompetenc bi morali imeti ravnatelji najbolj izražena, da bi lahko uspešno vodili šole?	obvladovanje stresa	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	13,0%	12,1%	16,4%	14,2%
		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	87,0%	87,9%	83,6%	85,8%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

Priloga 9

	alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	778(a)		.678
Likelihood Ratio	775		.679
Linear-by-Linear Association	498		.481
N of Valid Cases	60		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,63.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V14 Ali je po vašem mnenju smiselno, da bi pri vodenju šole sodelovala poslovni in pedagoški vodja?	da	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 56,1%	0%		60,3%
	ne	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 43,9%		0%	39,7%
Total	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	V alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,162(a)	1	.000
Likelihood Ratio	38,865	2	.000
Linear-by-Linear Association	0,396	5	.000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,88.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V15 Označite, katero področje bi prevzeli Vi.	sodelovanje pri vodenju ni smiselno	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje 43,9%		0%	39,7%
	poslovno	% within 8,0%	0%		13,4%

	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje				
pedagoško	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	48,1%	,0%		47,0%
Total	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	V alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79,752(a)	1	,000
Likelihood Ratio	41,291	2	,000
Linear-by-Linear Association	7,210	3	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,06.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje			Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje s pomočnikom ni smiselno	večje šole, sodelovanje je smiselno	
V16 Kakšen bi moral biti odnos med poslovnim in pedagoškim vodjo?	sodelovanje pri vodenju ni smiselno	43,9%		,0%	39,7%
	enakovreden	42,0%	,0%		47,4%
	poslovni nadrejen	3,4%	,0%	4,5%	3,0%
	pedagoški nadrejen	16,6%	,0%		9,9%
Total	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	V alue	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,755(a)	1	,000
Likelihood Ratio	39,374	2	,000
Linear-by-Linear Association	4,166	2	,000
N of Valid Cases	60	2	

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

Crosstab

		SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje		Total
		manjše šole (do 250 učencev)	večje šole, sodelovanje je smiselno	

Priloga 9

V15 Označite, katero področje bi prevzeli Vi.	poslovno	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	14,3%	25,3%	22,1%
		pedagoško	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	85,7%	74,7%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,275(b)	1	,132		
Continuity Correction(a)	1,679	1	,195		
Likelihood Ratio	2,426	1	,119		
Fisher's Exact Test				,134	,075
Linear-by-Linear Association	2,260	1	,133		
N of Valid Cases	157				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,99.

Crosstab

		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje		Total
			manjše šole (do 250 učencev)	večje šole. sodelovanje je smiselno	
V16 Kakšen bi moral biti odnos med poslovnim in pedagoškim vodjo?	enakovreden	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	75,0%	80,1%	78,6%
	poslovni nadrejen	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	6,1%	4,5%	5,0%
	pedagoški nadrejen	% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	18,9%	15,4%	16,4%
Total		% within SEGMENTI segmenti - odnos do poslovnega vodje	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,21(a)		,071
Likelihood Ratio	5,09		,025
Linear-by-Linear Association	4,26		,034
N of Valid Cases	57		

a 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,2.



