

VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA

Department of Education  
the Manchester Metropolitan University

June 2006

Magistrska naloga

VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA

Mentor: doc. dr. Andrej Koren

Kandidatka: Nikolaja Munih

Tutor MMU: doc. dr. Andrej Koren

Koper, junij 2006

# VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA

**N. MUNIH**

**Msc**

**2006**



## POVZETEK

Osamljenost ravnateljske funkcije, odgovornosti, ki iz nje izhajajo, in stresnost dela povzročajo pri ravnateljih stres in izgorevanje. Ena izmed metod, ki to preprečuje in prispeva k višji kvaliteti dela, je supervizija. Področje vodenja šol iz vidika supervizije, je v Sloveniji skoraj neraziskano. Teoretični del naloge nakazuje možnosti povezovanja supervizije in vodenja ter podobnosti med transformacijskim vodenjem in supervizijo. Empirični del predstavlja ugotovitve o dejanski prisotnosti supervizije v ravnateljevanju ter vrednotenje in pogled skupine ravnateljev – supervizantov na supervizijo. Razkriva tudi njihovo mnenje o vlogi supervizije pri vodenju šol in o tem, da bi bili sami v vlogi supervizorjev šol, ki jih vodijo.

*Ključne besede:* supervizija, supervizor, podpora, vodenje šol, menedžment, delo z ljudmi, modeli supervizije, supervizija vodenja, vodenje s supervizijo

## ABSTRACT

Isolation of the headmaster's function, responsibilities that stem from it, and the stressfulness of work cause stress and fatigue in the headmasters. One method preventing this and contributing to higher quality of work is supervision. The field of leading schools from the viewpoint of supervision is practically unresearched in Slovenia.

The theoretical part indicates the possibilities of linking supervision and leading, and the similarities between transformational leading and supervision. The empirical part presents the actual presence of supervision in headmasters' work and the view and assessment of a group of headmasters – supervisors on supervision. Their opinion about the role of supervision in leading schools and them being supervisors is also presented.

*Key words:* supervision, supervisor, support, leadership, management, schools, working with people, models of supervision, supervision of leading, supervisor leadership

UDK 65.012:37.014.6(043.3)



Odličnost se nahaja v mnogih razsežnostih ...  
Nihče ne more biti odličen v vseh.

(Lester C.Thurow)

## **ZAHVALA**

Naj bo to delo zahvala možu in sinovoma za vse trenutke in dneve, ki so jih zaradi mojih študijskih obveznostih nemalokrat preživljali sami. Hvala, ker ste verjeli vame in me dvigali v trenutkih, ko sem dvomila vase.

Spoštovanemu mentorju iskreno hvala za spodbude in spremljanje mojega dela ter dobrohotno svetovanje in pomoč pri ustvarjanju naloge. Predavateljem Šole za ravnateljstvo in Fakultete za management Koper se zahvaljujem za posredovana znanja.





## KAZALO

<b>1</b>	<b>Uvod</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Menedžment – vodenje ... podobnost, enakost ali različnost?</b> .....	<b>3</b>
2.1	Kaj je menedžment, kdo je menedžer? .....	4
2.1.1	Ključne funkcije menedžmenta v kontekstu ravnateljstva .....	4
2.2	Opredelitev vodenja.....	6
2.2.1	Opredelitev vodje .....	6
2.2.2	Veščine in značilnosti uspešnih vodji.....	7
<b>3</b>	<b>Stili in modeli vodenja</b> .....	<b>9</b>
3.1	Stili vodenja.....	9
3.1.1	Transformacijsko vodenje .....	11
<b>4</b>	<b>Ravnatelj – vodja</b> .....	<b>15</b>
4.1	Ravnatelji v Sloveniji .....	16
4.1.1	Naloge ravnateljstva skozi vidik naše zakonodaje.....	17
<b>5</b>	<b>Supervizija</b> .....	<b>19</b>
5.1	Opredelitev supervizije.....	20
5.1.1	Supervizija v kontekstu šol in njihovega vodenja .....	21
5.2	Pojavnost in razvoj supervizije v svetu in pri nas – okvirni pregled .....	24
5.2.1	Pogoji za supervizijo .....	25
5.2.2	Kdo je supervizor, kdo supervizant? .....	26
5.2.3	O supervizijskem odnosu .....	27
5.2.4	... in o namenu supervizije.....	28
5.3	Teoretske zasnove supervizije, modeli, načela in delovna izhodišča supervizije.....	29
5.3.1	Razvojno-edukativni model supervizije .....	32
5.3.2	Klinična supervizija.....	33
5.4	Funkcija supervizije.....	33
5.5	Faze supervizijskega procesa.....	34
5.6	Delovne oblike supervizije .....	35
<b>6</b>	<b>Empirični del – potek raziskave</b> .....	<b>37</b>
6.1	Kaj je metodologija?.....	37
6.2	Kvantitativna in kvalitativna paradigma raziskovanja .....	38
6.2.1	Kvalitativni pristop v raziskovanju .....	40
6.3	Študija primera .....	43
6.3.1	Cilj in namen raziskave z utemeljitvijo pristopa .....	45

6.3.2	Raziskovalna vprašanja (hipoteze) .....	47
6.3.3	Oblikovanje vzorca – izbor in opis.....	48
6.4	Tehnike zbiranja podatkov .....	51
6.4.1	Intervju .....	51
6.4.2	Triangulacija.....	54
6.4.3	Etika v raziskovanju .....	55
<b>7</b>	<b>Potek kvalitativne analize raziskave z interpretacijo.....</b>	<b>57</b>
7.1	Opis poteka .....	57
7.2	Analiza rezultatov in interpretacija.....	59
<b>8</b>	<b>Zaključki in priporočila .....</b>	<b>73</b>
8.1	Zaključki.....	73
8.2	Priporočila .....	74
<b>9</b>	<b>Sklepne misli .....</b>	<b>77</b>
<b>Viri</b>	<b>.....</b>	<b>79</b>
<b>Literatura</b>	<b>.....</b>	<b>87</b>
<b>Priloge</b>	<b>.....</b>	<b>91</b>

## SLIKE

Slika 2.1	Proces menedžmenta po Bedeianu .....	5
Slika 2.2	Temeljne sposobnosti menedžerjev potrebujejo pri delu tudi ravnatelji ..	5
Slika 3.1	Področja delovanja vodje in potrebne temeljne sposobnosti.....	11
Slika 4.1	Šolska »hierarhija« .....	17
Slika 5.1	Dvojni vidik ravnateljeve vloge v procesu supervizije .....	19

## TABELE

Tabela 6.1	Podatki – ravnatelji.....	50
Tabela 6.2	Podatki – delavci ŠSS.....	50
Tabela 6.3	Podatki – supervizorka .....	50

## KRAJŠAVE

ACS	Andragoški center Slovenije v Ljubljani
ANSE	Association of National Organisations for Supervision in Europe
FM	Fakulteta za management Koper
idr.	in drugi
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport
NLP	nevrolingvistično programiranje
OE	organizacijska enota
ŠSS	šolska svetovalna služba
ŠR	Šola za ravnatelje
VIZ	vzgoja in izobraževanje
ZOFVI	Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## 1 UVOD

Supervizija je v Sloveniji intenzivneje prisotna od 90-ih let prejšnjega stoletja. Kot metoda dela si v šolstvo pot šele utira in njene možnosti tu še zdaleč niso izčrpane.

O superviziji sem prvič slišala na usposabljanju za praktika NLP na ACS in na strokovnem spopolnjevanju učiteljev. Odločitev za poglobljen študij je spodbudilo predavanje, ki sem ga poslušala v sklopu podiplomskega izobraževanja na FM v Kopru. Vzбудilo mi je občutek, da supervizija večplastno usmerja človeka v poglobljen odnos s samim seboj in z njegovim delom. Intuitivna potreba po osebni izkušnji raziskovalnega področja je bila razlog, da sem se vključila v cikel supervizije, ki se je nenačrtovano razpotegnil v dva. Izkušnja supervizije in ravnateljstva nadgrajena s podiplomskim študijem mi tako omogočajo širši, z izkušnjo podprt vpogled v vodenje.

Pedagoški delavci v profesionalni vlogi suvereno odločamo o svojih ravnanjih, jih izbiramo in prilagajamo konkretnim situacijam, ki so kompleksne, vsaka zase enkratne in težko predvidljive. Možnosti posvetovanja v trenutku, ko ga potrebujemo, večinoma ni. Pri tem delujemo na več nivojih sočasno in pomembno je, da je naše ravnanje učinkovito, strokovno in koristno vsem udeleženiim. V profesionalnem odnosu so vplivi okoliščin in okolja pomembni, še pomembnejši pa so vzgojni, izobraževalni, strokovni in osebni vidiki udeleženiim. V interakcije nezavedno vnašamo svoja stališča, vrednote, pričakovanja, ki usmerjajo naša ravnanja. Rezultate teh je težko predvideti. Naše znanje ni nikoli dokončno; nimamo ga toliko, da bi zmogli vedno optimalno ravnati. Iz vsakega primera se lahko česa naučimo. To ne velja samo za učitelje v šolah, pač pa tudi za ravnatelje; njihove delovne situacije so mnogo kompleksnejše in za uspešnost šole kot organizacije zelo pomembne.

Prvi del naloge opredeljuje pojma menedžment in vodenje in pojasnjuje ali ju v kontekstu vodenja šol lahko enačimo. Podrobneje je predstavljen model transformacijskega vodenja in pojasnjeno je, zakaj. Drugi del naloge je usmerjen na supervizijo. Teoretiki menedžmenta in vodenja jo omenjajo le v kontekstu kontrole, kot obliko nadzorovanja običajno formalno nadrejenega in kompetentnejšega nad delom podrejenega in manj izkušenega delavca (Rupnik-Vec 2004). Supervizija v naš šolski prostor intenzivneje vstopa v zdanjih dveh letih. Kot metoda »zahteva« posebne pogoje, ki jim mora biti zadoščeno, da se lahko uveljavi znotraj delovnega okolja in da se izrazijo njene funkcije. Ravnateljevo delo je moč obravnavati iz dveh teoretično možnih vidikov supervizije, ki ju zasledujem v aplikativnem delu naloge. Znotraj teh se ravnateljeva vloga spreminja, lahko je supervizor ali pa supervizant. Kot pri vodenju, tudi v superviziji obstoje različni modeli. Predstavljam model *klinične supervizije* (Sergiovanni, Starratt 1993; Glickman 1992; Glatthorn 1994) in *razvojno-edukativni model* (Žorga 1994; Kobolt 1994; 1999), ki se razvija in uveljavlja na področju našega šolstva.

V prvem in drugem delu naloge povezujem značilnosti učinkovitega ravnatelja z vidikom vodenja in supervizije, ki jima sledim skozi prizmo vodenja šole kot organizacije.

Problem, ki ga bom v nalogi raziskala je, kakšno vlogo, mesto ima supervizija v vodenju šol ter kakšen odnos imajo udeleženci v raziskavi do supervizije. Cilj naloge je kritična osvetlitev literature na področju menedžmenta, vodenja in supervizije, ugotavljanje povezav in možnosti za uvajanje supervizije v vodenje šol. Pri nastajanju dela sem se srečevala z vsebinskimi in metodološkimi omejitvami. Sočasnost spoznanja, da je področje vodenja, iz vidika h kateremu sem pristopala, še neraziskano in da v tem kontekstu ni temeljne literature, ki bi mi bila vodilo in opora pri oblikovanju raziskovalnega problema, se je prekrivalo z dejstvom, da je v slovenskem prostoru le malo ravnateljev z osebno izkušnjo supervizije. Zaradi majhnega raziskovalnega vzorca sem raziskavo zasnovala v obliki študije primera z uporabo polstrukturiranih intervjujev. Sledila je njihova kvalitativna obdelava, analiza, interpretacija in ugotovitve. Raziskava omogoča poglobljeno spoznavanje fenomena supervizije in vodenja, nikakor pa ne dopušča posploševanja ali ugotavljanja zakonitosti.

Primerjava mnenj ravnateljev, ki so se prostovoljno vključili v supervizijo, z mnenjem šolskih svetovalnih delavcev in supervizorke, kdo naj bi izvajal supervizijo v šolah, kakšna znanja in usposobljenost bi moral imeti supervizor in katera področja, naloge je smiselno v šolah supervizirati, predstavljajo osrednji del raziskave. Obenem ugotavljam ali je izkušnja supervizije vplivala na izboljšavo vodenja šol, pogled ravnateljev na možnost, da bi bili pri svojem delu supervizirani in kdo bi bil zanje primeren supervizor.

Zaključek naloge predstavlja združitev teoretičnega in aplikativnega dela ter nakazuje možnosti za načrtno uvajanje supervizije vodenja v šolah.

## 2 MENEDŽMENT – VODENJE ... PODOBNOST, ENAKOST ALI RAZLIČNOST?

Profesionalizacija dela/poklica, ustrezno vodenje in sozvočje so za izobraževalne organizacije ključnega pomena. Ena izmed možnih poti, ki vodi k večji profesionalizaciji, ustreznjšemu vodenju in integrativnemu razvoju zaposlenih in organizacije kot celote, je *supervizija*.

Dela strokovnjakov, kot npr.: Možina (1994; 2000), Tavčar (1999), Owens (1995), Everard in Morris (1996), Yukl (1998), Sergiovanni (2001), Cullen (2005), ki proučujejo procese menedžmenta in vodenja organizacij kažejo, da *pojmi*, ki označujejo proces vodenja v najširšem pomenu, v literaturi *niso enoznačno opredeljeni*. Njihov semantični pomen, v smislu vodenja organizacije ali v smislu vodenja ljudi, je pogosto moč razbrati šele iz širšega konteksta.

Možina (1994, 3–6) ločuje med menedžmentom in leadershipom v ožjem in širšem pomenu. Glavni poudarek vodenja kot menedžmenta je na doseganju organizacijskih ciljev, medtem ko je pri vodenju kot leadershipu v vplivanju na ljudi, da bi dosegli cilje skupine ali organizacije. Oba pojma dopolnjujeta Merkačeva in Erčuljeva (1999, 3), ki pravita, da slednji izraz označuje aktivnosti vodstvenih delavcev in njihovega dela glede na mesto v organizacijski hierarhiji.

Vodenje je sposobnost dobiti iz tima ali delovne skupine najboljše v vsaki situaciji (Roebuck 1999, 8). Menedžment postavlja ideje v načrte, upravlja s procesi in jih z vodenjem ljudi uresničuje. Danes moč in pozicija, ki izhajata iz hierarhičnega položaja, vodji znotraj organizacije za uspešno vodenje ne zadoščata več; vodenja ne smemo zamenjavati ali enačiti s položajem, močjo in z avtoriteto. Menedžment terminološko pogosteje povezujem v navezi z gospodarskimi organizacijami<sup>1</sup> prek dveh vidikov:

- *širše*, v smislu izvajanja upravljavskih (birokratskih) nalog menedžerja s sočasnim vodenjem ožjega tima, ki upravlja organizacijo v smeri doseganja zastavljenih ciljev organizacije kot celote v posredni navezi z zaposlenimi;
- *ožje*, vodenje kot del menedžmenta v tesni oz. neposredni navezavi med vodjem (ali več vodji) in zaposlenimi, v smislu doseganja zastavljenih ciljev v dani situaciji.

Menedžment in vodenje sta v literaturi pojasnjena drug ob drugem, kar kaže na njuno kompleksno povezanost. Obe vlogi sta za uspešno delovanje in realizacijo zastavljenih ciljev ne glede na velikost in usmerjenost organizacije med seboj enako pomembni.

---

<sup>1</sup> Gospodarske organizacije imajo bistveno drugačno organizacijsko in »vsebinsko« strukturo, znotraj njih obstoji več ravni menedžmenta, imajo večje število zaposlenih in šole se v tem pogledu z njimi ne morejo primerjati.

Razlika med vodenjem gospodarskih organizacij in vodenjem izobraževalnih je v vidiku poglobljenega učenja. Slednje postaja ključ naprednega vodenja; vidiki humanistične vizije, kot so učenje za življenje, skupnost, sodelovanje, refleksijo in dialog so pomembni za vse, ki se v izobraževanje vključujejo (Oldroyd 2003, 57).

Grace (v Erčulj in Koren, 2003, 7) pravi, da pedagoško vodenje ali menedžment določa vrsta zapletenih in spreminjajočih se kulturnih in ideoloških razmer v širšem družbenem okolju, ki mu pripadata. Oba koncepta sta odvisna od zasnove izobraževalnega sistema (Erčulj in Koren 2003, 7), ki v primerjavi s preteklostjo, danes ravnateljem določa drugačno vlogo in naloge.

## **2.1 Kaj je menedžment, kdo je menedžer?**

Menedžment je natančno opredeljen organ, specifičen za vsako organizacijo s pomočjo katerega ta razvije sposobnost doseganja rezultatov, ki so vidni zunaj nje same (Drucker 2001, 48).

Drucker (1954, 341) primerja menedžerja z dirigentom simfoničnega orkestra; z njegovim delom, vizijo in vodenjem posamezni instrumenti, ki so vsak zase hrupni, v skladbi zazvenijo kot celota. Menedžerji so skladatelji in izvajalci obenem. Pri delu izhajajo iz načrtovanih ciljev in organizirajo razpoložljiva sredstva in vire, da dosežejo predvidene rezultate na raznih področjih delovanja v organizaciji in v družbi. Uspešen menedžer je aktiven vodja, ki ustvarja ugodno delovno okolje in omogoča priložnosti ter spodbude za dosežke in osebni razvoj sodelavcev; je strokovnjak, voditelj in osebnost, od katere se pričakuje etično in strokovno ravnanje (Možina v Možina idr. 2002, 29). V kontekstu šol se najpotrebnejših znanj in spretnosti za vodenje lahko naučimo in jih opredelimo, ne moremo pa se naučiti človeških lastnosti, ki spremenijo učinkovitega menedžerja v uspešnega vodjo (Goddard v Erčulj in Koren 2003, 15).

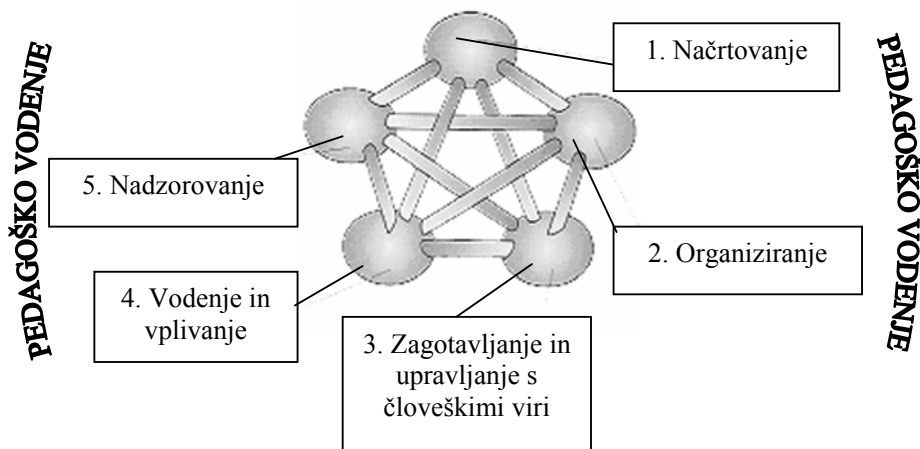
### **2.1.1 Ključne funkcije menedžmenta v kontekstu ravnateljstva**

Proces menedžmenta je sestavljen iz petih medsebojno povezanih ključnih funkcij: iz *načrtovanja, organiziranja, zagotavljanja in upravljanja s človeškimi viri, vodenja, vplivanja in nadzorovanja učinkovitosti doseganja in izpolnjevanja zastavljenih ciljev* (Bedeian 1993, 4). Tem dodajam še *strokovno pedagoško vodenje*, ki je posebnost v vodenju šol in se s funkcijami menedžmenta v ravnateljstvu tesno prepleta (slika 2.1).

Meyer (v Sergiovanni, Starratt 1993, 41) pravi, da morajo imeti šole poleg jasno postavljenih ciljev tudi natančno določeno, razumljivo in racionalno politiko vodenja, veljavne postopke in sistem menedžmenta, ki predstavljajo in omogočajo doseganje zastavljenih ciljev.



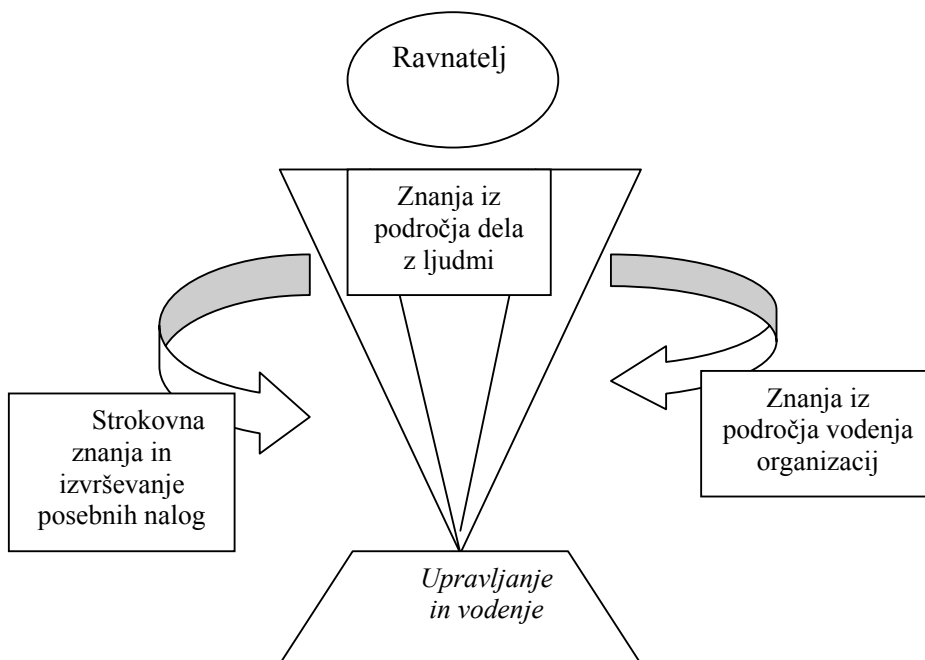
Slika 2.1 Proces menedžmenta po Bedeianu



Vir: Bedeian 1993, 7; prir. Munič

V primerjavi s tehničnimi vidiki, so v šolah pomembnejši strokovno znanje, izkušnost, spretnosti, poudarjanje refleksije o učenju in poučevanju, pravilno vrednotenje učiteljevega dela in razvoj zaposlenih. Za uspešno vodenje šol morajo imeti ravnatelji tri temeljne sposobnosti (slika 2.2).

Slika 2.2 Temeljne sposobnosti menedžerjev potrebujejo pri delu tudi ravnatelji



Učinkovito vodenje in menedžment sta za ravnatelje ključni cilj ravnateljstva.

Značilnosti učinkovitega ravnateljstva so uravnoteženo sodelovanje in partnerstvo z osebjem, starši, učenci in širšim okoljem s poudarkom, da morajo imeti ravnatelji oblikovano vizijo šole. V sodelovanju z vsemi mora biti ravnatelj sposoben oblikovati, razvijati in nadzorovati cilje, načrte, politiko dela, vodenje in sploh vse postopke, s katerimi bo vizijo šole prenašal in uresničeval v praksi (Osler 2000, html).

Slovenski ravnatelji nimajo pisno opredeljenih standardov v obliki posebnega dokumenta, so pa njihove naloge in cilji dela razvidni iz predpisov in zakonov, ki urejajo področje delovanja in vodenja šol. Ravnatelji so najvišja avtoriteta in ključni menedžerji šole. S svojim delom so v tesnem sodelovanju z vsemi člani šole sočasno »skladatelji in izvajalci« zastavljenega programa.

## **2.2 Opredelitev vodenja**

Vodenje je interaktiven proces, ki vključuje različne ljudi, ki medsebojno vplivajo drug na drugega (Yukl 1998, 3–5). Uporablja se za strukturiranje aktivnosti in odnosov v skupini ali organizaciji s tem, da vpliva na aktivnosti, prepričanja in vrednote drugih z namenom oblikovati in izvrševati politiko vodenja (Leithwood idr. 2000, 6). Koren (1999, 55) opredeljuje vodenje kot odnos, pri katerem vodja vpliva na ravnanje drugih. Pomembnost vodenja je, da vodja »pomaga« skupini in posameznikom znotraj nje, da se organizira na učinkovit način in ohranja ter vzdržuje sodelovalne medsebojne odnose, da bi s skupnim delom dosegali zastavljene cilje organizacije (Yukl 1998, 14). Ni nujno, da se vodstvena funkcija nanaša izključno na enega človeka; izvajajo jo lahko različni ljudje, ki imajo vpliv na delo skupine, na način dela in medsebojne odnose. Yukl (1998, 4) pravi, da je posameznik lahko menedžer ne da bi bil pri tem vodja in so vodje, ki istočasno niso menedžerji. Potrebno je razlikovati med močjo tistega, ki vodi, in močjo tistega, ki ukazuje – vir njune moči je različen. Nadrejenim je avtoriteta vodenja dodeljena sočasno z njihovim položajem oz. statusom v organizaciji (Owens 1995, 118).

Erčuljeva (1998, 10) ugotavlja, da vodenje v današnjem času ni le splet načrtovanja, usklajevanja, motiviranja in nadziranja, da vse bolj postaja splet intelektualizma, umetnosti, duhovnosti, moralnega zaupanja, podpore in čustvene inteligence. Socialna pomembnost vizije vodenja in druge vrednote vodenja morajo izhajati in temeljiti na standardih, ki podpirajo in vodijo k dobrobiti družbene skupnosti.

### **2.2.1 Opredelitev vodje**

Vodja brez tistih, ki jih vodi, ne more obstajati. Recipročnost procesa se odraža iz uspešnosti vodenja. Odvisno je od usposobljenosti, pripravljenosti in sposobnosti

vodenih, od odločitev in zmožnosti uresničevanja posameznih nalog, za katere so zadolženi in ki uresničujejo zastavljene cilje organizacije. Obenem se, v obratni smeri, nanj navezuje odzivnost zaposlenih na vodje in delovne naloge oz. na njihovo doseganje in izpolnjevanje.

Vodja motivira zaposlene k sodelovanju na način, da jih povezuje skupna vizija organizacije v smeri, kamor naj bi se ta razvijala oz. uresničevala cilje, spodbuja jih k skupnemu trudu in odgovornosti za uresničevanje vizije, organizira delovno okolje na način, da zastavljeni cilji organizacije postanejo osrednja vrednota zaposlenih ter spodbuja in olajšuje delo in postopke, ki jih zaposleni morajo opraviti, da so cilji doseženi (Sleznick v Sergiovanni in Starratt 1993, 185).

Po Worku (1996, 74) vodja zaposlene načrtno vključuje v procese odločanja, jih usposablja za prevzemanje odgovornosti za dosežene rezultate in spodbuja njihovo motivacijo za realizacijo nalog in doseganje zastavljenih ciljev. Moč naj bi »znak« razdeliti med sodelavce; namen njegovega delovanja je vzajemno sodelovanje med posameznikom, skupino in dejavniki okolja ter rezultati skupnega dela. Vodje prek socialnih interakciji vplivajo na zaposlene s svojo močjo in izbirajo, kako bodo to moč in vpliv v tem odnosu uporabljali.

Day idr. (2002, 81) pravijo, da se morajo vodje nenehno zavedati, da so ljudje, s katerimi delajo, vedno in za zmeraj ljudje, ki so fizična, intelektualna, duhovna, čustvena in »zvočna« bitja; nanje morajo »gledati« kot na kolege, partnerje in sošolce, in kjer je le mogoče, kot prijatelje. Harry Truman – predsednik ZDA (v Roebuck 1999, 51) je rekel, da je vodja oseba s sposobnostjo, da pri ljudeh doseže, da delajo tisto, česar ne želijo, in da imajo to za nameček še radi.

### ***2.2.2 Veščine in značilnosti uspešnih vodji***

Po mnenju strokovnjakov Owensa (1995), Korena (1999), Sergiovannija (2001), Oldroyda (2003), Možine (2002), Day idr. (2002) morajo vodje za uspešno in učinkovito izvajanje vodstvene naloge obvladovati naslednje ključne veščine:

- predstavljati si morajo cilje organizacije, biti sposobni jasnega razmišljanja in analiziranja problemov;
- znati morajo delegirati naloge in zanje motivirati zaposlene;
- obvladovati morajo veščine komuniciranja, znati poslušati, prisluhniti drugim, sprejemati in podpirati različne poglede na isto stvar (kar ne pomeni nujno, da se s tem tudi strinjajo<sup>2</sup>) in znati morajo vzpostavljati kreativno komunikacijo, ki omogoča uvid v različne načine realizacije zastavljenih ciljev;

---

<sup>2</sup> Prip. Munih

- delovati morajo interaktivno in graditi medsebojno zaupanje, spoštovanje in učinkovite delovne odnose;
- do podrejenih naj bi imeli empatičen, razumevajoč odnos, izkazovali naj bi zanimanje zanje, za njihove ideje, skrb za njihov osebno-profesionalni razvoj in zaupanje v delo in jim o tem dajali povratne informacije ;
- pomembno je, da se vodje obnašajo do drugih tako, kot bi si sami želeli, da bi se drugi obnašali do njih;
- na področju, ki ga vodijo, morajo biti strokovnjaki in eksperti; skrbeti morajo za izpopolnjevanje lastnega znanja;
- pomembno je samozaupanje, samokontrola, pozitivna samopodoba in poznavanje lastnih močnih in šibkih področji;
- biti morajo pošteni, njihova dejanja se morajo ujemati s tem, kar govorijo ali predstavljajo;
- v »težkih časih« naj bi zmogli stvari videti pozitivno in optimistično, na probleme naj bi gledali s helikopterskim pogledom;
- zmogli naj bi vzpostavljati in ohranjati socialne stike ne glede na okoliščine ali težavne situacije;
- ne sprejemajo »statusa quo«, so prilagodljivi, aktivni, kooperativni, vedno razmišljajo v smislu izboljšav in ponovnih začetkov.

Odločitve učinkovitih vodij niso napisane in ne povzete od nekje in niso popolne; so pa poštene, ustrezajo okoliščinam in situacijam, s katerimi se vodje soočajo in so koristne šoli in okolju znotraj katerega ta deluje (Sergiovanni 2003, 2).

### 3 STILI IN MODELI VODENJA

Teoretiki menedžmenta so proučevali načine, modele ter pristope vodij do podrejenih, ki so se v danih okoliščinah izkazovali za uspešne pri uresničevanju zastavljenih ciljev organizacije. Ti načini, modeli še vedno predstavljajo temelj teorije menedžmenta in vodenja.

Po Možini (1994, 22) pojma model in pristop nista sinonimna; tega ne bi mogli trditi za pojme, kot so pristop (Možina idr., 2002), stil (Merkač, 1998) in slog (Tavčar, 1999), medtem ko Erčuljeva in Koren (2003, 8–11) govorita o konceptih vodenja. To terminološko neskladje ugotavljam v domači in tuji literaturi; v slednji sem zasledila poleg navedenih tudi termine kategorije (Leightwood, 2000) in strategije (Sergiovanni, 1995, Day, 2002) vodenja. Stil je osebna značilnost vodenja, ki jo je težko spreminjati (Fiedler v Možina idr. 2002, 522). Merkačeva (1998, 10) trdi, da so stili vodenja konkretizirani in neposredno uporabni v praksi, modeli vodenja pa so najbližje operacionalizaciji in imajo izhodišče v stilih vodenja. Vodstveni stil je način s katerim vodja uveljavlja svojo moč in oblast in tudi način, kako se vede do članov skupine (Koren 1999, 60)<sup>3</sup>.

Poimenovanje posameznih stilov oz. modelov vodenja temelji v presoji vodenja iz različnih vidikov. Modeli vodenja se v neposredni praksi *ne pojavljajo* v »čisti opisani« obliki, kot jih predstavljajo teoretiki, pač pa se med seboj kombinirajo odvisno od zunanjih in notranjih dejavnikov, ki delujejo na organizacijo (Leithwood idr. 2000, 7). Zaradi tendenc sodobnega časa se modificirajo ter dopolnjujejo z novimi modeli; v neposredni praksi se pojavljajo tudi pri vodenju šol.

#### 3.1 Stili vodenja

Fidler (v Erčulj 2002, 5) stile vodenja neposredno povezuje s pedagoškim vodenjem, in sicer:

- z opredelitvijo poslanstva šole,
- z vodenjem kurikula,
- s spremljanjem poučevanja,
- s spremljanjem napredka učencev/dijakov in
- z ustvarjanjem klime za uspešno poučevanje.

Za področje vodenja v izobraževanju pri nas Erčulj in Koren (2003, 8–10) ugotavljata več pogostejših stilov vodenja (priloga 1):

- situacijsko vodenje,
- menedžersko vodenje,

---

<sup>3</sup> Glede tega, kaj je vodstveni stil, mi je najbližje Korenovo pojasnilo, zato bom v nadaljevanju pri navajanju lastnih razmišljanj skušala slediti temu.

- pedagoško (inštrukcijsko) vodenje,
- sodelovalno vodenje,
- kulturno vodenje,
- etično vodenje,
- motivacijsko vodenje,
- vodenje z vplivanjem,
- konstruktivistično vodenje,
- transakcijsko vodenje,
- transformacijsko vodenje.

Iz opisov stilov vodenja po različnih avtorjih (Možina idr. 2002, Leithwood 2000, Sergiovanni 1995, Day idr. 2002) ugotavljam, da učinkovitost vodje in izbira stila vodenja nista odvisna le od vedenja vodje, ampak tudi od karakteristik vodenih, od narave nalog in vplivov delovnega in širšega okolja, od konkretne delovne situacije, razpoložljivega časa, sprejemljivosti in etičnosti v kolektivu, skratka od mnogih dejavnikov, na katere vodja nima vedno neposrednega vpliva, lahko pa se jim fleksibilno prilagaja.

»Najboljši« slog vodenja v organizaciji je odvisen od mnogih spremenljivk: od trenutnega stanja organizacije, od njenega okolja, predvsem pa od značilnosti zaposlenih in od dejavnosti, za katero je bila organizacija ustanovljena; slednje je ključna razsežnost, ko je govora o vodenju VIZ organizacij (Erčulj in Koren 2003, 8).

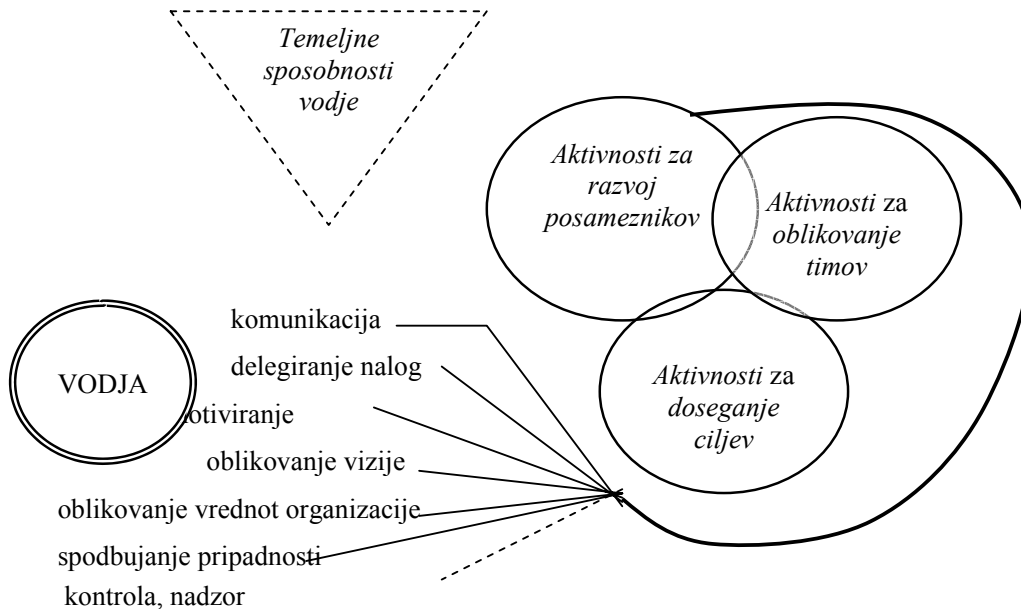
Ravnatelj šole s stilom vodenja pomembno vpliva in prispeva k oblikovanju »politike« medsebojnih odnosov in kulture šole. Blanchard (v Covey 2000, 238) trdi, da mora vodja svoj vodstveni stil prilagoditi zmožnostim in zrelosti ljudi, ki jih vodi. Sposobnost ravnatelja, da zna ob vseh svojih osebnostnih lastnostih prilagoditi stil ravnateljavanja danim razmeram, je tisto, kar naredi iz nekaterih na videz neopaznih osebnosti vrhunske ravnateljke (Mihelič 2003, 214). V kontekstu vodenja šole to pomeni, da ravnatelj v neposrednem odnosu do posameznih učiteljev uporablja takšen stil vodenja, ki ustreza sposobnostim, interesu, osnovni nalogi in zadolžitvam posameznega učitelja skladno z zastavljenimi cilji šole kot organizacije.

Acherson in Gall (1992, 27–72) poudarjata drug vidik stilov vodenja. Menita, da ti določajo organizacijsko strukturo šole kot organizacije od zelo direktivne, nadzorujoče do svobodne, nedirektivne in sodelujoče. Vloga vodij je različna; zgolj moč in vršna pozicija ne zadoščata več; če vodja želi, da bi ga zaposleni spoštovali, si mora to spoštovanje s svojim ravnanjem in vodenjem med njimi zaslužiti.

Vodja šole deluje na treh medsebojno povezanih in soodvisnih področjih. Ključne aktivnosti so usmerjene na uravnovešanje potreb med zastavljenimi nalogami

organizacije, potrebami skupine in potrebami posameznikov (Roebuck 1999, 22 in 32), kar ponazarja shematsko prikazani akcijsko usmerjen model vodenja (slika 3.1).

**Slika 3.1** Področja delovanja vodje in potrebne temeljne sposobnosti



Vir: Roebuck 1999, 22; prir. Munih

Sergiovanni (2003, 14) k vodenju vključuje tudi *kontrola in nadzor*, ki ju zaposleni sprejemajo z domnevo, da ta ne bo izkoriščena v negativnem smislu. Namen kontrole *ni* v poudarjanju pomembnosti vodje, pač pa v spodbudi zaposlenih. Kontrola ni pravica vodje, je predvsem naloga, ki izhaja iz odgovornosti za uresničevanje zastavljenih ciljev organizacije.

Odnos med nadrejenim in podrejenimi je obvezen, vir moči vodje pa je v njegovem ravnanju. Ravnanje vodij usmerjajo bolj ali manj predvidljivi dejavniki, ki se jim prilagajajo z namenom, da bi bili pri svojem delu uspešni. Zavestno najbrž niti ne izbirajo stila vodenja v smislu metakognicije; »vodita« jih intuicija in presoja trenutnih okoliščin.

### **3.1.1 Transformacijsko vodenje**

Transformacijsko vodenje je posledica družbenih sprememb v 90-ih letih 20. stoletja (Bedeian 1993, 48). Temelji na prepričanju, da vodje lahko motivirajo zaposlene za uresničevanje svojih pričakovanj s karizmo, z insipracijo, z individualno pozornostjo, s spoštovanjem posameznikov in z intelektualno stimulacijo (Bedeian 1993, 487).

Transformacijski model koncepcionalizira vodenje, ki prispeva in učinkuje na vse nivoje organizacije kot organizacijsko učenje, razvija produktivno klimo na šoli in opredeljuje sedem dimenzij (Leithwood 2000, 9):

- oblikovanje vizije šole,
- osnovanje in poudarjanje ciljev šole,
- zagotavljanje intelektualnih stimulaciji,
- individualna podpora zaposlenim,
- prikazovanje in dokazovanje visokega praga pričakovanj in opravljenih storitev,
- oblikovanje produktivne kulture šole in
- razvoj struktur, ki pospešujejo participacijo in odločanje.

Transformacijsko vodenje vključuje evalvacijo dela s ciljem spreminjanja na boljše, in moralno komponento kjer se nivo dela z ljudmi in njihova etična pričakovanja dvigajo, kar vpliva na vodjo in na zaposlene. Leithwood (2000, 31) ugotavlja pozitivne vplive transformacijskega vodenja šol v naraščanju njihove sposobnosti kot organizacije za nenehen trajen razvoj in napredovanje.

Po Oldroydu (2003, 58) je v izobraževalnih organizacijah menedžment nadomeščen s transformacijskim stilom vodenja. Vodja v odločanje in reševanje problemov vključuje zaposlene in jim zaupa, da nadaljujejo osebni razvoj skupaj z razvojem in napredkom šole. Pristop temelji na spoštovanju, zaupanju v sposobnost medsebojnega sodelovanja in doseganju skupnih ciljev in ne na moči vodje. Zaposlenim dopušča, da so v procesu na osebni ravni v vlogi »kritičnega prijatelja«, ki so osebno asertivni in samozavestni, da lahko oblikujejo konstruktivno povratno informacijo, da se v odnosu do procesa čutijo povezane in sodelujejo pri odločanju, kreativno rešujejo probleme, se povezujejo z drugimi, so pripravljeni prevzeti osebno odgovornost za naloge, akcijsko raziskujejo in nadaljujejo profesionalni razvoj.

Erčulj in Koren (2003, 10) pravita, da transformacijski vodje spodbujajo vodenje pri vseh zaposlenih s sooblikovanjem vizije, izražanjem visokih pričakovanj, oblikovanjem intelektualnih spodbud in zagotavljanjem podpore posamezniku. Veliko pozornost posvečajo osebnostnemu in strokovnemu razvoju zaposlenih predvsem, da bi bili ti lahko sami pobudniki in izvajalci sprememb.

»Transformacijski ravnatelj namenja veliko časa strokovnim razpravam, medsebojnim hospitacijam in razgovorom z vsakim posameznikom ter spreminja ravnanja, vrednote in prepričanja zaposlenih iz osebnega nivoja na širši in višji družbeni nivo.« (Sergiovanni, Starratt 1993,186)

Bedeian (1993, 487) trdi, da so transformacijski vodje »vmes med vodjem navijačev in potujočim pridigarjem«, ki se za opravljanje dela poslužujejo štirih



voditeljskih dejavnikov – karizme, inspiracije, individualne pozornosti, ki jo namenjajo posameznikom, in intelektualnih izzivov, ki jih postavljajo pred zaposlene.

»Dobro vodenje se ujema z motiviranjem zaposlenih za doseganje višjih dosežkov s tem, da se jim ponuja možnosti in priložnosti zanje, ne pa obveznosti. Tako se stvari dogajajo tudi v naravi – življenje je priložnost in ne obveznost.« (Tao vodenja v O'Brien 1997, 122).

Transformacijsko vodenje je posebej obravnavano zaradi:

- fleksibilnosti in širokih možnosti prilagajanja različnim posebnostim posameznih šol in mnogih pozitivnih dejavnikov, ki jih ta stil »prinaša« vsem udeleženi v šolskem prostoru,
- ker je mogoče zaslediti vzporednice, povezavo in prepletanje med tem stilom in vodenjem procesa supervizije in
- ker so cilji transformacijskega vodenja podobni, če ne v nekaterih segmentih celo enaki, ciljem supervizije.

Transformacijsko vodenje temelji na visokem zaupanju med nadrejenim in podrejenimi in podpira prepletanje osebnega in profesionalnega razvoja vseh. To je tudi značilnost supervizije, ki s procesnostjo in usmerjenostjo h kreativnemu pristopu v reševanju profesionalnih problemov spodbuja supervizante k višji osebnostni in strokovni rasti. Transformacijsko vodenje z odprtostjo »dopušča prisotnost« supervizije znotraj organizaciji na vseh ravneh, slednja pa s svojimi pristopi in metodami posredno prek supervizantov krepi in podpira strokovno rast in razvoj organizacije.



#### 4 RAVNATELJ – VODJA

Vodenje izobraževalnih organizacij se nanaša na programske/kurikularne elemente vodenja, ki so med seboj tesno povezani; menedžment je temu vodenju glavna podpora (Erčulj, Koren 2003, 8). Vodenje šol vključuje tako »početi prave stvari« kot tudi »stvari početi pravilno«. V procesu vodenja so vključeni srce, glava in roke.

»Srce vodenja vsebuje vrednote, vse tisto, v kar vodja verjame, o čemer sanja; glava vodenja je to, kar vodja ve o vodenju iz teorije, uporablja v praksi in razvija cel čas ter sposobnost reflektirati vsakdanje situacije in jih »videti« v luči teorije; roke vodenja so aktivnosti, ki jih vodja opravlja, t.s. njegove odločitve, ravnanja in strategije, ki jih v organizaciji uporablja.« (Segiovanni v Day idr. 2002, 67; prev. Munih).

Po Glatthornu (1994, 84) so elementi vodenja šol:

- vodenje programov in učnih načrtov (nanaša se na vsebinski vidik šole<sup>4</sup>),
- supervizijsko vodenje (nanaša se na kadrovski vidik šole) in
- organizacijsko vodenje (nanaša se na organizacijski vidik šole).

Thomas (v Sergiovanni 2003, 129) ugotavlja, da je ravnateljstvo ključna gonilna sila v oblikovanju organizacijske strukture šole in preobrazbe zaposlenih v profesionalno učečo se skupnost. Fullan in Hargreaves (2000, 63) pišeta o sodelovalni kulturi znotraj šole, kjer je razvoj šole kot organizacije in posameznikov znotraj nje nedvomno odvisen od ravnateljstva. Šole se lahko ustrezno odzivajo na spremembe s prožno organiziranostjo, ki omogoča hitro prilagajanje pogostim spremembam kurikuluma, programom in številu učencev; ključni dejavniki pri tem so ravnatelji (Koren 1999, 86), ki to lahko dosežejo le prek učiteljev<sup>5</sup>.

Po Tagerju (2004, 6–7) ima dober ravnatelj oblikovano vizijo zavoda, spodbuja motivacijo zaposlenih za spremembe, jim vliva zaupanje, jih usmerja in zagotavlja vire, ki so za realizacijo dela in sprememb potrebni; te lastnosti uvršča v skupino predvidljivih elementov spreminjajočega se vodenja. Ravnatelj z lastno fleksibilnostjo, integriteto, z empatičnim odnosom, komunikacijo in zanesljivostjo spodbuja zaupanje in pripravljenost zaposlenih za delo. Je ključni dejavnik v uspešnosti šole (English 2004, 72). Značilnosti učinkovitega ravnatelja (Southworth v Day idr. 2002, 55) so:

- poudarja učenje in poučevanje kot ključni dejavnosti,
- zagotavlja nedvoumne cilje kurikula, delovnih načrtov in spremljanja napredka učencev kot pomoč učiteljem z namenom zagotavljanja doslednosti, kontinuitete in skladnosti,
- je vzor učiteljem, poučuje, jih vodi in dela v dobro šole,

---

<sup>4</sup> Tekst v oklepajih dodala Munih.

<sup>5</sup> dodala Munih.

- ima visoka pričakovanja do sebe, učiteljev in učencev,
- učitelje spodbuja in usposablja za vodenje in prevzemanje odgovornosti,
- zaveda se potreb šole in individualnih potreb učiteljev s poudarkom na njihovem profesionalnem razvoju,
- partnersko sodeluje z nadrejenimi v korist šole,
- do podrejenih je obziren, v primeru njihovih osebnih težav zna biti uvideven,
- zanima se za vse vidike šole v organizacijskem in strokovnem smislu, šolo zaznava skozi različne vidike,
- razvija in podpira šolo v kontekstu skupaj zastavljene vizije o učinkovitem in kvalitetnem delu,
- oblikuje in varuje kulturo šole, ki vključuje vse osebje, spodbuja profesionalno in medsebojno sodelovanje,
- je strpen; zagotavlja, da ima šola natančen in razumljiv razvojni načrt za prihodnost in k njegovemu uresničevanju aktivno prispeva s svojim delom,
- v življenje in delo šole vključuje starše, okolje in oblast, oz. njemu nadrejene,
- navzven predstavlja pozitivno podobo šole, osebja in učencev.

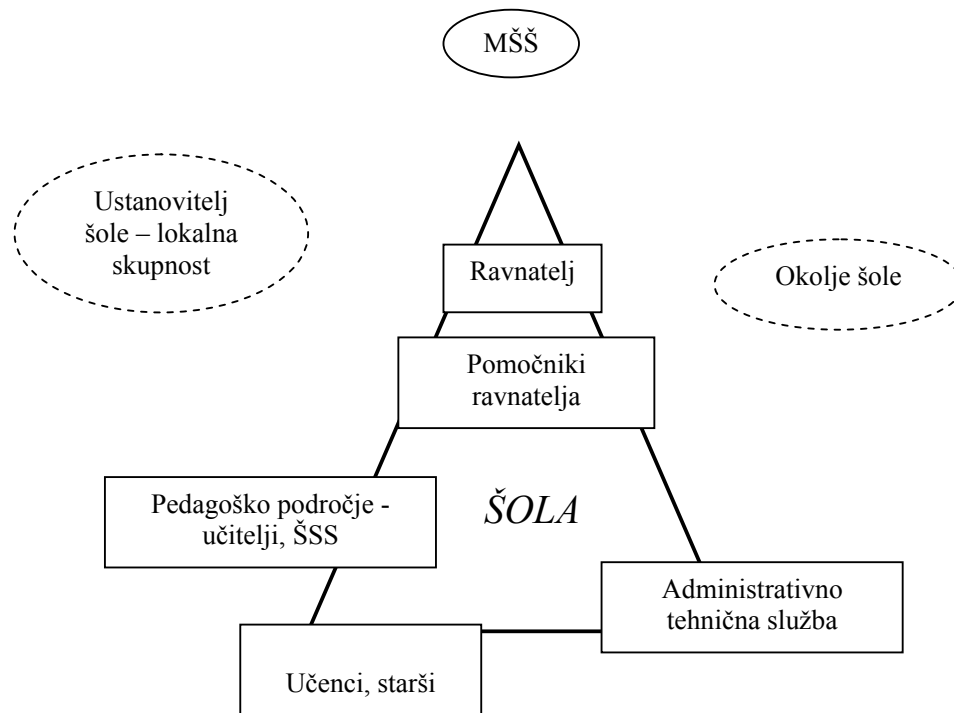
Učinkovito vodenje šole je *rezultat kompleksnih interakcij* med stilom vodenja, prevladujočo kulturo učenja zaposlenih, uporabo in zaznavanjem moči vodje in njegove avtoritete ter individualnih odnosov in odnosov v skupini, ki ustrezajo in se prilagajajo določenim nalogam (Day idr. 2002, 54). Kot je kvaliteta poučevanja odvisna od dobrega učitelja, je tudi kvaliteta učitelja pomembno odvisna od odličnosti vodenja. To se pomembno navezuje s socialnim in organizacijskim kontekstom, znotraj katerega posamezna organizacija ali šola deluje.

#### **4.1 Ravnatelji v Sloveniji**

Osnovne šole v Sloveniji so javni zavodi, ki jih vodijo ravnatelji. Njihova vloga je »zaokrožena« med šolo z vsemi dejavniki, profesionalnostjo ter zunanjimi vplivi, zahtevami in pričakovanji širšega družbenega in ožjega socialnega okolja, v katerem šola deluje. Glede na interaktivnost in sočasnost vlog, ki se navezujejo na ravnateljstvo, je nedvoumno, da mora ravnatelj pri svojem delu presegati pozicijo profesionalca (učitelja) svojega strokovnega področja in jo nadgrajevati s širšim področjem, z vodenjem ljudi in šole kot organizacije.

Pogoji za ravnateljstvo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah so v Sloveniji postavljeni s strani države, kar kaže na pomembnost ravnateljeve vloge, ki znotraj šole zaseda hierarhično najvišji položaj.

Slika 4.1 Šolska »hierarhija«



MŠŠ deluje na zakonodajnem nivoju, je struktura vlade in je ravnateljem nadrejeno. Zakonodaja je šolo kot organizacijo, in s tem za vse zaposlene in uporabnike, zavezujoča. Delo šole spremljajo njen ustanovitelj, lokalna skupnost, prek svojih predstavnikov, starši in družbeno okolje.

V Sloveniji so ravnatelji osnovnih šol imenovani na podlagi javnega razpisa za dobo petih let. Ravnatelja imenuje organ upravljanja šole, Svet zavoda v katerem so predstavniki ustanovitelja (lokalne oblasti), zaposlenih šole in staršev, po potrditvi predloga za imenovanje s strani MŠŠ.

#### 4.1.1 Naloge ravnateljev skozi vidik naše zakonodaje

Z vodenjem šole ravnatelji poudarjajo njene cilje, načrtujejo aktivnosti, razporejajo sredstva, organizirajo in koordinirajo delo med posamezniki in delovnimi skupinami ter zagotavljajo ciljem in nalogam ustrezno strokovno kadrovske pokritost. Pri delu upoštevajo usmeritve in sklepe Sveta šole, odgovorni so za realizacijo letnega delovnega načrta šole in kvaliteto pouka ter posredno za uresničevanje nacionalnih izobraževalnih ciljev, ki jih postavlja država.

Zakonodaja, ki ureja in opredeljuje delo, naloge in odgovornosti ravnateljev (ZOFVI, čl. 49, Zakon o zavodih, čl. 31, 47; Zakon o razmerjih plač v javnem sektorju,

čl. 17) (priloga 2) kaže, da težišče dela ravnateljev ni enakomerno razporejeno na obeh ravneh, na upravljanju in vodenju. Odvisno je od zastavljenih ciljev, okoliščin in okolja v katerih šole delujejo, predvsem pa od nalog, ki jih ravnatelji v danem trenutku opravljajo. Iste naloge so lahko razvrščene k enemu ali drugemu pojmu. Ključno vlogo pri tem ima zorni kot iz katerega jih obravnavamo. Za uspešno delovanje šole sta pomembni obe vlogi – katera je pomembnejša določa sistem s svojimi zahtevami, ki jih postavlja pred ravnatelje.

Erčuljeva (2001, 87) po Bolamu povzema, da je o vodenju v izobraževanju najbolje govoriti kot o krovnem pojmu; v ožjem pomenu besede opredeljuje vodenje kot odgovornost za oblikovanje politike šole in za preobrazbo organizacije, kadar je ta potrebna, medtem ko se menedžment nanaša na izvajanje dogovorjene politike. Menedžment in vodenje sta v »eni osebi« zajeta v delo ravnatelja. Osnovni in skupni namen obojega je, spodbujati zaposlene k doseganju in uresničevanju zastavljenih ciljev šole, zato je za delo ravnatelja smiselno uporabljati termin, ki se vse bolj uveljavlja – *vodenje*<sup>6</sup>. Po Bennettu in Andersonu (v Erčulj, Koren 2003, 8), je beseda »vodenje« ključen koncept, kadar govorimo o organizacijah in menedžmentu izobraževalnih organizacij in sistemov. Obe nalogi sta za uspešnost dela šole pomembni, za ravnatelja pa stresni. Izpostavljenost stresu vodi v osebno in poklicno izgorelost in celostno vpliva na kvaliteto življenja posameznika. Ena izmed metod, ki to preprečuje in obenem omogoča ter spodbuja osebno in profesionalno rast, je *supervizija*.

---

<sup>6</sup> O tem pišeta tudi Howell in Costley (2001, 7).

## 5 SUPERVIZIJA

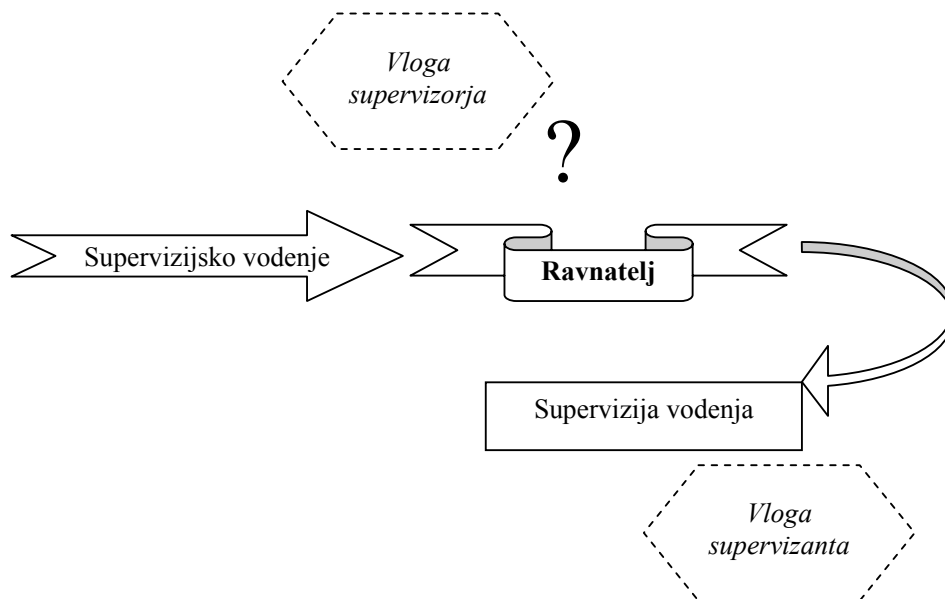
Za poklicno rast zaposlenega je pomembno, da ima nekoga, ki mu pove, kako mu gre (Tracy 1999, 202). Iz povratnih informacij o našem delu se na osnovi izkušenj učimo in napredujemo. Kot je razvoj zaposlenih ključen dejavnik spodbujanja in izpolnjevanja poslanstva ter zasledovanja zastavljenih ciljev šole po njenem razvojnem načrtu, tako je razvoj ravnatelja kot menedžerja in pedagoškega vodje šole pomemben za napredek in uspešnost šole kot organizacije.

Supervizija je v svetu znana in uveljavljena oblika pomoči strokovnim delavcem v pedagoških in tistih poklicih, kjer je intenziven odnos z ljudmi bistvena prvina. Obenem je eden izmed elementov profesionalizacije poklicev, ki zagotavlja uporabnikom višjo kakovost storitev. Je specifična metoda izobraževanja in razvoja strokovnih delavcev v praksi (Žorga 1997d, 13), torej tudi ravnateljev. Namenjena je pridobivanju, prenosu in izmenjavi poklicnega znanja, spretnosti in vrednot. Obsega in vključuje skupen koncept in strokovna znanja vseh, ki so vključeni v proces izobraževanja in izboljševanja šol.

Ravnatelji niso samo vključeni v ta proces, pač pa so s svojo vlogo pomembni aktivni sooblikovalci vrednot in kulture šole ter ključni dejavniki procesa. Skozi vidik supervizije ravnateljem lahko »dodelimo«:

- *vlogo supervizorja v odnosu do zaposlenih in kolektiva in*
- *vlogo supervizanta v smislu supervizije njegovega vodenja po posameznih komponentah vodenja ali vodenja kot celote.*

**Slika 5.1** Dvojni vidik ravnateljeve vloge v procesu supervizije



## 5.1 Opredelitev supervizije

Strokovnjaki, npr.: Žorga (1994; 1997b; d), Kobolt (1994; 2004), Rupar (2003), Sergiovanni in Starratt (1993), Glatthorn (1994) pojem supervizije različno opredeljujejo. Izvorno pomeni nadziranje, kontrolo in je izpeljanka iz besed super (nad) in videre (zreti). Pojem je bil sprva povezan z močjo in nadrejenimi, v smislu kontrole podrejenih. Danes se uporablja v oblikah in metodah spremljanja, vodenja in svetovanja strokovnjakom pri njihovem delu v smislu *razvoja in dviganja strokovnih kompetenc in avtonomnega delovanja*.

V najširšem smislu je supervizija refleksija posameznika iz distance o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela, ker nam pogled »od zgoraj«, z razdalje omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov (Kobolt, Žorga 1999, 13). Podobno trdita tudi Acherson in Gall (1992, 1); *namen supervizije* je, da se posameznik zave lastnih miselnih in vedenjskih strategij, da si pridobi nove vidike in vidi svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami ter da se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu. Kobolt in Žorga (1999, 13) označujeta proces kot »pot od poklicnega k profesionalnemu«, kjer praktik ni le izvajalec nalog, temveč aktiven raziskovalec lastne osebnosti in soustvarjalec lastne prakse. Supervizija se posveča zlasti motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje; kot metoda in tehnika je uporabna na področju vodenja in je usmerjena k refleksiji dela menedžerjev in vodij.

Refleksija je proces, usmerjen k iskanju razlogov iz katerih izhajajo naše aktivnosti, je zavedanje lastnih izkušenj ter zavzemanje kritičnega odnosa do njih. Je ključna sestavina izkustvenega učenja, kot ga je znanstveno utemeljil Kolb (Kobolt, Žorga 1999, 67). Praktik, ki reflektira v akciji, postane raziskovalec v tem kontekstu, ker ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč ustvarja novo teorijo enkratnega primera (Cvetek 2003, 107). Za profesionalizacijo dela v današnjem času je stalno prilagajanje novo nastalim konceptom in pripravljenost za spreminjanje nujnost. Svoje kompetence moramo stalno bogatiti z reflektiranjem novih izkušenj (Poljak 2003, 76).

V procesu supervizije v šolah se »združujeta« moralna avtoriteta supervizorja z moralno avtoriteto učitelja (Sergiovanni, Starratt 1993, 2). Po analogiji – velja enako za supervizijo in za vodenje, da sta to moralno etični aktivnosti, ki temeljita na profesionalni in moralni avtoriteti. Schwartz in Kaufmanova (2003, 144) menita, da je supervizija integrirana v različne nivoje urjenja in pridobivanja veščin, ki jih povezujemo s teoretičnim znanjem, skupni rezultat pa je *neodvisno delovanje posameznika*. Poleg temeljnih veščin menedžmenta, supervizija vključuje organiziranje timov, zaznavanje potreb in oblikovanje pravil za delo s posamezniki ali s skupino, delo z začetniki, zagotavljanje in prilagajanje kadrovskim usmeritvam in ostalim predpisom. Vsak posameznik pri tem upravlja in usmerja lasten razvoj in proces učenja.



V procesu supervizije je poudarek odvisen od predhodnega supervizijskega dogovora, »gradiv«, ki jih posameznik prinaša na srečanja in od supervizorjeve temeljne strokovne usposobljenosti in naravnosti (Žorga 2000, 222). Sergiovanni in Starratt (1993, 21) menita, da se uspešen supervizor fleksibilno prilagaja razmeram in trenutnim situacijam, s katerimi se srečuje znotraj organizacij, in pri tem uporablja različne modele supervizije.

Jurman meni (2004, neobjavljeno gradivo<sup>7</sup>), da je supervizija metoda, s katero ne odkrivamo manifestnih pojavov, temveč latentne, ki manifestne »naredijo« vidne. Kot pravi, metoda sodi v področje spoznavne teorije strukturalizma, ki deli svet na manifestnega in latentnega. Manifestnega lahko zaznavamo z našimi čutili in ugotavljamo z razumom, latentni pa je po Husserlu (prav tam) stvar človekove intuicije, kar poimenuje kot »duhovno zrenje mimo pojavnih oblik«. Jurman šteje misel supervizije kot metodo, ki uporablja refleksijo za spremembo različnih vzorcev vedenja voditeljev ali strokovnih delavcev in *poudarja, da področje ni raziskano*. Pravi, da je refleksija sposobnost človeka, da mimo svojih dejanj napravi analizo lastnih postopkov pri čemer so pomembni tudi elementi motivacije, ki so vplivali na to, da je nekdo nekaj storil.

### 5.1.1 Supervizija v kontekstu šol in njihovega vodenja

Supervizija kot *profesionalna aktivnost* vključuje učiteljeva znanja, pridobljena z izkušnjami, in moralno odgovornost profesije kot stroke, do tistih, ki so vključeni v proces poučevanja (Sergiovanni, Starratt 1993, 55). Je niz procesov uporabljenih kot spodbuda in pomoč učiteljem pri njihovem profesionalnem razvoju na način, da so ob tem doseženi in izvršeni tudi cilji šole (Glatthorn 1994, 84).

Supervizor mora razumeti in poznati kompleksnost poučevanja/vodenja ter večplastno razsežnost znanja, ki je za to delo potrebno. Supervizorju narekuje preskok od tradicionalnih pravil k tistim, ki spodbujajo, so inovatorske, raziskovalne, kritične, usmerjevalne in pripomorejo k oblikovanju šole kot organizacije. Cilj supervizije je preobrazba šole iz organizacije v skupnost (Sergiovanni, Starratt 1993, 183).

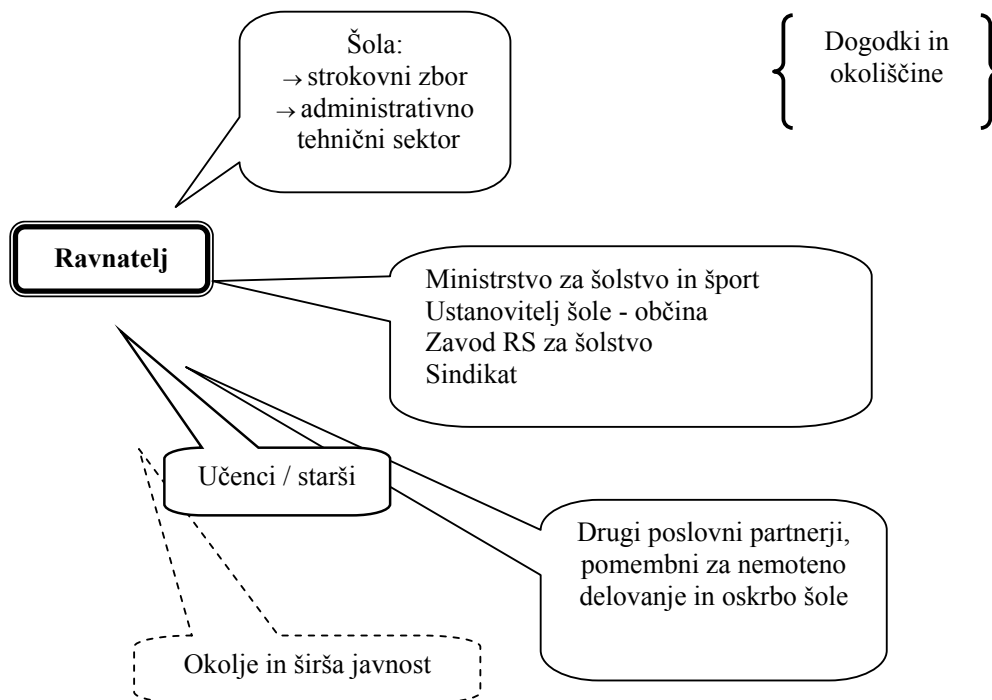
Ravnatelji z vodenjem v vseh segmentih pomembno *vplivajo* na motivacijo zaposlenih, spodbujajo njihov profesionalni in osebni razvoj in obenem oblikujejo organizacijsko kulturo šole. Njihova *naloga* je usmerjati organizacijo k zastavljenim ciljem, da vedo o praksi več, da zmorejo uporabljati svoja znanja, vedenja in spretnosti tako, da šola kot celota ne »služi« samo učencem, staršem in zaposlenim, pač pa širši družbeni skupnosti. Zmogli naj bi »videti gozd kot celoto in tudi posamezno drevo v njem«. Strokovnjaki (v Kobolt, Žorga 1999, 15) govore o superviziji kot o posebni *didaktični in podporni metodi*, ki je usmerjena na integracijo profesionalnih znanj,

---

<sup>7</sup> Gradivo nima oštevilčenih strani.

spretnosti in osebnih spoznanj, torej na profesionalni in osebni razvoj strokovnega delavca, zaposlenega na področju, kjer so odnosi med njimi in drugimi pomembna delovna prvina. Predvsem slednje, *odnosi z drugimi* so ključna posebnost dela ravnateljev, zato menim, da kot vodje šol pri refleksiji, oblikovanju in nadgrajevanju svojega profesionalizma ne morejo in ne smejo biti izvzeti.

**Slika 5.2** Ravnatelj in odnosi z drugimi – pomembna delovna prvina.



Iz prakse poučevanja in dela v razredu imajo ravnatelji izkušnje, ki jih pri vodstvenem delu bolj ali manj zavedno integrirajo v vodenje. Z nadgradnjo teh z novimi menedžerskimi znanji in dostopnostjo do obširnih informacij, kar jim omogoča vodstvena pozicija, oblikujejo svoj stil vodenja. Pri tem je nemogoče zanemariti vpliv osebnostnih lastnosti ravnatelja in zaposlenih, ki jih vodi, ter vpliv okolja, znotraj katerega šola deluje.

Situacije, v katerih je ravnatelj, so kompleksne. Od njega zahtevajo, da deluje na več nivojih kjer se različni vidiki, npr.: strokovni, osebni, institucionalni, vodstveni med seboj prepletajo in interferirajo. Na ravnanje in odločitve ravnatelja vplivajo njegove osebnostne lastnosti, npr.: stališča, vrednote, temperament, predhodne izkušnje, kot tudi klima, ki vlada v ustanovi, lastna in tuja pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih predenj postavlja sogovornik ali sama ustanova s svojo organizacijsko strukturo in zakonodajo.

Sergiovanni in Starratt trdita (1993, 104), da skuša supervizija v šoli doseči in spodbuditi razvoj šol s tem, da pomaga učiteljem reflektirati njihovo delo, da se naučijo in uvidijo, kako ga opravljajo. Spodbuja jih k lastnemu razvoju, da so pripravljeni kooperativno deliti svoja znanja in vedenja z drugimi in da stremijo k nenehnemu izboljševanju tega. Za realizacijo in udejanjanje navedenega morajo znotraj šol vladati pogoji, ki podpirajo potrebe učiteljev v vseh pogledih. Njuno trditev je mogoče prenesti na področje vodenja oz. ravnateljev, ki s svojim odnosom in vodstvenim stilom pomembno prispevajo k oblikovanju pozitivne klime znotraj šole v smeri učeče se organizacije. Ko ravnatelji iščejo možnosti za supervizijo lastnega dela, dajejo zaposlenim pozitiven zgled in spodbudo za njihov osebni in profesionalni napredek ter kažejo, da tudi sami stremijo k izboljševanju vodstvenega dela.

Iz literature (Žorga 1994; 1997a-d; 2003; Sergiovanni, Starratt 1993; Sergiovanni 2003) povzemam, da je supervizija *pomembna »priložnost«* za razvoj kvalitete organizacije in njenih storitev; prek procesov razvoja posameznikov in skupin posredno pripomore k učenju organizacije kot celote. V procesu se ustvarjajo pogoji za obravnavanje osebne odgovornosti, meja svojega delovanja, občutljivejša zaznavanja drugih in uvidov v obojestranski odnos, v vrsto in nivo komunikacije. Cilj je integracija teoretičnih znanj in praktičnih izkušenj, spretnosti in osebnostnih lastnosti strokovnjaka, njih nadgrajevanje, razvijanje lastnega delovnega stila, razbremenjevanje napetosti, stresov in posledično kreativno reševanje poklicnih vprašanj.

Ugotavljam, da *vodenje s supervizijo* in *supervizija vodenja* niti pojmovno niti vsebinsko nista sinonimna. V najsplošnejšem pomenu se vodenje s supervizijo nanaša na usmerjenost ravnatelja in njegovo skrb za razvoj učiteljev na njihovi profesionalni in osebnostni ravni ter posredno, na skrb za razvoj šole kot organizacije. Supervizija vodenja pomeni vpogled in refleksijo ravnatelja, kaj sploh in kakšno je njegovo vodenje v določenem trenutku znotraj konkretnih okoliščin, kaj tak pristop »pomeni« oz. kako s svojo osebnostjo vpliva na ljudi, ki jih vodi, in kaj takšno vodenje prinaša celotni organizaciji in posameznikom znotraj nje. Supervizija vodenja bi vodila h konstruktivnemu razumevanju in praktičnemu presojanju vodenja z namenom preizkusiti in izrabiti priložnosti, okoliščine, znotraj katerih ravnatelji »vidijo« sebe iz distance, se pojmujejo kot soodgovorne zanje in obenem določajo ali so njihova ravnanja primerna in produktivna tako zanje kot za ljudi in organizacijo, ki jo vodijo.

Kljub temu, da vodenje s supervizijo in supervizija vodenja *nista sinonimna* pojma, obstoji med njima skupno *ključno vodilo* in *skupen cilj* – *oba procesa omogočata in podpirata kvalitativno nadgrajevanje in izvajanje vodenja v vseh pogledih in s tem razvoj posameznikov in šole kot organizacije na višji kvalitativni nivo.*

Supervizija ima v razvitem svetu pomembno mesto kot instrument poklicnega spremljanja in varovanja kakovosti dela v organizacijah na različnih področjih družbenih dejavnosti (Žorga 1997a, 5). Mednarodna mreža na področju evropskih

organizacij za supervizijo – ANSE, katerega članica je od l. 1998 Slovensko Društvo za supervizijo, v svojem Statutu (ANSA 1997, html – priloga 3) zagovarja stališče, da morajo imeti supervizorji, strokovnjaki različnih profesij, v Evropi zaključeno posebno podiplomsko (tretjestopenjsko) izobraževanje in usposabljanje.

## 5.2 Pojavnost in razvoj supervizije v svetu in pri nas – okvirni pregled

Slovenski strokovnjaki, npr.: Kobolt in Žorga (1999), Vodeb Bonač (1999), Arnold-Milošević (1999), Rupar (2003) navajajo, da se je v Sloveniji supervizija najprej razvila ob izvajanju poklicev pomoči (socialno varstvo, prevzgojni domovi), kjer jo še vedno aktivno uporabljajo. Ob primerjavi z literaturo tujih avtorjev, npr.: Sergiovanni in Starratt (1993), Glathorn (1994), Glickman (1992), ki pišejo o superviziji in njenih možnostih v neposredni praksi izobraževalnih organizacij ugotavljam, da je področje menedžmenta in vodenja v najširšem smislu, kot tudi ožje, področje vodenja šol, iz obeh že nakazanih možnih vidikov supervizije v Sloveniji skoraj da neraziskano.

Med deli tujih avtorjev je na razpolago nekaj del na temo supervizije pouka in ravnateljstvo vlogo. Ravnatelj, naročnik supervizijskega procesa, je najpogosteje omenjen v vlogi posrednika med zunanjim supervizorjem in učitelji (supervizanti), *ni* pa sam v teh vlogah. Zasledila tudi nisem zapisov, ki se nanašajo na supervizijo vodenja oz. obravnavo povezave med teorijo menedžmenta, stili vodenja in supervizijo. Domnevam, da supervizija v teorijo menedžmenta ni umeščena ali pa morebiti strokovnjaki zaradi prvotno poudarjenega nadzornega vidika (in raznolikosti teh v praksi) v njej niso videli možnega stila vodenja ali metode dela z zaposlenimi.

Začetki supervizije sodijo v ZDA in v Anglijo, v prelomu 19. stoletja. Na evropskih tleh se je začela razvijati po II. svetovni vojni v Nemčiji, ki je bila gospodarsko in ideološko močno pod vplivom ZDA. V okviru supervizije so se oblikovale tri generične prvine – *edukativna, menedžerska in podporna*. Razvoj je bil pod močnim vplivom teorij menedžmenta, ki je prehajal od trdne kontrole k vodenju in koordiniranju. Zaradi spoznanja, da kontrole socialnega dela ni mogoče opravljati po modelih razvitih v industriji, je strokovnjakova refleksija lastnega dela v superviziji pridobila večjo veljavo (Kobolt, Žorga 1999, 18–32).

Nizozemski supervizijski model temelji na humanistični psihologiji Carla Rogersa. Usmerjen je na proces učenja s pomočjo notranje izkušnje in na empatičen, suportiven odnos med supervizorjem in supervizirancem. Omogočiti skuša poklicno rast in večanje strokovne kompetence superviziranca in namerno izloča nadzorno funkcijo.

Supervizija na Slovenskem v preteklosti ni neznana (Kobolt, Žorga 1999, 34–35), v naš šolski prostor kot način dela z zaposlenimi ali z vodstvenim kadrom v najširšem smislu pa šele vstopa. V 90-ih letih 20. stoletja je potekalo izobraževanje skupine slovenskih strokovnjakov na Nizozemskem, ki so razvojno-edukativni model dopolnje-

vali, razvijali in prilagodili našim razmeram. Strokovnjaki sledijo svetovnim trendom po diferenciaciji supervizijskih modelov in konceptualnim zasnovam, ki jih področja razvijajo. Menijo, da je supervizija pri nas dobro razvita. V praksi se uveljavlja na vse bolj različnih poklicnih področjih.

V Sloveniji je mogoč podiplomski specialistični študij supervizije v okviru Pedagoške fakultete v Ljubljani s poudarkom na vsebinah, ki se uporabljajo predvsem v poklicih pomoči (Pef.Lj 2006, html).

### 5.2.1 Pogoji za supervizijo

Supervizija je najbolje sprejeta v organizacijah, za katere je značilna učno/razvojna kultura, kjer se učijo in razvijajo vsi v hierarhiji – od vrha do najnižjega člana (Žorga 2002, 5). Za področje vodenja šol *domnevam*, da je »vstopanje« supervizije v šolski prostor odvisno od dovzetnosti ravnateljev, da se pri vodenju poslužujejo različnih poti razvoja s ciljem, da bi svoje delo kvalitetno in učinkovito opravljali. Iz poznavanja sistema šolstva in njegove prenovne na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji menim, da postajajo naše šole tipični primeri organizacij z visoko učno razvojno kulturo, ki so zato »zelo primerna področja« za izvajanje supervizije. Supervizija ni enkratna aktivnost, pač pa procesna dejavnost oz. po Žorgovi (1994, 160) »... kontinuiran učni proces, ki zahteva določene pogoje za izvajanje, da se lahko pokažejo njeni koristni rezultati.« Vsak proces omogoča spoznavanje in učenje nečesa novega. Zasnovan je na način, da so »učenci« ustvarjalni in čimbolj svobodni v iskanju lastnih rešitev; ob tem ne spoznavajo samo vsebine, pač pa tudi meje lastnega jaza in možnosti preseganja le-teh.

*Temeljni pogoj* za supervizijo in evaluacijo te v šolah je neoporečno, zanesljivo znanje supervizorjev o poučevanju in temeljnih vidikih izobraževalnih programov (Sergiovanni, Starratt 1993, 112). Zahtevo, da morajo biti supervizorji strokovnjaki za področje, ki ga supervizirajo, poudarja več avtorjev, npr.: Glatthorn (1994), Kobolt, Žorga (1999), Rupar (2004). Pred začetkom izvajanja je potrebno opredeliti časovno obdobje za realizacijo, zagotoviti prostor in vnaprej oblikovati načrt dela, *supervizijski dogovor*, med izvajanjem pa vzpostaviti psihološko varnost in zaupanje med udeleženci. V izvajanje sta udeležena najmanj dva ključna dejavnika:

- usposobljen supervizor, izvajalec supervizije in
- supervizant, individualni uporabnik supervizije ali pa
- več supervizantov oz. skupina strokovnjakov<sup>8</sup>, ki praviloma deluje na enakem delovnem področju.

---

<sup>8</sup> Skupinske oblike supervizije se izvajajo v manjših skupinah (do sedem članov), kar omogoča aktivnejše in intenzivnejše izvajanje procesa; večje skupine naj ne bi štele več kot štirinajst članov.

### 5.2.2 Kdo je supervizor, kdo supervizant?

*Supervizor* je moderator dogajanja, odgovoren, da supervizantu omogoča optimalne pogoje, v katerih ta išče svoje rešitve in se iz njih uči. Vnaprej ne pozna vseh odgovorov, pač pa supervizantu kaže, da je o vprašanju, ki ga je sprožil, mogoče razmišljati drugače in mu olajšuje proces tega (Žorga 2000, 221). Žorgova (prav tam) poudarja bistveni pomen kakovostnega odnosa, ki se v procesu vzpostavi med supervizorjem in supervizantom in se navzven odraža v skladnosti pričakovanj med stili dela in vrednotami supervizorja ter učnimi potrebami, vrednotami in pričakovanji supervizanta.

Supervizor mora imeti za izvajanje procesa poleg znanja in delovnih izkušenj s področja, ki ga supervizira tudi osebne kvalitete in pedagoške sposobnosti za vodenje procesa (Milošević Arnold idr. 1999, 16). Njegova vloga je odvisna od modela supervizije, ki ga uporablja in od potreb supervizanta. Sestavljena je iz več subvlog, ki so lahko celo v medsebojnem konfliktu (Matičeto 2000, 257). Lahko je v vlogi svetovalca, učitelja ali konsultatorja in se spreminja in razvija v interaktivnem procesu, ki poteka med supervizorjem in supervizantom. Razvoj in učna rast supervizanta zahtevata spremembo supervizorjevega pristopa v procesu in odnosa med njima; supervizor mora med izvajanjem procesa fleksibilno prehajati iz ene vloge v drugo.

Po Sergiovanni in Starrattu (1993, 265), ki izhajajta iz supervizije v šolah, je supervizor v šolski situaciji usmerjevalec osebnega in profesionalnega razvoja učiteljev, soodgovoren za njihov napredek. Učitelje naj bi v usmerjal k usklajevanju, raziskovanju in reševanju problemskih situaciji. Na šoli ima moralno nalogo in obvezo, da usmerja aktivnosti učiteljev prek ovir in pričakovanj k aktivnostim skupnosti, ki je povezana s skupnimi vrednotami in dobrobitnostjo (Sergiovanni, Starratt 1993, 315). Pri supervizantih sproža samorefleksijo na metodičen in profesionalen način; brez pritiskov raziskuje vidike osebnosti supervizanta, njegovo funkcioniranje in pravila, profesionalno biografijo, sposobnosti in načine njegovega delovanja v organizaciji. Pri tem je poudarjena refleksija supervizanta, kako ti dejavniki medsebojno delujejo in vplivajo na kvaliteto njegovega profesionalnega dela. Uspešnost procesa je odvisna od jasne in razvidne komunikacije.

Značilnosti učinkovitega supervizorja so naslednje (Caroll v Žorga 2000, 224):

- ustrezno strukturira supervizijski proces,
- uporablja vlogo svetovalca,
- je dober učitelj,
- fleksibilno prehaja med različnimi vlogami (svetovalec, informator, vodja, poslušalec, spodbujevalec),
- pomaga supervizantu poiskati lasten način dela,
- je jasen pri dogovarjanju,

- ocenjuje pošteno in v skladu z dogovorjenimi merili,
- prilagaja se individualnim razlikam supervizantov,
- se stalno strokovno izobražuje,
- uporablja pester repertoar supervizijskih intervencij ter
- daje jasne, neposredne in konstruktivne povratne informacije.

Supervizor mora biti pozitivno osebnostno naravnani in odprt do sprememb, strpen do različnosti, empatičen, znati mora sestopiti iz pozicije avtoritete, zavedati se mora potreb po nenehnemu učenju pri sebi in pri drugih, njegove besede morajo biti skladne z njegovimi dejanji. Biti mora pristojen in usposobljen na širokem področju kvalitet, sposobnosti in aktivnosti v odnosu do organizacije, do sebe, drugih in do refleksije. Ni njegova naloga, da sodi, pač pa da skuša »biti ogledalo«. Deluje neodvisno od organizacije, v kateri dela supervizant, *ne zagotavlja* kontrole le-te in ni neposredno odgovoren za kvaliteto supervizantovega dela (Van Kessel v Rupar 2002, 50).

Supervizorjeva »moč« ne izhaja iz njegove avtoritete, ampak iz kompetenc in prizadevanja, da bi bil verodostojen in zanesljiv v zagotavljanju podpore in razvoja superviziranca (Glatthorn 1994, 65).

*Supervizant ali skupina supervizantov* so strokovnjaki, prostovoljno vključeni v supervizijo z namenom, da bi se učili iz lastnih delovnih izkušenj, da bi poglobljeno odkrivali in spoznavali, kako delujejo v profesionalnih vlogah in kako jih doživljajo ali v njih vidijo drugi (Milošević Arnold idr. 1999, 16).

### 5.2.3 O supervizijskem odnosu

V supervizijskem odnosu se *vedno izhaja* iz konkretne profesionalne izkušnje ali situacije. Ta odnos je dinamična prvina procesa, ki vključuje integrirano delovanje vsega organizma (čustvovanje, mišljenje, zaznavanje in vedenje) (Žorga 2000, 226). Temelji na medsebojnem zaupanju in spoštovanju znanja in izkušenj posameznika. Superviziji kot procesu, ki »odpira in razgrinja«, se odprejo predvsem ustanove, ki negujejo in vzpodbujajo razvidnost (Kobolt, Žorga 1999, 98). Inovacije, vključno s supervizijo, se bolje »primejo«, če se zanje ogrejejo učitelji, ki imajo pri tem podporo ravnateljev. Hollowayeva (v Žorga 2000, 226) je opredelila tri bistvene prvine, ki so med seboj nehierarhično povezane in sodoločajo supervizijski odnos. Te so:

- medosebna struktura odnosa (nanaša se na razsežnost moči kot »posledico« procesa človeške interakcije, ki temelji na vključenosti in sovplivanju);
- faze odnosa (razvijajo se znotraj posameznega procesa, so specifične za posamezne udeležence);
- supervizijski dogovor (znotraj tega se vzpostavi niz pričakovanj v zvezi s cilji in funkcijami supervizije).

Supervizorji v šolah z ustvarjanjem zaupanja v sodelovanju s supervizanti spodbujajo širši odnos, ki ga ti potrebujejo za delo in profesionalno samozavest in s svojim delom podpirajo moralnost okolja, znotraj katerega delujejo. Napredek na področju dela učiteljev je ena najpomembnejših poti za razvoj in napredek šol (Sergiovanni, Starratt 1993, 59; prev. Munih).

V citatu lahko prepoznamo *možno* supervizorsko in *ne* nadzorno *vlogo ravnatelja*, ki naj bi s vodstvenim pristopom spodbujal kakovostno sodelovanje med zaposlenimi, prispeval k pozitivnemu delovnemu vzdušju in k višji kakovosti šole kot organizacije. Takšno sodelovanje je v organizaciji pogojeno z občutkom varnosti zaposlenih, z medsebojnim zaupanjem in spoštovanjem, kjer se lahko vsak posameznik počuti dovolj varnega, da izrazi sebe. Prek supervizijskega procesa izvajanega v skupini se učitelji poglobljeno medsebojno spoznavajo kot osebnosti in se v nadaljnjem delovnem procesu lažje sprejemajo, podpirajo in sodelujejo.

*Osnovni namen* supervizije je profesionalna rast učiteljev v smislu boljšega razumevanja poučevanja in dela v razredu, spodbujanja njihovih temeljnih spretnosti poučevanja in razvijanja strokovnega znanja (Sergiovanni, Starratt 1993, 220). Skozi proces se vzporedno krepi občutek pripadnosti organizaciji, večja se motivacija za delo, supervizor in supervizant sta enakovredna partnerja. Pri oblikovanju supervizijskega odnosa je vloga supervizorja ključna (Žorga 2000, 234). S primerno strokovno usposobljenostjo, spretnostjo usklajevanja različnih funkciji procesa in s fleksibilnim prilagajanjem metod dela in stilov vodenja, potrebam in željam supervizanta vzpostavlja postopoma zaupen odnos, znotraj katerega lahko celosten proces učenja poteka.

#### 5.2.4 ... in o namenu supervizije

V poklicni situaciji je namen supervizije pomagati strokovnjakom pri razvijanju profesionalne identitete, ki pomeni razširitev osebne identitete in vodi k razvoju avtonomne osebnosti. Gre za *učenje iz lastnih ravnanj* v izvajanju nalog, ki jih supervizant reflektira na svoj način v smislu stalnega profesionalnega razvoja, za iskanje lastnih poti pri uresničevanju nalog in doseganje večje kvalitete pri oblikovanju profesionalnih kompetenc. Po Jurmanu (2004, neobjavljeno gradivo) gre za »igro učenja«, ki povezuje dve realnosti – realnost zunanjega zaznavanja in realnost notranje izkušnje; s tem je neločljivo povezan osebni in profesionalni razvoj udeleženih, kar je predpogoj za napredek organizacije kot celote. Supervizija indirektno spodbuja bolj ozaveščeno delovanje in razumevanje samega sebe, samozavedanje lastnih notranjih vzgibov, ki regulirajo naša ravnanja, reakcije in preseganje teh, obenem omogoča oblikovanje empatije z distanco, t. p. razumevanje in podporo supervizantom s strani supervizorja, ne pa istovetenja z njimi v smislu prevzemanja njihovih težav.



Menim, da je *osnovni namen supervizije vodenja* profesionalna in osebnostna rast vodje – ravnatelja, v smislu boljšega razumevanja lastnega vodstvenega pristopa pri izvajanju nalog, ki izhajajo iz funkcije in pristopa k zaposlenim, učencem in staršem, realnejšega samovrednotenja ravnanj, zmožnosti »helikopterskega pogleda« na situacije, fleksibilnejšega odzivanja nanje ter pridobivanje sposobnosti za vse bolj avtonomno vodenje, aktivno iskanje lastnih rešitev v zvezi s problemi iz delovnega okolja ter uspešno soočanje in premagovanje stresnih situaciji. *Domnevam*, da bi ob superviziji vodenja ravnatelji posledično več nalog poverjali zaposlenim, namenjali bi več pozornosti lastnim povratnim informacijam in informacijam, ki jih sprejemajo s strani drugih. Učinkoviteje bi reševali problematične situacije v katerih razreševanje bi aktivneje vključevali učitelje, jih sistematično pripravljali na prevzemanje odgovornosti za odločanje in doseganje rezultatov dela šole kot organizacije. S tem bi krepili in spodbujali strokovno avtonomijo ter motivacijo zaposlenih za delo in posredno aktivno vplivali na preoblikovanje kulture šole v sodelujočo in učečo se skupnost.

Potrditev razmišljanju sem našla v Sergiovanni in Starrattu (1993, 278), ki pravita, da je za supervizijske programe razvoja zaposlenih v šolah značilno:

- aktivnejše vključevanje učiteljev v vsakodnevno sodelovanje, informiranje, analiziranje in reševanje problemov ;
- supervizor z učitelji sodeluje kot kolega v partnerskem odnosu in profesionalni povezanosti, ki ne ovira učiteljeve strokovne avtonomije;
- preučujejo se realna dogajanja in težave iz neposrednega dela v razredu;
- supervizor<sup>9</sup> nudi posamezniku, supervizantu povratne informacije, ki mu omogočajo primerjavo opazovanj in ugotovitev z lastnimi prepričanji in osebnimi reakcijami drugih;
- celoten poudarek je na razvoju in kvalitativni nadgradnji dela v razredu.

Osnovni namen supervizije je iskanje lastne poklicne identitete, ozaveščanje možnih in dejanskih vlog, ki jih supervizant prevzema v delovnem procesu ter odgovornosti in dolžnosti, ki mu jih prinaša delo (Žorga 1994, 159). Rezultat procesa je večja strokovna kompetentnost, povečan občutek moči in poklicne identitete ter osebnostna in strokovna rast supervizanta.

### **5.3 Teoretske zasnove supervizije, modeli, načela in delovna izhodišča supervizije**

Enovita supervizijska teorija ne obstaja (Kobolt, Žorga 1999, 39). Stroka še ni opredelila enotnih kriterijev in ne oblikovala »ključa«, s pomočjo katerega bi bilo razlikovanje ali določanje posameznih vrst in modelov supervizije poenoteno.

---

<sup>9</sup> ... ali drugi udeleženci v procesu ...

Podobnosti in razlike med slednjimi sem iskala prek njihovih opisov v poimenovanju elementov ali faz.

Supervizija je v svojem razvoju »črpala« iz profesionalnega področja socialnega dela, metode študije primera, spoznanj skupinske dinamike, sistemske teorije in teorije komunikacije in interakcije, teorije psihoanalize in psihološko terapevtskih konceptov ter socioloških in socialnopsiholoških spoznanj o razvoju in delovanju organizacij, ki tvorijo osnovo za t.i. »supervizijo organizaciji« (Kobolt, Žorga 1999, 39).<sup>10</sup>

Oblike supervizije v šolah v tujini izhajajo iz kombinacije treh temeljnih teorij,<sup>11</sup> od katerih ni nobena prirejena na način, da bi lahko iz nje v celoti izhajal model, ki bi bil splošno uporaben v šolskem prostoru (Sergiovanni, Starratt 1993, 11). V Sloveniji najdemo teoretske zasnove in s tem koncepte supervizije po Pallaschu (Kobolt, Žorga 1999, 39). Zanje je značilna različnost poudarkov znotraj posameznega modela, medtem ko cilji ostajajo podobni pri vseh. (Priloga 4)

Model je »zemljevid«, okvir za opisovanje, kam gremo, kako bomo do tja prišli in kaj bomo na tej »poti« potrebovali. Modeli supervizije in poučevanje so kot okna in stene – kot nam okna omogočajo »širši pogled« na stvari z vključevanjem izkušenj in omogočajo odgovore, tako nam stene služijo kot okvir za modele tega delovanja in nam zastirajo pogled na druge vidike realnosti (Sergiovanni, Starratt 1993, 130; prev. Munih).

Supervisor zmore v reflektivni praksi supervizije prehajati med mejami, ki jih predstavljajo okna in stene. Pri aplikaciji opredelitve modela na supervizijske modele ugotavljam, da nam ti pojasnjujejo namene in cilje supervizijskega procesa, načine izvajanja in medosebne odnose v procesu, opredeljujejo načine povratnih informaciji in podporo supervizantom ter metode za evalvacijo procesov in njih rezultatov.

Sergiovanni in Starratt (1993, 285–292) poudarjata, da naj bi bile šole učeče se organizacije z izdelanim načrtom za izvajanje supervizije dela strokovnega in administrativnega kadra. Znotraj šol naj bi veljala možnost enake dostopnosti procesa za vse. Glede na pristope navajata šest modelov supervizije (priloga 5):

- tradicionalna,
- klinična,
- strokovno kolegialna,
- samousmerjevalna,
- neformalna in
- raziskovalna supervizija.

---

<sup>10</sup> Termin supervizija organizacij sem skozi vidik vodenja zasledovala v literaturi domačih in tujih avtorjev, vendar nisem bila uspešna; razen citirane omembe, zapisov o tem nisem našla.

<sup>11</sup>Temeljne teorije so: tradicionalni znanstveni menedžment, medsebojni odnosi in razmerja in novodobni menedžment.

Poleg teh modelov omenjata (prav tam) še neformalne oblike medsebojne pomoči pri reševanju težav v neposrednem delu učiteljev, npr.: nenačrtovani pogovori, izmenjave izkušenj, usklajevanje in trdita, da so v šolah zelo prisotne, za učitelje pomembnejše in uporabnejše v primerjavi s formalnimi modeli, saj omogočajo učitelju razbremenitev takrat, ko jo potrebujejo. Sergiovanni in Starratt (1993, 295) v vidik supervizije uvrščata tudi:

- svetovanje (oblika zaupne narave, privlačna za učitelje, ki želijo o problemih pri delu razpravljati zasebno) in
- mentorstvo kot tutorstvo, vodenje in usmerjanje novinca (praktikanta) v poučevanju z nalogo razvijanja in širjenja njegovih strokovnih znanj in vpogledov v stroko.

Po Milošević Arnoldovi idr. (1999, 11–13) obstoje le štiri modeli supervizije (priloga 6). Med seboj se razlikujejo v splošnih ciljih, ki jih postavljajo v ospredje, npr.: uporabnika, strokovnjaka, metode.

Glatthorn (1994, 84) edini izhaja iz supervizijskega vodenja in izvajanja supervizije v šoli trdi, da je ta obsežen niz različnih pristopov in oblik podpore, ki se navezujejo na zastavljene cilje organizacije, šole kot celote in so del programa njenega razvoja. V najširšem smislu bi to lahko imenovali *generalna supervizija*. Njen del je *klinična supervizija*, ki izhaja (kot pri Acherson, Gall 1992, 9) iz opazovanja učitelja in njegovega dela z namenom spodbujati njegov profesionalni razvoj. Področja oz. polja izvajanja supervizije v izobraževalnih organizacijah (Glatthorn 1994, 91) so:

- supervizija organizacije (navezuje se na cilje organizacije kot celote),
- individualna supervizija (izhaja iz razlik med posamezniki),
- supervizija, usmerjena na razvoj in spodbujanje strokovnega znanja,
- kognitivno usmerjena supervizija, ki se deli na kognitivni coaching in reflektivno supervizijo,
- supervizija stroke kot neke vrste umetnosti oz. poznavanja stroke.

Učitelji morajo imeti možnost izbire med različnimi vrstami supervizije, ki glede na osnovno usmerjenost omogočajo njihov intenziven razvoj, razvoj skupine ali samo-usmerjevalen razvoj lastne profesionalne rasti. Utemeljitelj nizozemskega *razvojno-edukativnega koncepta* supervizije, Van Kessell pravi, da supervizor lahko pri svojem delu uporablja elemente različnih delovnih pristopov in metod, če so namenjeni doseganju ciljev supervizije in so skladni s supervizijskim okvirom dela (Kobolt, Žorga 1999, 205).

Različnost interpretacij supervizijskih modelov in poudarjanja njihovih vidikov je skladno z lastnimi izkušnjami avtorjev del o superviziji, s področij, iz katerih profesionalno izhajajo, in s strokovnim namenom del, iz katerih sem povzemala.

Za šole lahko trdimo, da se izhodišča supervizije in razvoja šole prekrivajo na »skupni točki« profesionalnega razvoja učiteljev in ravnateljev. Pri obeh procesih so upoštevana dejstva, da je vsak učitelj/ravnatelj kot osebnost kompleksen in kot strokovnjak avtonomen, oba procesa poudarjata vzajemno odprtost in medsebojno zaupanje ter ohranjata ravnotežje med potrebami posameznika in organizacije. Osrednji namen supervizije v šolah se nanaša na spoznanja posameznika o samem sebi, ki se širijo na zaposlene kot skupino in nenazadnje na šolo kot celotno organizacijo in vlogo posameznika v njej. Na točki »jaz-a« gre za refleksijo lastne prakse in samospoznavanja, kaj, zakaj in kako delamo; za tem se to širi navzven v skupino, v spoznavanje razmišljanja ali doživljanja sodelavcev, medsebojne izmenjave znanj, izkušenj in ponovno vključevanje spoznanj v lastno prakso, njeno izboljševanje in s tem vzpostavljanje pogojev za spreminjanje kulture šole, ki se spreminja prek osebnega odnosa v učenju, poučevanju in tudi v vodenju.

Predstavitvi različnih modelov supervizije potrjujeta, da v literaturi ni ugotovitev, ki se nanašajo neposredno na supervizijo vodenja. Iz opisov postopka supervizije sklepam, da je proces obeh modelov mogoče uporabiti pri superviziji vodenja, kar v bistvu ne spremeni poteka in osnovnega namena supervizije, spremenita se le vsebina in poudarki v njej.

### 5.3.1 *Razvojno-edukativni model supervizije*

Razvojno-edukativni model supervizije *poudarja proces izkustvenega učenja* oz. proces poklicne refleksije in učenja (Kobolt, Žorga 1999, 204–205) in ni omejen na določeno stroko, metodo ali področje dela (Žorga 2002, 43). Model se uporablja v naših šolah, usmerjen je na spremljanje in spodbujanje posameznikovega profesionalnega razvoja. Ta skozi supervizijski proces ozavešča možne in resnične vloge ter odgovornosti in dolžnosti, ki jih prinaša delo. Reflektiranje osebne dimenzije kot del strokovnega razvoja supervizanta, se zaključuje s profesionalno identiteto posameznika (Rupar 2002, 50); zato naj bi bil usposobljen supervizor, ki dela po tem modelu, istočasno tudi strokovnjak za področje dela, iz katerega izhajajo supervizantje.

Supervizijska srečanja potekajo redno po dogovoru in trajajo od 45–60 minut skozi daljše obdobje. En cikelus<sup>12</sup> traja približno 15–20 srečanj. Supervizor vodi udeleženca ali manjšo skupino udeležencev skozi proces izkustvenega učenja. Posebnost modela je, da supervizanti pišejo supervizijsko poročilo po vsakem srečanju, ki zajema refleksijo srečanja in ga oddajo supervizorju in članom skupine. V razvojno-edukativnem modelu supervizije je pomembna evalvacija med fazami in ob koncu ciklusa, ki mora zajemati preteklost in prihodnost, da bi se lahko učili in načrtovali pot (Žorga 2002, 43).

<sup>12</sup> Faze supervizijskega ciklusa: pripravljalna (pred začetkom procesa), začetna ali uvodna faza z vmesno evalvacijo (pribl. prvih 5-6 srečanj), osrednja ali delovna faza (časovno najdaljša) in sklepna faza z zaključno evalvacijo (zadnja 2-3 srečanja).

### 5.3.2 Klinična supervizija

Skupno avtorjem, npr.: Acherson in Gall (1992), Sergiovanni in Starratt (1993), Glatthorn (1994), ki opisujejo klinično supervizijo je, da pišejo o vodenju šol/razredov s supervizijo, ne pišejo pa o superviziji vodenja. V tem kontekstu sem edino na spletu zasledila primerjavo med vodili, ki usmerjajo delo vodje, menedžerja in kliničnega supervizorja (Cottrell 2004, html). (Priloga 7)

Model postavlja v ospredje neposreden kontakt med učiteljem in supervizorjem in izhaja iz opazovanja, identifikacije, analize in povratnih informacij o vzorcih pedagoškega ravnanja, ki se ponavljajo in ne privedejo do realizacije zastavljenih ciljev, kar posledično pri učiteljih vzbuja dvome o učinkovitosti njihovega dela (Acherson, Gall 1992, 3). Usmerjen je k učiteljevim močnim področjem, iz katerih ta črpa elan za samorazvoj in ki povzročajo zadovoljstvo zaradi spreminjajočega se dela (Sergiovanni 1993, 223).

Namen procesa je pomagati učiteljem/ ravnateljem pri spreminjanju obstoječih manj učinkovitih vzorcev poučevanja/ vodenja na razumljiv in zanje smiseln način. Funkciji supervizorja in predpostavljenega supervizantom sta po tem modelu ločeni.

### 5.4 Funkcija supervizije

Kobolt in Žorga (1999, 112–115) navajata tri splošne funkcije (priloga 8):

- Edukativna oz. formativna funkcija.
- Podporna ali restorativna funkcija.
- Vodstvena oz. normativna funkcija.

Od konteksta procesa, konkretnih potreb ter izkušenj supervizanta zavisi, kateri element je v posameznem procesu bolj poudarjen. Matičetova (2000, 242) k podporni funkciji prišteva tudi analizo delovanja ustanove s ciljem ozaveščanja lastne profesionalne vloge v danem okolju in meni, da je potek supervizije odvisen od profesionalne usmerjenosti in vloge, ki jo supervizor ima. Stannersova (v Žorga 1997c, 16) opredeljuje funkcije supervizije skozi vidik *varnega prostora* zlasti za:

- ocenjevanje in nadzor praktičnega dela in delovne obremenitve posameznega delavca,
- razčiščevanje politike, postopkov, ravni odločanja in prioritete v organizaciji,
- izmenjavo informacij,
- učenje in razvoj,
- modeliranje dobre prakse,
- reševanje problemov,
- podporo oz. suport.

Pomembno je, da so zagotovljeni vsaj minimalni strukturno-organizacijski pogoji dela, npr.: jasna izobraževalna politika znotraj organizacije, v kateri deluje, jasni cilji, prioritete, ravni odločanja in prevzemanja odgovornosti; jasne hierarhične strukture ter grob opis koncepta dela in razmejitve delovnih nalog, ki se v organizaciji izvajajo.

Po Lukanu (v Žorga 1997c, 16) obstoji pet vidikov, na katerih lahko poteka supervizija s psihodinamičnega vidika. Te so:

- kontrola strokovnega dela (nadzorni vidik),
- svetovanje kot metoda dela (didaktični vidik),
- diagnosticiranje in pomoč pri problemih, ki jih ima supervizant pri svojem delu (svetovalni vidik),
- psihično razbremenjevanje (suportivni vidik),
- predelava transfera in kontratransfera (zaščitni vidik).

Glede na različne vloge, ki jih ima lahko supervizija v šolskem prostoru, menim, da je iz naštetih vidikov mogoče izhajati in jih uporabljati pri vodenju šol oz. pri vodenju s supervizijo, kot tudi v superviziji vodenja. Pri tem sta pomembna *psihodinamični vidik in vidik varnega prostora*, ki sta zajeta v splošnih funkcijah supervizije po opredelitvah Koboltove in Žorgove (1999, 112–115). Teoretično domnevam, da bi moral ravnatelj v primeru vodenja šole s supervizijo, torej v vlogi supervizorja, v odnosu do posameznika ali ožje skupine zaposlenih izhajati iz njihovih potreb in temu primerno upoštevati možne vidike. Pri superviziji šole kot celote je od namena procesa odvisno, kateri vidiki bodo poudarjeni. Ravnatelj je tisti, ki vidike procesa predlaga učiteljskemu zboru, se o tem posvetuje in uskladi z njim ter kot s skupino oblikuje supervizijski dogovor. V posameznem ciklu bi se usmeril zgolj na en vidik in vsak naslednji bi bil zastopan z novim ciklom supervizije; tako zasnovanega procesa sicer ne moremo enačiti s supervizijo v klasičnem smislu. V primeru supervizije vodenja se mora supervizor prilagajati potrebam ravnatelja in v ciklu upoštevati njegove profesionalne in osebne potrebe.

### 5.5 Faze supervizijskega procesa

Strokovnjaki za supervizijo opredeljujejo različno število faz procesa. Primerjava med tujimi in domačimi kaže, da je *štiri faze procesa*, kot jih navajajo npr.: Žorga (v Kobolt, Žorga 1999, 141), Matičetova (2000, 244), Sergiovanni (1993, 227) mogoče zaslediti v vseh modelih supervizije, torej tudi pri avtorjih, ki navajajo manj kot štiri faze, npr.: Acherson in Gall (1992, 49) ali več kot štiri, npr.: Glatthorn (1994, 157) pri klinični superviziji. Štiri ključne faze supervizije po Žorgovi (v Kobolt, Žorga 1999, 141) (priloga 9) so:

- pripravljalna,
- začetna ali uvodna,

osrednja ali delovna<sup>13</sup> in  
sklepna faza.

Po sklepni fazi supervizor in superviziranec lahko v medsebojnem dogovoru ponovno načrtujeta nov cikel z novim področjem superviziranja, v katerega bo supervizant integriral pridobljena znanja in izkušnje iz predhodnega cikla.

Supervizijska srečanja potekajo vzporedno z delom. Supervizant opravlja svoje delo, na superviziji razmišlja o tem, kako je delal in se iz tega uči, načrtuje nadaljnje dejavnosti in jih v praksi preizkusi. Ko po refleksiji lastno izkušnjo in njen nauk integrira, postane to njegova modrost (Žorga 1994, 161). Ta ni statična in ne dokončna. Potrebno jo je vedno znova pregledovati, preurejati lastna znanja in s tem spreminjati lastno kognitivno strukturo. Na ta način se nova teoretična znanja in nova spoznanja, pridobljena v procesu supervizije, integrirajo z nekdanjimi shemami vedenja in zaznavanja v drugačne, nove vzorce poklicnega ravnanja in prepričanj.

## 5.6 Delovne oblike supervizije

Glede na način izvajanja oz. število udeležencev procesa supervizije strokovnjaki različno poimenujejo njene delovne oblike, npr.: individualna, skupinska, timska, diadna; Sergiovanni in Starratt (1993) jih imenujeta modele, Žorgova (v Kobolt, Žorga 1999, 154) pa navaja naslednje: individualna, skupinska, supervizija delovne skupine, tima, intervizija oz. vrstniška supervizija. Slednje so primerne tudi za šole.

Prav je, da se ravnatelji poleg supervizije v vodenju šol poslužujejo še drugih možnih individualnih in skupinskih oblik spodbujanja in sodelovanja med učitelji, ki vplivajo na profesionalno rast posameznikov, spodbujajo medsebojno povezanost, sodelovalno vzdušje in s tem rast in napredovanje šole v organizacijskem smislu. Glatthorn (1994, 190) kot možne primere teh oblik navaja:

- profesionalni dialog oz. refleksija na prakso,
- razvoj in izboljševanje kurikula,<sup>14</sup>
- peer supervizija ali »vrstniška« supervizija,<sup>15</sup>
- peer coaching<sup>16</sup> ter
- akcijsko raziskovanje, ki je učiteljem v pomoč pri razreševanju težav in je način iskanja možnih fleksibilnih rešitev.

Ob primerjavi navedb strokovnjakov za supervizijo, npr.: Žorga in Kobolt (1999), Glatthorn (1994), Sergiovanni in Starratt (1993) ugotovimo, da so si enotni v tem, da je:

---

<sup>13</sup> Srednji dve fazi nekateri strokovnjaki, kot npr.: Glatthorn (1994, 157) razgrajujejo na več dodatnih podstopenj ali samostojnih faz procesa, ki natančneje opredeljujejo izvajanje konkretnega modela supervizije.

<sup>14</sup> ... nanaša se na izdelavo, oblikovanje didaktičnih gradiv v sodelovanju z drugimi;

<sup>15</sup> ... nanaša se na analizo poučevanja s strani kolegov, ki opravljajo enako delo;

<sup>16</sup> ... nanaša se na razvoj, pridobivanje in urejanje specifičnih veščin in znanj;

- supervizor odgovoren, za zaupanje, ki mu ga izkazujejo supervizanti, česar ne sme izrabljati in da dela v okviru meja lastnih kompetenc;
- v procesu je potrebno spoštovati vrednote supervizantov, njihovo dostojanstvo ter jih spodbujati, da prevzemajo odgovornost za lastna dejanja in da med slednjimi izbirajo;
- supervizija je metoda, ki omogoča in spodbuja profesionalni razvoj supervizantov, je »dopolnilo« k formalnemu izobraževanju, ne more pa ga nadomestiti;
- supervizija je proces učenja, analiza poklicnega polja in evalvacija lastne udeležbe v tem; usmerjena je na odnose s supervizanti in procese v teh odnosih ter na analizo dinamike in odnosov med člani profesionalnega tima;
- »skupni imenovalec« vseh modelov supervizije<sup>17</sup> je poklicna refleksija supervizantov v smislu »predelave« delovnih izkušenj, učenja iz njih in ponovne integracije v procesu pridobljenega znanja, v svoje delo.

Pod terminom supervizija je mogoče razumeti različne modele in oblike te procesne dejavnosti. Napak je trditi, da je pravilen in v vsakem primeru ustrezen en sam – prav »formalna nedorečenost« omogoča in dopušča supervizorjem pri vodenju procesa fleksibilnost in prilagodljivost situacijam ali posameznim primerom, o katerih teče beseda, kot tudi potrebam supervizantov. Supervizorju dopušča, da pristopa v proces in ga vodi na način, s katerim bo uspešno uresničeval globalni cilj supervizije – *izboljševati profesionalnost in osebno rast udeležencev in s tem posredno krepiti organizacijo kot celoto*. Iz »formalne nedorečenosti« izhaja za supervizorje večkrat poudarjena obveznost dobrega poznavanja skupinsko dinamičnih procesov in svetovalnih modelov, obvladovanje komunikacijskih veščin, pedagoških sposobnosti in sposobnost fleksibilnega prilagajanja trenutnemu dogajanju znotraj procesa supervizije in zato tudi toliko večja moralno-etična odgovornost supervizorjev do supervizantov.

---

<sup>17</sup> ... torej tudi supervizije v vodenju.



## 6 EMPIRIČNI DEL – POTEK RAZISKAVE

Za VIZ je značilna kompleksna prepletenost in mnogostranost pojavov, ki se med seboj vzročno povezujejo. Situacije vključujejo različne vloge, ki jih posameznik opravlja v življenju in so odvisne od njegovih osebnih značilnosti, kot od okolja, znotraj katerega deluje. Empirični del naloge postavlja avtorico tega dela iz pozicije teoretika v položaj raziskovalke.

Richards in Lockhart (v Cencič 2001, 76) opredeljujeta vlogo učitelja, raziskovalca »... kot spodbudo, da vodi raziskave, povezane z učenjem in poučevanjem, kar zajema tudi raziskovanje v svojem razredu.« Takšno vlogo ima ravnatelj, ki vodi raziskave, povezane z delom učiteljev in svojega lastnega dela, t.j. vodenja šole. Raziskujemo lahko »stvari«, ki so nam blizu, na prvi pogled vsakdanje in obenem so tolikšne in takšne, da v nas sprožajo radovednost in željo po tem, da bi jih poglobljeno »spoznali« iz drugega ali drugih zornih kotov ter da bi svojim spoznanjem dali širšo vrednost in veljavnost. Cencičeva (2001, 76) pojasnjuje, da »... raziskovanje ni vsakdanje odkrivanje nečesa novega ali postavljanje vprašanj in zapisovanje odgovorov, ampak je načrtovano in sistematično delo, katerega izsledki so dostopni kritični javnosti.« Namen raziskovanja je prispevati k napredku znanja, cilj raziskovanja pa je spoznanje.

Niemi (v Cencič 2001, 77) navaja tri glavne funkcije raziskav:

- odkritja – pomagati ljudem, da bodo razumeli kulturo, družbo in medsebojne odnose;
- pričakovanja – pomagati ljudem, da se usmerijo proti prihodnosti;
- graditev komunikacije in sodelovanja – pomagati ljudem, da skupaj delujejo za blagor človeka.

Vsako raziskovanje mora ustrezati zahtevam znanstvene discipline. Značilnosti, ki ločijo znanstveno razmišljanje od vsakodnevnega, se kažejo v doslednem pristopu in izvajanju raziskovanja ter zagotavljanju veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti oz. posploševanju. (Tratnik 2002, 21)

Poglavje kot zaokrožena celota okvirno pojasnjuje metodologijo znanstvenega raziskovanja, podrobneje predstavlja raziskovalna (hipotetična) vprašanja, ki izhajajo iz teoretičnega dela naloge in so »orientir« raziskave z utemeljitvijo izbora kvalitativnega pristopa, predstavitvijo tehnik zbiranja podatkov in njihove obdelave, namen in cilje raziskave ter v končni fazi »... potrditev ali zavrnitev hipotez kot deskripcijo nekega pojava«. (Trnavčević 2001b, 1)

### 6.1 Kaj je metodologija?

Beseda izhaja iz grških besed »methodos«, pot ali način in »logos«, beseda ali govor; pojem v najširšem smislu označuje znanost o metodah znanstvenega raziskovanja (Zelenika 2000, 310). Izraz označuje pristop k raziskavi, opredelitev

populacije, metode, strategije, tehnike, ki jih raziskovalec uporablja pri raziskovanju problema, pojava oz »predmeta« raziskave. Gre za faze raziskovanja in posamezne tehnike znotraj teh, ki jih mora raziskava nujno vključevati, da imajo njeni zaključki ali ugotovitve znanstveno veljavnost.

Po Gubi in Lincolnu (v Trnavčevič 2003, 3) metodologija popolnoma vključuje raziskovalca, od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda na svet skozi raziskovalni proces, kar Trnavčevičeva (prav tam) označuje kot metodološko paradigmo<sup>18</sup>. Po njenem (2001a, 28) paradigma korespondira s posameznikovim, raziskovalčevim pogledom na svet, pri čemer se ne more prezreti tradicija pedagoškega raziskovanja in tega, kaj sploh velja kot znanstveno raziskovanje v neki raziskovalni skupini oz. raziskovalnemu okolju.

Po Kuhnu (v Mužić 1994a, 39) so paradigme niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za njihovo proučevanje. V literaturi o raziskovanju in raziskovalni metodologiji različnih avtorjev Sharan (1998), Sagadin (1991a), Mesec (1998), Creswell (1998) zasledimo v okviru metodološke paradigme poimenovanji dveh; *pozitivistično* in *fenomenološko* oz. *nepozitivistično* (Tratnik 2002, 24), ki sta pogosteje omenjeni z oznakama *kvantitativna* in *kvalitativna* paradigma raziskovanja (Trnavčevič 2001a, Creswell 1998, Mesec 1998).

## 6.2 Kvantitativna in kvalitativna paradigma raziskovanja

Na področju pedagoške znanosti z določeno stopnjo poenostavljanja govorimo o dveh okvirnih paradigmah, katerih poimenovanje se »naslanja« na njune attribute. Z izrazoma »kvantitativno« in »kvalitativno« so označevali dve različni vrsti podatkov. (Mesec 1998, 20–21) Pri prvi oznaki so vrednosti spremenljivk opisane s številkami, numerično, pri drugi pa z besedami, atributivno. Praksa je pokazala, da sta ti »ločnici« lahko zavajajoči, saj so nekateri navidezno kvalitativni podatki lahko kvantitativni v primerih, ko besedne oznake »skrivajo« tudi predstave o količini ali stopnjevanju. Mesec (1998, 23) ugotavlja, da bi bilo pretirano poenostavljeno, ko bi celotnemu spletu pozitivistične metodologije, ki se opira na naravoslovni pristop, prilepili oznako kvantitativno, spletu interpretativne metodologije, ki je uveljavljen v kulturološko-humanističnih vedah, pa oznako »kvalitativno«. Tako bi po njegovem nebitveno in posledično razliko med njima naredili bistveno; sicer pa pravi (prav tam), da ima vprašanje odnosa med obema metodologijama za odprto in se zavzema za komplementaren odnos.

---

<sup>18</sup> Khun (v Tratnik 2002, 23) opredeljuje paradigmo kot vsesplošno priznano znanstveno dognanje, ki skupnosti praktikov ponuja model razumevanja in reševanja problemov.

Trnavčević (2001b, 6) zagovarja izhodišče, da »... sta kvalitativna in kvantitativna paradigma različni glede na temeljna stališča, vrednote in zato nezdržljivi in ne boljši ne slabši v njihni medsebojni primerjavi.« Mužić (1994, 47) pravi, da je v kvalitativni paradigmi razumevanja poudarek na povezanosti odnosa med znanostjo in razumom močnejši, v kvantitativni pa na njenem strogem razlikovanju, skupno obema pa je »zdravorazumski« pristop. Slednji je v raziskovanju zelo potreben.

Coolican (v Faulkner idr. 2000, 12) pojasnjuje kvantitativno raziskovanje prek izraza »kvantiteta«, ki pomeni nekaj, kar temelji na numerični osnovi, saj kadarkoli štejemo ali kategoriziramo tudi kvantificiramo; kvalitativno raziskovanje pa (prav tam) poudarja pomen, izkušnje, opise; izhodišče raziskovanja so podatki o tem, kaj je nekdo natančno rekel ali kaj natančno je opazoval, doživel, občutil. Po Faulknerjevi idr. (2000, 13) je uporaba kvantitativnih tehnik raziskovanja primernejša, ko želimo primerjati rezultate ali numerično izražene dosežke med seboj; poudarja pa, da je slabost te tehnike, da pri raziskovanju potrebujemo veliko število podatkov, da bi bili rezultati statistično pomembni. Pri kvalitativni tehniki je vzorec raziskave lahko majhen. Omejen je z *enkratnostjo primera*, ki ga označujejo okoliščine in čas; raziskovalne probleme predstavlja kot primere, vendar dobljeni rezultati zaradi majhnega numerusa niso posplošljivi.

Raziskovalec si pri kvantitativni raziskavi zastavlja vprašanje »zakaj«, pri kvalitativni pa išče odgovore na »kako« in »kaj«. V kvantitativnem raziskovanju se iščejo povezave med posameznimi variablami, ki pojasnjujejo odnose med vzroki in posledicami, medtem ko je v kvalitativnem raziskovanju variable težko opredeliti (Creswell 1998, 15). Tratnikova (2002, 30) meni, da pri kvantitativnem raziskovanju iz teoretičnih predpostavk oblikujemo hipoteze, ki vsebujejo več variabl, med katerimi ugotavljamo odnose; pri kvalitativnem raziskovanju pa si zastavljamo raziskovalna vprašanja.

Trnavčevićeva (2003, 4) sprašuje o smiselnosti polarizacije kvalitativno: kvantitativno raziskovanje. Ugotavlja (2001a, 32), da več paradigem v praksi pedagoškega raziskovanja pomeni obogatitev in ne osiromašitev, saj omogoča različne prijeme raziskovanja VIZ procesa, kar je navsezadnje odvisno od tega, kaj nas v raziskavo vodi. Patton (v Sagadin 1991a, 354) pravi, da moramo raziskovalne postopke prefinjeno in fleksibilno, rigorozno in poglobljeno prilagajati raziskovalnim problemom in situacijam; včasih so primerni le kvantitativni postopki, pri mnogih raziskavah pa oboji, kvantitativni in kvalitativni. Teoretiki in raziskovalci se zavedajo, da čistega pristopa v praksi ni mogoče izvesti; vsaka raziskava ima vedno elemente druge (Tratnik 2002, 26). Izbiro ene ali druge paradigme (Trnavčević 2001a, 28) določajo tudi raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča; ob enem polu obstaja drugi pol, torej kvalitativna in kvantitativna paradigma, med katerima ni hierarhije, prioritete in vnaprejšnjega, absolutnega vrednotenja.

Menim, da je razvoj metod raziskovanja tolikšen, da posameznik, strokovni delavec v izobraževanju le s težavo v popolnosti in enakovredno obvladuje uporabo obeh pristopov oz. njunih tehnik. V interesu spodbujanja raziskovanja v šolah je nujno, da se odločamo za enega izmed njiju, za tistega, ki je naravi predmeta raziskovanja in nam samim najbližje.

### 6.2.1 Kvalitativni pristop v raziskovanju

Merriam (1998, 5) slikovito primerja kvalitativno raziskavo z dežnikom, ki ima »pod seboj« različne raziskovalne oblike, ki pomagajo razumeti in pojasnjevati fenomen socialnega okolja neposredno znotraj njega samega. Ključna filozofska podmena, da realnost oblikujejo posamezniki v interakciji s socialnim okoljem, je prisotna v vseh oblikah kvalitativnega raziskovanja. »... napor kvalitativnega raziskovanja je usmerjen k pojasnjevanju in globljemu razumevanju situacij v njihovi enkratnosti, ki so kot del ali celota znotraj te objektivne danosti.« (Patton v Merriam 1998, 6)

*Fenomenološka*<sup>19</sup> oz. *kvalitativna paradigma* izhaja iz prepričanja, da je družbena stvarnost rezultat dejavnosti ljudi, ki je *subjektivno pogojena* in *ni* objektivna danost. Omogoča dobro razumevanje družbenih procesov, ki se kažejo kot problemi manjšega obsega, vezani na manjše skupine oseb ali posameznike. Raziskovalec skuša razumeti, kaj se dogaja, ideje oblikuje iz podatkov induktivno (izhaja iz sebe) in pri tem uporablja več vrst metod, ki zagotavljajo različne poglede na fenomen, ki ga raziskuje. Teži k *holističnemu* zajetju pojavov. Manjši vzorci omogočajo raziskovanje problemov v globino in dopuščajo spremembe med samim raziskovalnim procesom. *Pomanjkljivosti* teh raziskav so časovno zahtevno zbiranje podatkov, težka analiza in interpretacija rezultatov in zato manjša kredibilnost pristopa med neraziskovalci (Tratnik 2002, 24).

Kvalitativna raziskava je proces poizvedovanja in razumevanja socialnih (vsakdanjih, praktičnih) problemov ljudi, katerih realnost se konstruira v interakcijah (Creswell 1998, 18). Raziskovalec oblikuje kompleksno sliko problema z analizo besed, poroča o posameznih vidikih informacij in vodi raziskavo v naravnem, vsakdanjem okolju – ne odkriva ali išče realnosti, ampak jo opisuje, o njej poroča in je pri tem aktiven udeleženec v njenem oblikovanju. V procesu mora prisluhniti ljudem, ki jih raziskuje, kar pomeni, da:

»... raziskuje tisto, kar je pomembno iz vidika raziskovanih in ne samo, kar zanima njega samega. Pri tem naj bi bil sprejemljiv in odprt za vsestransko različne

---

<sup>19</sup> Fenomenologija, izraz se uporablja večpomensko. Izhajamo iz pomena, ki mu ga daje nemški filozof Husserl; po njegovem je fenomenološki postopek usmerjen k spoznavanju same pojavnosti, danosti, tj. k »sami stvari«. Pri tem se ne poskuša čim bolj eksaktno odkriti ali »dokazati« pojav sam, ampak je izhodišče, vsaj deloma tudi v njegovem intuitivnem dojetju. (Mužić 1994, 42)

podatke o raziskovanjih in ne samo za podatke, ki so pomembni iz vidika njegove teorije.« (Mesec 1998, 28)

Namen kvalitativnega raziskovanja je opisati rutino, problematične trenutke in njihov širši pomen v življenju posameznika ali nekega socialnega okolja, zato se v kvalitativno raziskovanje vključuje proučevanje različnih empiričnih »gradiv«, kot npr.: osebno izkustvo, introspektivo, življenjsko zgodbo, intervju, opazovanja, zgodovinske in druge tekste, avdiovizualne zapise ipd. (Creswell 1998, 15). Raziskovalec skuša z analizo besed, poročanjem o posameznih vidikih informacij, z vodenjem raziskave v avtentičnem okolju raziskati in pojasniti raziskovalni problem holistično. Ugotovitve (Sagadin 2001, 13) se nanašajo samo na enkraten posamičen raziskovalni primer (pospološevanje ni mogoče), nastale teorije in hipoteze pa so podlaga za razumevanje le-tega.

Kvalitativno raziskovanje ima več oblik oz. pristopov, ki jih avtorji Creswell (1998), Merriam (1998), Trnavčevič (2003), Sagadin (1991c), Hammersley (2001) poimenujejo fenomenološka študija, biografska študija, študija primera, poizvedovanje, etnografska raziskava, »grounded theory« študija oz. utemeljena raziskava/ teorija, akcijsko raziskovanje, neposredno opazovanje oz. opazovanje z udeležbo, nestrukturiran intervju, anketna raziskava. Ob tem ugotavljam, da so v literaturi s področja metodologije uporabljena različna poimenovanja za vsebinsko (tudi) enake stvari, kot npr.: tip, oblika (Merriam 1998) ali pristop (Mesec 1998, Trnavčevič 2001) kvalitativne raziskave; tehnike in postopki (Sagadin 2001) ali metode in tehnike (Trnavčevič 2001), tehnike in instrument (Cencič 1994) zbiranja in obdelave podatkov.

Ne glede na ugotovitev in terminološko različnost obstoje ključne značilnosti kvalitativnega raziskovanja, ki jih povzemam po Sagadinu (1991a, 333–334), Merriam (1998, 7–8) in Trnavčevičevi (2003, 5):

- Kvalitativno raziskovanje raziskuje kvaliteto situacij, dejavnosti, procesov, produktov, odnosov med ljudmi, sredstev idr.; njegov *ključni namen je razumevanje vidika raziskovancev*.
- Raziskovalec je primaren »inštrument« zbiranja in analize podatkov, pri čemer uporablja kvalitativne raziskovalne tehnike, ki opravljajo svojo vlogo neposredno v njegovih rokah. Po taki vlogi prednjačita zlasti nestrukturirano opazovanje z udeležbo in strukturirani intervju. Za zbiranje podatkov je *značilna komunikacija med raziskovalci in osebami raziskovanih situacij*, kjer je raziskovalec odgovoren za kontekst raziskovanja.
- Raziskovalec *neposredno, osebno* na kraju samem *spoznava socialni svet* – predmet njegovega raziskovanja.
- Raziskovanje je *usmerjeno bolj v induktivno analizo podatkov in induktivno pridobivanje* hipotez; v tem smislu je odprt sistem. Na podlagi analize

podatkov nastajajo nove zamisli (hipoteze, teorije) deloma že pri spontani analizi med zbiranjem podatkov, ko zbiranje teh še traja in rezultati sprotne analize in nove ideje, ki jih rezultati te sprožajo, pomagajo raziskovalcu usmerjati nadaljnji potek zbiranja podatkov (vključno vzorčenje) in celotne raziskave. *Z odprtostjo in induktivnostjo je povezana procesnost, kooperativnost in interaktivnost.*

- Raziskovanje se *osredotoča na probleme manjšega obsega* oz. na manjše izseke VIZ polja, bolj v obliki študije primerov.
- Raziskovanje temelji na *interpretativni (deskriptivni) paradigmi, s poudarkom na holističnem razumevanju raziskanih situacij, procesov, odnosov* itd. iz perspektive njihovih udeležencev (akterjev).

Stvarnost je večplastna, raziskovati in dojemati jo je mogoče iz več perspektiv. »Prednost« kvalitativnih metod raziskovanja v izobraževanju je v spoznavanju raziskovalnega problema v globino; učitelju ali ravnatelju – raziskovalcu te metode, omogočajo v procesu in ob tem tudi refleksijo in vrednotenje lastnega dela oz. deleža v raziskavi.

»Pri kvalitativnem raziskovanju se raziskovalec zaveda, da se ne more izključiti iz dogajanja, ki ga opisuje. Poleg tega tudi sam doživlja dogajanje, ki ga opazuje in proučuje. Raziskavi je v prid, če to svoje doživljanje popiše, saj s tem omogoči drugim preverjanje njegovih spoznanj. Poleg tega s tem sam kot oseba deluje kakor občutljiv raziskovalni instrument, ki na osnovi svojih čustvenih in miselnih odzivov odkriva nova spoznanja o proučevanem predmetu.« (Mesec 1998, 41)

Iz citata lahko izpeljemo vzporednico med kvalitativnim raziskovanjem in supervizijo, kjer sta prisotni refleksija in metakomunikacija, pogovor o govornem. Tp. odmik od objektivizma in premik k subjektivizmu, kjer holistično in refleksivno obravnavanje pedagoške prakse večinoma zavisi od raziskovalca samega, od njegovih veščin in poznavanja problema oz. pojava, ki ga želi raziskati in ne nazadnje od sredstev in časa, ki jih ima na razpolago. Uspešno raziskovanje zahteva ustrezno uporabo pristopov s širokim razponom metod, postopkov in tehnik raziskovanja. (Mužić 1994a, 172)

Edino trdno zaporedje v kvalitativni raziskavi je zaporedje periodičnih pregledov celotnega gradiva in ponovne interpretacije, kar pomeni, da poteka urejeno po fazah, kjer je sosledje podrejeno ideji iterativnosti in sekvenčne analize (Mesec 1998, 53). Pričujoča raziskava je potekala po fazah kot jih navaja Sagadin (2001, 23; 1991b, 466), in sicer:

- formiranje problema;
- pojasnitev teoretičnega okvira (predrazumevanje);
- izbor enot raziskovanja;

zbiranje empiričnega gradiva, terensko delo;  
urejanje gradiva, kvalitativna analiza podatkov po koncu njihovega zbiranja:  
    kompletiranje in redigiranje podatkovnega gradiva,  
    kategoriziranje in klasificiranje podatkov,  
    teoretične razlage empiričnih ugotovitev;  
končna študija, poročilo o raziskavi.

### **6.3 Študija primera**

O študiji primera pišejo avtorji, ki se ukvarjajo z metodologijo znanstvenega raziskovanja, npr.: Merriam (1998); Sagadin (1991a, 1993, 2004); Mesec (1998). Je posebej uporaben pristop v raziskovanju na področju družboslovja in menedžmenta v izobraževanju. Cronbach (v Merriam 1998, 29) jo poimenuje »interpretacija v kontekstu«, Merriam (1998, 27) pa pravi, da je študija primera intenziven, celosten opis in analiza posameznega primera, fenomena ali socialnega okolja in opozarja, da je število virov za raziskovalce po tej metodi borno ter da je preveč zmede glede tega, kaj sestavlja študija primera in kdaj jo je najprimernejše uporabiti. Po Sagadinu (2004, 89) je z eno samo opredelitvijo težko zajeti vse tipe študij, katerih raba se v vsej raznolikosti njihovih tipov prilega pedagoškemu področju.

Študija primera se prilagaja različnim vidikom ali pristopom in ni nujno vedno kvalitativna. Od namena je odvisno, katere podatke zberemo, v kolikšni meri so kvalitativni ali kvantitativni, po kakšnih postopkih jih zberemo, kako jih obdelamo in poročamo o izsledkih (Sagadin 1991b, 465). Tudi Yin (v Creswell 1998, 62) pri študiji primera zagovarja zблиževanje kvantitativnega in kvalitativnega pristopa ter razpravlja o raziskovalni in deskriptivni kvalitativni študiji primera, iz katerih izhaja poglobljena analiza konkretnega primera ali več obravnavanih primerov.

Smith (v Merriam 1998, 19) navaja, da se študija primera razlikuje od drugih vrst kvalitativnega raziskovanja v tem, da intenzivno opisuje in analizira en sam ali omejen sistem, npr.: posameznika, dogodek, skupino, aktivnost. Je »... temeljit opis in analiza posamezne enote ali zaokroženega sistema.« V študiji primera je raziskovalec primaren inštrument zbiranja in analiziranja podatkov ter oblikovanja pomembnih informacij, ki izhajajo iz raziskave. Po Merriam (1998, 21), mora imeti zelo visok prag tolerance do »nejasnosti«, ki so predmet raziskave in biti mora senzibilen do oseb in okoliščin dogodkov, ki mu predstavljajo vir in kontekst raziskovanja.

Raziskovanje je razmišljanje o predmetu proučevanja na katerega se raziskovalec racionalno in emocionalno odziva. To »kaže« na dvojno vlogo raziskovalca, ki je sočasno izvajalec raziskave, katerega pozornost mora biti usmerjena na vsebino in potek raziskovanja, in obenem oseba z lastno refleksijo na dogajanje znotraj procesa. Polany

(v Mesec 1998, 41) meni, da je pri raziskovanju oz. interpretaciji potrebno upoštevati tudi propozicionalno<sup>20</sup> in nepropozicionalno<sup>21</sup> znanje raziskovalca.

Merriam (1998, 29) označuje študije primera kot *posebne*, ker se usmerjajo k posebnim problemom, ki jih skušajo pojasnjevati *holistično (celostno)*, kot *deskriptivne*, ker uporabljajo »prozne in literarne tehnike« za opis in analizo situacije in vključujejo variable, ki jih skušajo predstaviti v njihovi povezanosti, in kot *hevristične*, ker razjasnjujejo in širijo bralčevo razumevanje problema in vedenje o tem, kar je predmet raziskave.

Glede na različne kategorije razlikujemo več tipov ali vrst študiji primerov:

- glede na njihovo strokovno usmerjenost (vsebino), namen ali obliko (Merriam 1998, 20);
- oz. glede na kriterije, po katerih jih določamo
- in glede na kompleksnost primera (Sagadin 2004, 91).

Množica vrst študiji primerov je odvisna od namena, od vsebinskih in metodoloških kriterijev, ki se med seboj prepletajo, dopolnjujejo in oblikujejo tudi nove tipe študij primerov, ki se razlikujejo v podrobnostih.

*Študija primera* se usmerja k holističnemu opisu in razlagi raziskovalnega fenomena, ki je lahko oseba, skupina, program, institucija ali njen del, vključno s kontekstom dogajanja fenomena samega. Pri oblikovanju raziskave naj bi se upoštevali različni vidiki problema, procesnost dogajanja ali dogodka, ki ga želimo raziskati, in pri tem izbiramo med običajnimi, dostopnimi ali nenavadnimi primeri. Upoštevajo se različni viri informacij oz. tehnike zbiranja podatkov, kot npr.: opazovanja, različni intervjuji, avdio-vizualna gradiva, različni dokumenti, poročila.

Raziskovalec izbere študijo primera, da pridobi poglobljeno razumevanje situacije in pomena za vpletene oz. da bi odkrili konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov in raznolične možnosti doživljanja in ravnanja sistemov (Mesec 1998, 44).

Po Yinu (v Merriam 1998, 29) je študija primera primeren pristop k raziskovanju situaciji, kjer je težko ali nemogoče ločiti variable od njihovega konteksta. Sanders (v Merriam 1998, 33) meni, da nam študija primera pomaga razumeti procesnost dogodka, programa ali projekta in raziskati njihove spremljajoče značilnosti, ki pojasnjujejo posledice ali namen. Abramson (prav tam) omenja *enkratno, atipično* študijo primera, ključno za razumevanje množice človeških izkušenj, za njihovo presojanje in vrednotenje iz vidika okoliščin in pogojev, znotraj katerih se dogajajo. Sagadin (2004,

---

<sup>20</sup> tj. vse kar je mogoče izraziti z besedami;

<sup>21</sup> tj. kar v globini svojega bitja nekako vemo, a ne znamo izraziti drugače kot s prispevki in drugimi sredstvi, ne z besedami.



90) piše, da se s kvalitativnim raziskovanjem lotevamo tematike, ki se je s kvantitativnim raziskovanjem ne moremo, če o njej še ne vemo toliko, da bi lahko raziskovalni problem primerno konceptualizirali in strukturirali ter raziskavo temu ustrezno vnaprej načrtovali; slednje sicer ne pomeni, da naj se za kvalitativno raziskovanje odločamo smo v navedenem primeru.

### **6.3.1 Cilj in namen raziskave z utemeljitvijo pristopa**

Nekje sem prebrala, da so ravnatelji »vratarji sprememb« na šolah. Od njihove dovtetnosti in naklonjenosti novostim v pedagoški praksi je odvisno, kako se te uveljavljajo znotraj šolskega prostora. Berman in McLughin (v Valenčič Zuljan 1996, 216) pravita, da »... če obstaja kaka figura v šolskem sistemu, ki ima dejanski vpliv na to, ali se sprememba pojavi ali ne, je to prav gotovo ravnatelj.« Po Kalinovi (2004, 35) bi moral biti ravnatelj zgled nenehnega učenca; z ekspertnostjo in z delom »na samem sebi« v smislu izboljševanja lastne prakse je pomemben sooblikovalec in spodbujevalec uvajanja sprememb in novosti v pedagoško prakso ter ključen vzor zaposlenim.

Ravnateljevo ravnanje pomaga spremembe upravičiti in pomaga k temu, da se vzamejo resno, poleg tega predstavlja učiteljem psihološko in materialno podporo ter jim omogoča optimalne možnosti za njihovo učenje in profesionalno rast (Fullan v Valenčič Zuljan 1996, 218).

V pripravi aplikativnega dela naloge sem se sprva nagibala k akcijskemu pristopu raziskovanja. Filozofija akcijskega raziskovanja, povezati teorijo in prakso, teoretike in praktike, in spodbuditi refleksijo pri praktikih (v Trnavčević 2003, 12) se mi je zdela nadvse ustrezna vsebini, ki jo obravnavam v teoretičnem delu naloge. Obe metodi, supervizija, kot metoda dela s posameznikom ali skupino in akcijsko raziskovanje, kot pristop v raziskovanju, poudarjata refleksijo lastnega delovanja in izboljševanja lastne prakse. Ob študiju metodologije raziskovanj sem spoznala, da ta pristop zaradi elementa časovne razsežnosti in cikličnega poteka raziskovanja, ko naj bi se vsak cikel vsaj trikrat ponovil zaradi spiralnega prepletanja akcije in refleksije (Marentič-Požarnik 2001, 73) v primeru moje raziskave ne bi bil primeren.

Širina in možnosti prepletanj različnih vidikov, ki jih dopušča *študija primera*, sta bili ključni pri odločitvi za uporabo te v raziskovanju supervizije in vodenja. Ugotovila sem, da mi ta pristop omogoča celovitejše, vsebinsko bogatejše razumevanje supervizije in njene uporabnosti pri vodenju šol.

Iz prebranega o študij primera poudarjam besede, ki jih doživljam kot ključne pri uporabi metode, in sicer: proces (Sagadin 1991c, 31), procesnost (Sanders v Merriam 1998, 33), pozornost usmerjena v proces (Merriam 1998, 38), intenziven, celosten opis in analiza (Merriam 1998, 29; Mesec 1998, 45), raznolikost tipov študiji primera

(Sagadin 2004, 99), holističen opis, razlaga fenomena, poglobljeno razumevanje, raziskovalec – raziskovalni instrument (Mesec, 1998, 43).

Z raziskavo želim s poglobljenim kvalitativnim pristopom v obliki študije primera pojav supervizije umestiti v pedagoški prostor, v področje vodenja šol. Prek osebne izkušnje ravnateljev supervizantov želim dobiti vpogled v proces, pridobiti intenziven, celosten opis in analizo ter poglobljeno razumevanje uporabe supervizije v ravnateljstvu, oz. njenih možnosti za profesionalni in osebni razvoj vodij in zaposlenih ter primerjati teoretična izhodišča s konkretno izkušnjo supervizantov.

Smith (v Merriam 1998, 19) pravi, da so študije primera temeljit opis in analiza, ki mu nameravam slediti z uporabo ustreznih metod in postopkov. Na malem vzorcu, ki ga predstavlja skupina ravnateljev supervizantov, delavcev ŠSS in supervizorka, želim spoznati »sledi«, ki jih je supervizija zapustila na njihovem osebno profesionalnem področju v smislu razvoja, torej v smislu sprememb (ki so tudi proces); kako »vidijo« to izkušnjo iz časovne distance, kaj jim je »dala« in česa od te metode se pri vodenju šole bodisi načrtno ali zgolj slučajno poslužujejo. Sekundarno me zanima, kakšno je mnenje ravnateljev o tem:

- da bi bili v vlogi supervizorja učiteljev v šoli, ki jo vodijo in
- da bi bilo njihovo delo, vodenje šole, supervizirano ter
- kdo bi bil po njihovem, najprimernejši supervizor zanje.

Ob tem poudarjam, da *ne ugotavljam zakonitosti* pojavljanja supervizije oz. njene prisotnosti ali učinkov v šolskem prostoru, pač pa *nameravam in želim zgolj proučiti in poglobljeno spoznati problem oz. fenomen supervizije* ter posledično kvalitativne razlike pri supervizantih oz. po Mesecu (1998, 47) »... želimo priti do celovitega, vsebinsko bogatega razumevanja, ki nas lahko usmerja pri praktičnem delu, čeprav morda ne moremo prav vsakega elementa tega razumevanja takoj utemeljiti.«

Ker na področju supervizije v kontekstu vodenja šol »orjem ledino<sup>22</sup>«, se za vsebino naloge, za uporabo raziskovalnega pristopa in ugotovitve njenega empiričnega dela v nadaljevanju sklicujem na trditvi Merriam (1998, 34) in Meseca (1998, 389). Merriam (prav tam) pravi, da uporabljamo študijo primera v izobraževanju za identifikacijo specifičnih zadev, kar supervizija v vodenju, po mojem prepričanju, nedvomno je, in da je (Merriam 1998, 33) pozornost raziskovalca bolj kot v rezultate usmerjena v sam proces. Ugotovitve ene študije primera so prva, ne zadnja beseda na določenem področju raziskovanja; tej naj bi sledile študije nadaljnjih primerov, ki bi utrdile zaupanje v ugotovitve prve s ponovitvijo opažanj in ugotovitev, predvsem pa z razpredanjem mreže nadaljnjih povezav med pojmi (Mesec 1998, 380).

Če bosta naloga in raziskava vzpodbudili nove raziskave, ki bodo metodi supervizije dale pravo mesto in veljavnost pri vodenju šol in bodo služile spreminjanju

---

<sup>22</sup> ... in si zato dovoljujem uvrstiti ta »primer« med dostopne in zaenkrat še nenavadne.

in izboljševanju neposredne pedagoške prakse, mislim, da bo dosežen tudi »višji« namen mojega dela.

### 6.3.2 Raziskovalna vprašanja (hipoteze)

Prebrala sem, da raziskovalci navajajo kot enega izmed ključnih razlogov za raziskovanje željo, da bi raziskovali tisto, kar ima zanje osebno veliko pomembnost in zanimanje. Za potek projekta ali raziskave je v okviru oblikovanja teorije raziskave bistvenega pomena postavljanje hipotez oz. *zastavljanje raziskovalnih vprašanj*, ki se nanašajo na raziskovalni primer.

Vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja<sup>23</sup>, zlasti če so dovolj ključna, so raziskovalcu vodilo in opora pri pripravi in izvedbi intervjuja ter pri izboru in analizi drugih virov podatkov. Pri tem ni nujno, da so vnaprej pripravljena vprašanja tudi že v dokončni obliki; če je potrebno, jih pozneje med zbiranjem ali po končanem zbiranju podatkov preoblikujemo, razčlenimo in preciziramo (Sagadin 2001, 17).

Creswell (1998, 19) svetuje, da si v kvalitativnih raziskovanjih zastavljamo manj raziskovalnih vprašanj (pet do sedem), ki jih kasneje razgradimo na podvprašanja ali jih dopolnjujemo. Raziskovalec je pri tem primarni instrument raziskave, ki se pogosteje sprašuje, *kako* ali *kaj* nekaj poteka, se odvija ali dogaja znotraj obravnavanega fenomena in pri tem *skuša priti do spoznanj*. Hussey in Hussey (v Tratnik 2002, 31) trdita, da se pri oblikovanju raziskovalnih vprašanj ne uporabljajo besede, kot so vzrok, odnos, povezanost, ki so tipične za opise odnosov med variablami, in poudarjata pomembnost odprtosti vprašanj, da dopuščajo pot novim uvidom. Pri oblikovanju vprašanj sta me vodili temeljni splošni predpostavki, ki sem ju zastavila v teoretičnem delu naloge:

- *Ravnatelji, ki so bili vključeni v proces supervizije so vodenje šol izboljšali.*
- *Supervizija vodenja je primerna oblika pomoči in usmerjanja dela ravnateljev.*

Izhajala sem iz Sagadina (2001, 16), ki pravi: »... za kvalitativne raziskave *ni značilno*, da bi bile usmerjene predvsem v razvoj nove teorije; značilneje je, da iščejo za raziskovane enkratne primere razlage v obliki hipotez, ki jih kolikor je mogoče podprejo in preverijo s podatki.«

Pri oblikovanju vprašanj v okviru študije primera sem upoštevala teoretična navodila strokovnjakov (Merriam 1998, Creswell 1998, Sagadin 2001) glede števila, formulacije in odprtosti vprašanj. Dopuščala sem, da bom vprašanja ob neposrednem izvajanju raziskovanja dopolnjevala, kar je bilo odvisno od poteka intervjujev, se

---

<sup>23</sup> Vnaprej pripravljena vprašanja uporabljamo »kot okvir« za izvedbo polstrukturiranega intervjuja.

posluževala vključevanja predpostavk, domnev in pričakovanj po Girtlerju (v Sagadin 1995b, 320) in sondaže v obliki verbalnih in neverbalnih dregljajev (Sagadin 1995c, 429).

V izhodišču sem za intervju s *skupino ravnatelj*ev sestavila naslednja vprašanja:

- Kateri razlogi so bili ključni, da ste se vključili v supervizijo?
- Kratko predstavite vsebino supervizijskih srečanj.
- Kaj ste pričakovali, da vam bo prinesla supervizija? (Ključno spoznanje.)

V čem (kako) vam je izkušnja supervizije koristila na osebnem/ profesionalnem področju? Kakšne spremembe so se posledično zgodile/se še dogajajo?

- Kaj od tega, kar ste v okviru procesa »dobili«, bi bil korak naprej za vaše delo?
- Za katera področja učiteljevega dela menite, da jih lahko supervizira ravnatelj?
- Kaj menite o možnosti, da bi bilo delo ravnateljev supervizirano? (Kdo bi?)

Z vprašanji želim spoznati »pogled nazaj« na izkušnjo supervizije ravnateljev in nakazati pozitivne strani in možnosti njene uporabe v vodenju šol ter to primerjati s teorijo.

Okvirna vprašanja za delavca ŠSS:

- Kaj menite, da je supervizija? (Ali ste bili morebiti vključeni v ta proces?)
- Kako bi supervizija zaposlenih pripomogla k profesionalnosti njihovega dela?
- Kako bi superviziranje ravnatelja pripomoglo k večji profesionalnosti njegovega dela?
- Katera področja dela učiteljev bi bilo smiselno supervizirati?
- Katera področja vodenja šole bi bilo smiselno supervizirati?
- Kdo bi bil ustrezen supervizor učiteljskemu zboru, kdo ravnateljju? Odgovor pojasnite!

Okvirna vprašanja namenjena supervizorki:

- Kaj menite, kateri so bili ključni razlogi, da so se ravnatelji vključili v supervizijo?<sup>24</sup>
- Katere vsebine (področja) so se najpogosteje pojavljale v procesu?
- Kaj menite, da je bilo ključno spoznanje, ki ga je ravnateljem prinesel proces?
- Katera področja učiteljevega dela bi lahko superviziral ravnatelj? Kako?
- Kaj menite o možnosti, da bi bilo delo ravnateljev stalno supervizirano; kdo bi bil zanje najprimernejši supervizor?

### 6.3.3 Oblikovanje vzorca – izbor in opis

Supervizija v naš šolski prostor šele vstopa. Kot metoda dela s posameznim strokovnim delavcem ali s skupino je dokaj nepoznana, v kontekstu z vodenjem šol pa

---

<sup>24</sup> Supervizorko in delavce ŠSS sprašujem po njihovih osebnih mnenjih, opažanjih in ne po tem, kar so jim morebiti povedali ravnatelji.

neraziskana možnost. Na ljubljanskem je v preteklosti<sup>25</sup> delovala supervizijska skupina ravnateljev, ki so se v en procesni cikel vključili prostovoljno v okviru svojega aktiva.

Z vzorčenjem izločimo in opredelimo iz dane populacije skupino ljudi, ki bodo v raziskavi v vlogi raziskovancev. V konkretni raziskavi je bilo oblikovanje raziskovalnega vzorca pogojeno z osrednjo temo naloge, z vodenjem šol in supervizijo, ki v tem primeru predstavljata bistveni selekcijski kriterij (Merriam 1998, 61). Ker želim raziskati vlogo, pomen supervizije v vodenju šol *s poudarkom* na ravnatelju v vlogah supervizorja in supervizanta, je bistvenega pomena, da ima raziskovalni vzorec ravnateljev lastno izkušnjo procesa. Prek kriterija, ki ga v raziskavi poudarimo kot bistvenega, neposredno odražamo namen raziskave in pojasnujemo njegovo pomembnost znotraj te (Merriam 1998, 62).

Raziskovanci bodo v študiji primera *supervizije in vodenja* predstavljali nenaključni vzorec, kjer velja, da tega izberemo po lastni presoji. Ob upoštevanju načinov vzorčenja po Tratnikovi (2002, 70) bo ta ista skupina predstavljala homogen<sup>26</sup> primer namenskega vzorca; po opredelitvi Merriamove (1998, 62) pa bi lahko govorili o unikatnem – enkratnem vzorcu, za katerega je značilna atipičnost, nevsakdanja lastnost ali skupen interes oz. izkušnja. V danem primeru »atipičnost izkušnje« predstavlja proces supervizije vzorčne skupine. Pri tem Trnavčevičeva (2001b, 10) pravi, da logika vzorčenja leži v izbiri primerov oz. v pričakovanju, da bodo udeleženci v takih primerih najboljši poznavalci problema oz. vprašanja, ki ga preučujemo.

S sodelovanjem v raziskavi je soglašalo<sup>27</sup> deset ravnateljev (tabela 1). Dovolili so, da v raziskavo vključim delavce njihove ŠSS (tabela 2), v kolikor ti sodelovanja ne odklonijo. S temi sem vzpostavila neposreden telefonski kontakt prek ravnateljev. V raziskavi je poleg ravnateljev in supervizorke (tabela 3) sodelovalo osem svetovalnih delavcev, skupno devetnajst oseb. Ravnatelj (15) nima ŠSS, na eni šoli (18) pa delavec kljub predhodnemu dogovoru zaradi nepredvidenih nujnih opravkov ni bil dosegljiv.

---

<sup>25</sup> Prvi vir informacije je dr. Sonja Žorga - prva predsednica Društva za supervizijo v Sloveniji, drugi vir pa supervizorka omenjene skupine, ga. Julija Pelc.

<sup>26</sup> Če pri zbiranju podatkov potrebujemo posameznike, ki nam bodo o proučevani zadevi dali kar največ podatkov, se odločimo za namenski vzorec sestavljenih homogenih primerov – tj. posameznikov s podobnimi izkušnjami, vezanimi na temo proučevanja. (Tratnik 2002, 70)

<sup>27</sup> Dve soglasji prek spleta, ostala soglasja prek telefonskega kontakta.

**Tabela 6.1** Podatki – ravnatelji

<i>Ravnatelj (oznaka intervjuja)</i>	<i>Spol</i>	<i>Ravnateljstvo (let)</i>	<i>Izkušnja supervizije</i>	<i>Št. zaposlenih</i>	<i>Snemanje</i>	<i>Trajanje izvedbe</i>
I 1	Ž	7,5	Da	62	Da	45 min
I 2	M	11	Da	52	Da	32 min
I 3	Ž	8	Da	72	Da	48 min
I 4	Ž	7,5	Da	173	Da	33 min
I 5	M	5	Da	167	Da	47 min
I 6	Ž	13	Da	37	Da	41 min
I 7	M	18	Da	105	Da	24 min
I 8	Ž	8	Da	40	Da	72 min
I 10	Ž	25	Da	63	Da	39 min
I 11	Ž	5	Da	40	Da	54 min
Σ	7Ž + 3M					

**Tabela 6.2** Podatki – delavci ŠSS

<i>ŠSS (oznaka intervjuja)</i>	<i>Spol</i>	<i>D. doba</i>	<i>Izkušnja supervizije</i>	<i>Snemanje</i>	<i>Trajanje izvedbe</i>
I 1A	Ž	25	Ne	Da	36 min
I 2A	Ž	20	Ne	Da	25 min
I 3A	Ž	25	Da	Da	24 min
I 4A	M	11	Da	Da	56 min
/	/	/	/	/	/
I 6A	Ž	12	Ne	Da	15 min
I 7A	Ž	18	Da	Da	24 min
/	/	/	/	/	/
I 10A	Ž	18	Ne	Da	48 min
I 11A	M	3,5	Da	Da	32 min
Σ	6Ž + 2M		4 Ne + 4 Da		

Pričakovala sem, da bodo delavci ŠSS zmogli opredeliti odnos med supervizijo in vodenjem oz. njun kontekst. Domnevala sem, da kot ravnateljevi najbližji sodelavci, delo svojih nadrejenih dobro poznajo. Večina, razen enega, je to domnevo v intervjuju potrdila.

**Tabela 6.3** Podatki – supervizorka

<i>Supervizorka (oznaka interv.)</i>	<i>Spol</i>	<i>Superviziranje (let)</i>	<i>Snemanje</i>	<i>Čas trajanja izvedbe</i>
1S	Ž	8	Da	48 min

Z vključitvijo supervizorke v raziskavo ugotavljam morebitno (ne)ujemanje njenih izjav z izjavami ravnateljev v vrednotenju procesa.

#### **6.4 Tehnike zbiranja podatkov**

V kvalitativnem raziskovanju je naloga raziskovalca, da odkriva, kako ljudje razumejo neko dejavnost in kakšen pomen ji pripisujejo oz. po Saunders, Lewis in Thornhillu (v Tratnik 2002, 26) se fenomenološke študije osredotočajo na razumevanje družbenih pojavov skozi oči tistih, ki jih opazujemo. Pri tem ne moremo popolnoma izključiti učinka raziskovalca, pač pa ga skušamo ugotoviti, pojasniti in jemati kot pomemben in koristen podatek v samem raziskovanju (Mužić 1994a, 165). Bogdan in Biklenova (v Sagadin 1991b, 471) raziskovalcem svetujeta, da si delajo terenske zapiske o lastnih razmišljanjih, občutenjih, idejah, komentarjih in da si pri zbiranju podatkov pogosto zastavljajo vprašanje, česa še ne vedo. Ideje in teme naj se evidentirajo in preverjajo tudi tako, da se jih da v presojo ljudem na terenu.

Podatke zbiramo, da dosežemo cilje raziskave in da dokažemo ali osvetlimo to, kar smo si v teoretičnem delu zastavili kot osrednji problem (Tratnik 2002, 47). Merriam (1998, 135) navaja, da je zbiranje podatkov v študiji primera interaktiven proces, kjer se vedno vračamo nazaj in vključuje eno strategijo ali pa vodi k novim podatkom. Kvalitativna raziskava ne poteka po zaporedju nekih togih (predpisanih) faz; zbiranje podatkov in analiza teh v kvalitativni raziskavi sta simultani aktivnosti (Merriam 1998, 151). Vsak pridobljeni podatek lahko sproti vpliva na našo »do takrat« oblikovano sliko raziskovalnega problema. Zato je potrebno, da se v vsaki fazi posebej vedno vračamo nazaj, pregledujemo predhodne ugotovitve in preverjamo, ali morebiti nove ugotovitve nanje vplivajo in jih spreminjajo. Edino trdno zaporedje v raziskavi je zaporedje periodičnih pregledov celotnega gradiva in ponovne interpretacije, ki je podrejeno ideji iterativnosti in sekvenčne analize (Mesec 1998, 53).

##### **6.4.1 Intervju**

V kvalitativnem raziskovanju je *intervju ali ustno povpraševanje* (Sagadin 1995a, 100) pogost način zbiranja podatkov, kar ne pomeni, da ga pri kvantitativnem raziskovanju ne uporabljamo. Glavna značilnost je osebni pogovor med vprašancem in spraševalcem, kjer se izkoristi možnost postavljati odprta in poglobljena vprašanja. Intervju je dvosmerni proces, ki je kljub *slabi lastnosti*, veliki porabi časa, najpopularnejša metoda za pridobivanje podatkov (Hammersley idr. 2001, 170). Je najboljša tehnika, ki intenzivno usmerja študijo primera, v katero je vključeno manjše število raziskovancev (Merriam 1998, 72).

Obstoji več vrst intervjujev. Glede na način in število udeležencev ločimo *individualne*<sup>28</sup> in *skupinske*<sup>29</sup>, Sagadin (1995b, 316) pa omenja tudi *intervjuvanje elit*, oseb, ki so najvplivnejše, najbolj informirane in najprominentnejše v nekem zavodu, organizaciji ali skupnosti. V vseh primerih izvajalec, intervjuist, zastavlja vprašanja, intervjuvanci pa nanje odgovarjajo.

Z intervjujem skušamo »odkrivati« stvari, ki jih ne moremo opazovati in raziskovati neposredno, npr.: čustva, občutja, razmišljanje, dogodke, ki so se zgodili v preteklosti in jih ni več moč ponoviti, namene, namere, ravnanja, ki se odvijajo ali so se odvijala v nekem časovnem obdobju in ki izključujejo prisotnost raziskovalca. O tem moramo ljudi povprašati. Njihovi odgovori so odvisni od zastavljenih vprašanj in namena raziskave, od stika, ki ga vzpostavimo z intervjuvanci, in od tega, kako so vprašanja razumljena. Raziskovanec nam s sodelovanjem v intervjuju dovoli, da »vstopimo« v »njegov svet« in se seznanimo z njegovim vidikom in doživljanjem tega (Patton v Merriam 1998, 72). Strokovnjaki (Merriam 1998, Sagadin 1995b, Trnavčević 2001b) so pri tem pozorni tudi na vlogo raziskovalca, ki je pri izvajanju nestandardiziranih intervjujev v vlogi intervjuista. Stake (v Merriam 1998, 214) zanje slikovito pravi, da so gostje v prostranem svetu zasebnosti in v tej vlogi se ne smejo vmešavati v »polje« raziskovanja. Tudi Kvale (v Trnavčević 2001b, 15) opozarja, da gre za interakcijo med dvema ali več osebami, v katero je vnesenih veliko pričakovanj, čustev in interpersonalne dinamike.

Uporabo intervjuja kot raziskovalne tehnike pogojuje problemska situacija, ki jo želimo raziskati, in dejstvo (presojo), da je intervju kot tehnika najboljša »pot«, po kateri pridemo do ustreznih podatkov. Večina metodologov, npr.: Merriam, Sagadin idr. navaja tri tipe intervjujev. Sagadin (1995a, 100) jih klasificira z ozirom *na stopnjo standardizacije* na *standardizirane*<sup>30</sup>(strukturirani) in *nestandardizirane*<sup>31</sup> (nestrukturirane); dopušča tudi vmesne oblike, ki so *delno standardizirani intervjuji*, oz. po Merriam (1998, 73), *polstrukturirani intervjuji*<sup>32</sup>. Poleg že omenjenih tipov intervjujev Sagadin (1995b, 311–317) k nestandardiziranim prišteva še *nedirektivne, osredotočene* in *globinske* intervjuje.

---

<sup>28</sup> -pogovor med dvema osebama ...

<sup>29</sup> -sočasen pogovor z več osebami ...

<sup>30</sup> Standardiziran intervju je strukturiran, tematsko vezan in zaprt; identičen je z raziskovalno tehniko ustno anketo. (Sagadin 1995a, 100) Standardizacija – poenoten proces pridobivanja podatkov (npr.: vsem zastavljena enaka vprašanja na enak način in tudi odgovori enako evidentirani; zagotavlja primerljivost rezultatov merjenja).

<sup>31</sup> Nestandardiziran intervju je nestrukturiran, globinski, nevezan, odprt in svoboden.

<sup>32</sup> Izraz nakazuje uporabo obeh tipov vprašanj, pri čemer razmerje ni natančno opredeljeno. (Trnavčević 2001b, 15)



Za polstrukturirane intervjuje je značilno, da so »usmerjeni« z nekaj bolj ali manj strukturiranimi, za raziskavo *ključnimi vprašanji*<sup>33</sup>(Merriam 1998, 73). Te raziskovalec fleksibilno prilagaja in dopolnjuje s podvprašanji neposredno med intervjuvanjem in tako spodbuja vprašane k odgovarjanju v kontekstu raziskave. Podvprašanja so raziskovalcu v oporo in z njimi sproti razjasnjuje morebitne nejasno izražene misli (Hammersley idr. 2001, 171). Zavedati se moramo, da dobro postavljena vprašanja vodijo do želenih podatkov in k uspešni realizaciji intervjuja. Pomembno je, da se skušamo s samim načinom zastavljanja vprašanj približati intervjuvancu. »Rezultat dobrega odprtega intervjuja je zgodba, ki jo je »narekoval« vprašanec s kar najmanjšim vpletanjem spraševalca.« (Mesec 1998, 270)

Merriam (1998, 76) navaja štiri kategorije vprašanj, in sicer: *hipotetična*, kjer intervjuvanec »špekulira« z možnostmi v okviru dane situacije, *vprašanja hudičevega advokata*, ki izzivajo sogovornika, da upošteva nasprotni pogled, *vprašanja o idealni poziciji*, ki iz vprašanega izvabljajo mnenje in informacijo ter *interpretativna vprašanja*, ki pri sogovorniku spodbujajo odgovore. Svetuje (prav tam), da se pri intervjujih izogibamo strokovnim in tehničnim izrazom, ki jih morebiti vprašani ne pozna ali ne razume, da smo pozorni na to, da ne zastavljamo večplastnih, sugestivnih in da–ne vprašanj ter da vprašanemu dobro prisluhnemo, ker že s samim postavljanjem vprašanj lahko pogovor zavremo. Creswell (1998, 124) opozarja še na opazovanje neverbalne komunikacije intervjuvanca v času intervjuja.

Kvale (v Trnavčevič 2001b, 15) poudarja subjektivni element v intervjuju in pravi, da je ta sestavni del interpersonalnih situaciji, ki ga v raziskavi ni potrebno izključevati ali zmanjševati; pomembno je, da ga prepoznavamo, se ga zavedamo, ga opisujemo (situacija, dinamika) in upoštevamo v fazi obdelave podatkov.

Hotenje po poglobljenem spoznavanju supervizije v povezavi z vodenjem, ki je v tem primeru *osrednji raziskovalni problem*, in *majhno število raziskovancev*, sta bila ključna usmerjevalca raziskave. Upošteva je predhodno navedena dejstva in po temeljitem študiju literature sem ocenila, da izmed raziskovalnih pristopov in tehnik raziskovanja najbolj ustrežata *študija primera* zaradi širine, ki jo ta dopušča in *nestandardizirani (polstrukturirani) individualni intervju* kot fleksibilnejša poizvedovalna situacija. Pri tem sem vzela »v zakup« večjo porabo časa in zahtevnejšo interpretacijo.

Odločila sem se za *mešani tip* intervjuja, ki ga Sagadin (1995b, 315) uvršča h *globinskem intervjuju*. Slednji je med glavnimi tehnikami interpretativnega modela empiričnega družboslovnega in edukacijskega raziskovanja; vključuje posebnosti osredotočenega in polstrukturiranega intervjuja. Za osredotočeni intervju je značilno, da

---

<sup>33</sup> Ta vprašanja so po Sagadinu (1995b, 320) odprtega tipa, Mesec (1998,80) poimenuje to obliko kar odprti intervju.

se za intervjuvance ve, da so bili v neki situaciji, na katero se bo intervju nanašal<sup>34</sup>. Polstrukturirani intervju sestavljajo ključna vprašanja<sup>35</sup>, ostala nastajajo sproti; globinski intervju pa skuša prodreti globlje v raziskovani pojav (kar sem želela doseči tudi sama v primeru supervizije). Merriam (1998, 74) poudarja, da z manj strukturiranimi intervjuji dobimo unikatne odgovore vprašanih, v katerih ti na njim lasten način pojasnjujejo svoje poglede na »središčno temo« intervjuja. Besedni opisi ali pripovedi, pridobljene skozi intervju so v kvalitativni raziskavi pomemben vir podatkov, ki omogočajo odkrivati resničnost (Mesec, 1998, 44).

Ker sem nameravala intervjuvati ravnatelje, se mi je zastavilo vprašanje, ali gre pri tem za intervjuvanje elit, o čemer piše Sagadin (1995b, 316), pri tujih avtorjih pa tega nisem zasledila. Med prebranim opisom o intervjuju elit in na podlagi primerjanja nalog in vloge ravnateljev v naših šolah, sem to misel ovrgla.

#### **6.4.2 Triangulacija**

S triangulacijo se povečuje veljavnost in zanesljivost kvalitativne raziskave. Triangulacija je večkratno zbiranje podatkov o istem pojavu z različnimi kvalitativnimi in kvantitativnimi postopki, pri čemer se poslužujemo več izhodiščnih točk, da bi nek pojav natančneje določili (Mužić 1994a, 167–170). Za izhodiščne točke (prav tam) služijo primerjava podatkov, ki se nanašajo na različne faze terenskega raziskovanja, primerjave podatkov cikličnih pojavov v različnih ciklikih, primerjava podatkov od različnih udeležencev situacije ali tudi primerjava podatkov, ki smo jih zbrali z različnimi postopki, npr.: z opazovanjem z udeležbo, z intervjuvanjem in z analizo dokumentacije. Uspeh triangulacije se potrjuje prek skladnosti podatkov.

Triangulacija služi določanju veljavnosti in zanesljivosti in je raziskovanje istega problema z več tehnikami, prek več indikatorjev, s strani večjega števila raziskovalcev – kjer prihajamo do istih rezultatov (Foreman v Merriam 1998, 204).

Tratnikova (2002, 41) meni, da se s pomočjo kombinacije različnih pristopov, metod in tehnik s triangulacijo pri raziskovanju želimo približati objektivni stvarnosti in preprečiti t. i. bias – pristranskost subjekta.<sup>36</sup>

*Veljavnost*, kredibilnost raziskave temelji na izsledkih raziskave, ki opisujejo in interpretirajo raziskovalni primer. Connelly in Clandinin (v Merriam 1998, 200) menita, da mora raziskovalec zagovarjati kriterije, ki najbolj ustrezajo njegovemu delu; kot možne navajata jasnost, verjetnost in prenosljivost. Veljavnost v raziskovanju socialnega področja in odnosov je vprašljiva, ker ravnanje in odzivanje ljudi ni statično,

---

<sup>34</sup> V konkretnem primeru - ravnatelji vključeni v proces supervizije.

<sup>35</sup> V konkretnem primeru se ključna vprašanja nanašajo na izkušnjo ravnateljev.

<sup>36</sup> Op. Tratnikove (prav tam) – enostransko, pristransko, naravnost raziskave, ki je ponavadi posledica zavestnih ali pa nezavednih pogledov raziskovalcev.

in zato temelji na domnevi, da bi ponovne raziskave pripeljale do enakih rezultatov (Merriam 1998, 205). *Zanesljivost* raziskave se kaže v prenosljivosti ugotovitev v druge situacije (Merriam 1998, 207). V konkretnem primeru je *generalizacija* ugotovitev vprašljiva, ker se posplošljivost raziskave navezuje na izbor reprezentativnega raziskovalnega vzorca in splet spremenljivk, ki so zaznamovale konkreten primer.

V nalogi bom uporabila triangulacijo različnih virov, in sicer supervizorko, ravnatelje, ki so bili supervizirani, in strokovnega delavca ŠSS, s katerim posamezen ravnatelj tesneje sodeluje v procesu vodenja šole.

### **6.4.3 Etika v raziskovanju**

Kot v procesu supervizije tudi v raziskovanju veljajo določena etična načela, ki jih je potrebno spoštovati. V zvezi s tem izhajam in se zavežujem načelu anonimnosti, etičnih načel in principov, ki jih mora raziskovalec zagotoviti sodelujočim v raziskavi (Trnavčević 2001b, 17), v procesu supervizije pa supervizor supervizantom. V pripravi naloge v kontekstu raziskovalnega dela sem vzpostavila osebni kontakt s supervizorko omenjene skupine ravnateljev. Zaposila sem jo, da zame nagovori supervizante (ravnatelje), jih prosi za sodelovanje in privolitev<sup>37</sup>, da me sme seznaniti z njihovimi imeni in poštnimi naslovi. Supervizorka se je odzvala moji prošnji in tudi soglašala, da v raziskavi sama sodeluje.

V kontekstu raziskave je pred njenim izvajanjem potrebno pridobiti soglasje vodje organizacije (ravnatelja) in soglasje udeležencev za sodelovanje (Trnavčević 2001b, 17). V mojem primeru zaradi »dvojnosti<sup>38</sup> ravnateljeve vloge« to ni bilo potrebno, morala pa sem pridobiti soglasja delavcev ŠSS.

Supervizorka mi je posredovala imena ravnateljev, da sem vzpostavila neposreden kontakt z njimi. Z dopisom (priloga 10) sem jih seznanila z vsebino, namenom in potekom raziskave in zagotovila anonimnost ter varnost zbranih podatkov. Poprosila sem, da mi pripravljenost za sodelovanje potrdijo telefonsko ali prek spleta. Večina je z menoj vzpostavila telefonski kontakt, trije se kljub predhodnemu soglasju niso oglasili, zato sem jih čez čas poklicala sama. Vsem sodelujočim sem obljubila tudi pisno povratno informacijo o ugotovitvah raziskave.

---

<sup>37</sup> V etiki supervizije morajo supervizorji »varovati« anonimnost supervizantov; skladno s tem »vsebina dogajanja« v procesu ostaja znotraj skupine in ni za javnost.

<sup>38</sup> V mojem primeru so ravnatelji v vlogi vodje in tudi ključnih raziskovancev.



## 7 POTEK KVALITATIVNE ANALIZE RAZISKAVE Z INTERPRETACIJO

### 7.1 Opis poteka

Intervjuje sem opravila v štirih serijah v pristnem, neposrednem delovnem okolju, v šolah. Tako sem sledila opozorilu Bogdana in Biklenove (v Sagadin 1991a, 344), da je mogoče človekovo vedenje najbolje razumeti v okolju kjer se dogaja ter Finchove (v Sagadin 1991a, 345), ki pravi, da kvalitativno raziskovanje odkriva po metodi razumevanja iz perspektive udeležencev pomene, ki jih ti pripisujejo dogodkom in procesom. S supervizorko sva opravili intervju na VI. Študijskih dnevih Društva za supervizijo v Fiesi.

Intervjuji so potekali na različni kakovostni ravni. Uvodoma sem intervjuvance ponovno seznanila z namenom raziskave in prosila za dovoljenje snemanja intervjujev. Pri tem sem skušala vsebinsko slediti okvirnim vprašanjem in se posluževala različnih tipov vprašanj, kot jih navajajo Merriam (1998), Sagadin (1995) idr. Pazila sem, da govorečim nisem vpadala v besedo, da sem jih neverbalno spodbujala<sup>39</sup> h komunikaciji in obenem sledila njihovi govorici telesa.

Ravnateljji so pokazali veliko pripravljenost spregovoriti o izkušnjah v procesu. Kljub temu, da z vprašanji nisem posegala v njihovo intimo, se je večina samoiniciativno dotaknila tudi te. Izjava ene izmed ravnateljic: *»Jasno je, da vodim šolo tudi skozi prizmo lastne osebnosti in da to vpliva na druge [...] vse se med seboj bolj ali manj očitno prepleta; vprašanje je, če se in koliko se tega zavedamo ali hočemo zavedati in če smo se pripravljene učiti.«* Svetovalci ŠSS so mi ti uvodoma v intervjujih zagotovili, da metodo poznajo bodisi zgolj teoretično bodisi izkušnjsko. Kljub temu bi se večina raje razgovorila o težavah njihovega dela, kar nikakor ni sodilo v kontekst raziskave, zato sem jih morala pogosteje usmerjati k osrednji temi intervjuja. Intervju s supervizorko je trajal dalj časa. Po opravljenem intervjuju sva si izmenjali osebne poglede v širšem kontekstu supervizije in vodenja. Tej fazi raziskave je sledila analiza, kjer sem intervjuje obdelala na isti metodološki način.

*Kvalitativna analiza podatkov* je analiza kjer ne uporabljamo kvantitativnih (statističnih, matematičnih) metod (Sagadin 1993a, 115). Je kompleksen proces, ki vključuje konkretna dejstva raziskave kot abstraktne koncepte, induktivno in deduktivno sklepanje ter opis in interpretacijo le-teh, kar pomeni razumevanje, poznavanje in utemeljitev ugotovitev raziskave (Merriam 1998, 178).

Pri poteku analize raziskave sem upoštevala postopke po Sagadinu (1993a, 118; 2001, 18, ) in korake, kot jih nakazuje Tratnikova (2002, 86–87). Vsaki seriji intervjujev

---

<sup>39</sup> ...prikimavanje, nasmeh, pogost očesni kontakt, neprekinjanje tišine, ko je intervjuvanec zbiral besede ...

je sledila *transkripcija* diktafonskih posnetkov s kompletiranjem in redigiranjem v celoti. Zapise intervjujev z ravnateljmi sem označevala s tiskanimi črkami I in zaporednimi številkami; zapisom intervjujev s šolskimi svetovalnimi delavci sem k tem dodala še črko A<sup>40</sup>; intervju s supervizorko je označen s črko S. Vsem transkripcijam sem pripisala osnovne podatke (gl. tabele 1, 2 in 3). Citirane izjave sem popravljala iz jezikovnega vidika, vsebinsko vanje nisem posegala. Ob večkratnemu branju transkripcij<sup>41</sup>, z vmesnimi krajšimi časovnimi presledki, sem dobila vpogled v celoto in izločila nepomembne podatke. Preostale podatke sem oblikovala v tri teoretične okvirje, ravnateljji, ŠSS in supervizorka, ki so služili v prepoznavanju odnosov in potrjevanju znanstvene veljavnosti. Sledila je nadaljnja metodološka obravnava z *generiranjem kategorij* in *kategoriziranjem* podatkovnega gradiva. Pri slednjem sem se opirala na Bogdan in Biklenovo (v Sagdin 1993a, 119; Merriam 1998, 162), ki govorita o *kodirnih kategorijah*. Kodiranje je določanje označb dobljenim podatkom, s katerimi lažje označujemo specifične dele le-teh iz različnih vidikov (Merriam 1998, 164). Kodiranje sproži konstrukcijo konceptualne sheme, ki ustreza zbranim podatkom in omogoča raziskovalcu primerjavo podatkov, njih spreminjanje ali sproščanje kategorij. Število kategorij je prilagodljivo in odvisno od raziskave in njenega namena. Patton (v Sagadin 1993a, 121; 2001, 19) pravi, da je ureditev podatkov v nekaj pomembnih in »vodljivih« tem ali kategorij temeljni namen analize vsebine podatkovnega gradiva. Obveljajo lahko le kategorije, ki reprezentirajo podatke. Sprva sem oblikovala osem kodirnih kategorij. Po večkratnem branju sem dve izločila, ker sta bili posredno zajeti v ostalih, in sicer:

- Supervizija vodenja je primerna oblika pomoči in usmerjanja dela ravnateljev.
- Ravnatelj je lahko supervizor svojega strokovnega zbora.
- Področja, naloge vodenja, ki jih je smiselno supervizirati.
- Prednosti vodenja s supervizijo. / Prednosti supervizije vodenja.
- Ravnateljji, supervizantje so vodenje šol izboljšali, zakaj?
- Kdo je primeren supervizor ravnateljev?

Podatke, tipične za posamezno kategorijo, sem izpisala. Med branjem transkripcij sem ugotavljala, da se nekateri ponavljajo, zato sem beležila frekvenco njihovega pojavljanja. Tratnikova (2002, 81) to opredeljuje kot neformalno metodo analize kvalitativnih podatkov. S frekvencami sem ugotavljala reprezentativnost mnenj ali stališč intervjuvancev. S kategoriziranjem in klasificiranjem je bila zaključena faza priprave gradiva in postavljena pot za oblikovanje končne študije o raziskavi.

---

<sup>40</sup> Npr.: intervju z ravnateljem I 1, njegov šolski svetovalni delavec ima oznako I 1A

<sup>41</sup> Transkripcije so napisane v istem zaporedju, kot so se odvijali intervjuji – izmenoma ravnateljji in šolski svetovalni delavci, nazadnje supervizorka.

## 7.2 Analiza rezultatov in interpretacija

Človekova spoznanja o vzgoji in izobraževanju so toliko bolj objektivno resnična, kolikor bolj je vsebina spoznanj »skladna« s spoznavno realnostjo (stvarnostjo), kolikor bolj spoznanja korespondirajo s to realnostjo (Sagadin 1993, 24). Na področju vzgoje in izobraževanja zaradi kompleksnosti področja *spoznanja* nikoli niso in *ne morejo biti dokončna*, absolutna. Raziskovalci se morajo na tej poti zadovoljevati tudi s »približnimi resnicami«, oz. po Sagadinu (1993, 26) » ... z dialektično enotnostjo med neizpodbitnim in relativnim spoznanjem.« Po Mesecu (1998, 29), naj bi bile » ... ugotovitve raziskave neposredno uporabne za reševanje vsakdanjih problemov ljudi ...« in interpretacija pri tem pomeni soočanje ugotovitev s teorijo oz. oblikovanje nove teorije (Tratnik, 2002, 84).

Z raziskavo sem želela spoznati pomen izkušnje in pogled ravnateljev na supervizijo vodenja, na vodenje s supervizijo ter možnosti, ki jih metoda nudi pri opravljanju funkcije. V intervjuje sem vključila najtesnejše sodelavce ravnateljev, delavce ŠSS. Odgovore obeh skupin sem primerjala z odgovori supervizorke, ki je izvajala proces z večino intervjuvanih ravnateljev. Na ta način sem zagotovila triangulacijo raziskave. V nadaljevanju želim z analizo prikazati ugotovljena dejstva in jih interpretirati.

Na osnovi kategorij ali vodljivih tem raziskave ugotavljam, da so vse tri skupine intervjuvancev *pritrdele* v izhodišču široko postavljenima trditvama, in sicer:

- *Ravnatelji, vključeni v proces supervizije, so vodenje šol izboljšali.*
- *Supervizija ravnateljevanja je primerna oblika pomoči in usmerjanja dela.*

Poleg teh trditev se raziskava dotika v teoretičnem delu postavljenih dveh različnih pozicij ravnatelja:

- kot supervizanta in
- kot supervizorja učiteljskega zbora, ki ga vodi in

potrdi semantično razliko med terminoma supervizija vodenja in vodenje s supervizijo.

**Prva kategorija:** Supervizija ravnateljevanja (vodenja) je primerna oblika pomoči in usmerjanja dela ravnateljev.

Vsi intervjuvani ravnatelji so trditvi pritrдили. Iz odgovorov je razbrati, da ima njihovo strinjanje globlje razloge, ker izhaja iz njihove osebne izkušnje. Kot je pojasnila ravnateljica (I1) »Supervizija ti da občutek, da nisi osamljen otok na svetu in spoznaš, da imajo tudi drugi podobne težave ... « in druga (I7) »Dobiš drug vpogled in poti za reševanje problemov, ki so lahko lažje, hitrejšje, manj stresne ali pa ugotoviš, da je nekaj nesmiselno in to opustiš; naučiš se razmejiti odgovornost.« »Ravnatelj je osamljen jezdec ... in množica interakciji, ki jih moramo vzpostavljati zaradi narave dela, je problem,« sta menila ravnatelj (I4) in ravnateljica (I3). Ravnatelj (I5) meni » ...

*s supervizijo bolj zoriš ali pa pri sebi postavljaš pike na i.*« Kot primerno obliko pomoči je supervizijo doživel ravnatelj (I8), ker » ... *omogoča osebnostno rast in ozaveščanje tega, kaj delam in zakaj na nek način, ker odpira nove poti in nove možnosti.*«

Vsi delavci ŠSS (8) so se strinjali, da je supervizija vodenja potrebna in ustrezna podporna oblika ravnateljem, » ... *še sploh sedaj, ko so ravnatelji bolj menedžerji ...*« (IIA)

Supervizorka meni, da bi bila supervizija vodenja idealen standard za ravnatelje, vendar le v primeru, da ta ni zaukazana od vrha navzdol in da ni za tem prikritega nadzorovanja.

Vsi sodelujoči v raziskavi so potrdili primernost supervizije kot oblike pomoči in usmerjanja dela ravnateljev.

V šolah so norme obče skupnosti pomešane z normami, ki opredeljujejo poučevanje kot profesijo. Ravnatelji skupaj z učitelji niso odgovorni samo za vrednote, koncepte, ideje in ideale znotraj šole, pač pa v šole vnašajo tudi vrednote, koncepte, ideale, ki jih istočasno opredeljujejo kot profesionalce (Sergiovanni 1993, 48). Od vodenja je odvisna kvaliteta dela učiteljev in šole kot organizacijske celote. Po Kotlerju (v Možina, 2002, 499) je vodenje sposobnost vplivanja, spodbujanja in usmerjanja sodelavcev k želenim ciljem. Ne glede na to, da se ravnateljem pripisuje velika moč posrednega in neposrednega vpliva na učitelje, je prav ta del vodenja zaradi vsakodnevne množice interakciji najbolj nepredvidljiv, občutljiv in sodeč po izjavah intervjuvanih ravnateljev, zelo obremenjujoč. Situacije, v katerih »nastopajo« kot vodilni delavci, so običajno kompleksne narave in zahtevajo delovanje na več nivojih. Pri tem se različni vidiki, kot npr.: strokovni, osebni, institucionalni, vodstveni prepletajo med seboj in interferirajo. Na ravnanje in odločitve ravnatelja vplivajo njegove osebne lastnosti, klima, ki vlada v ustanovi, lastna in tuja pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih preden postavlja sogovornik ali sama ustanova z organizacijsko strukturo. Zato je pomen osebne izkušnje, življenja, predhodnega znanja in kontekstualnost vodenja šol v sodobni literaturi vse bolj poudarjen (Handy v Koren 2005, 14).

Kompleksnost, ki jo v sebi združuje ravnateljevanje, je nemalokrat razlog za napetost med osebnostjo in vlogo, za stiske in notranje človeške dvome, s katerimi ravnatelji ostajajo v trenutku, ko bi potrebovali sogovornika, najpogosteje sami. Znotraj šol, kot vodilni, nimajo pravega, po vlogi sebi enakega sogovornika. To dejstvo pomembno prispeva k stresnosti in občutkom osamljenosti in obenem potrjuje pomembnost *podporne ali restorativne*, pa tudi *edukativne funkcije* supervizije. Tu posameznik prihaja na temelju analize konkretne izkušnje pri delu do uvidov o raznovrstnosti in medsebojni prepletenosti vplivov v situaciji, ki je predmet njegovega razmisleka. Ozavešča manj razvidne, avtomatizirane ali ritualizirane vzorce interakcij v sistemu, lastni prispevek in prispevek drugih vpletenih, skrite predpostavke, ki pogojujejo ravnanja, skupna prepričanja, vrednote (Rupnik-Vec 2004, 91). Supervizija



je procesna metoda, ki omogoča refleksijo dela in spodbuja razvoj posameznika ali posameznikov kot delov organizacije in prek teh, na daljši rok, razvoj organizacije kot celote. Posledice procesa, sploh če se odvija v več ciklikih, se odražajo na obeh segmentih in se »širijo« od posameznikov na celoto. To potrjujejo odgovori intervjuvanih ravnateljev<sup>42</sup> in izkušnja raziskovalke.

**Druga kategorija:** Ravnatelj je lahko supervizor svojega strokovnega zbora.

Večina ravnateljev (8) meni, da ravnatelj *ne more biti* supervizor svojemu kolektivu. Intervjuvani (I6) je povedal, da šele po lastni izkušnji ve, da supervizija ni združljiva s pozicijo nadrejenega, čeprav je bil pred tem v to prepričan. Eden izmed ravnateljev (I5) meni, da bi šlo pri tem za prehud kontratransfer, kar ni zdravo niti za zaposlene niti zanj in pojasnjuje: *»Ravnatelj je na tem mestu pogosto zelo sam in tudi če ima sodelavce, ki jim zelo zaupa, je to zaupanje v nekem smislu omejeno, ker moraš tudi do teh sodelavcev imeti neko distanco. Pri superviziji ta distanca zelo hitro pade.«* Iz teorije vodenja vemo, da je naloga ravnatelja kot vodje, da zaposlene meddrugim usmerja, jih nadzoruje, ocenjuje, razporeja njihovo obveznost ... V tem kontekstu ravnatelj (I2) meni, da bi bilo superviziranje lastnega kolektiva problematično iz vidika uporabe moči, ki izhaja iz funkcije. Ravnateljica (I8) je ugotavljala: *»Ravnatelj ima preveliko moč, da bi lahko bil supervizor ljudem, ki jih vodi, in tudi če ne bi pri tem uporabljal te moči, bi bil na drugi strani kolektiv tisti, ki bi se počutil ogroženega.«* Nekateri ravnatelji dopuščajo možnost, da bi pri delu z zaposlenimi uporabljali posamezne elemente supervizije, npr.: pristop pri razreševanju neposredne širše vzgojne problematike šole, pri hospitacijah in pri vodenju pedagoških sestankov, kar v končni fazi ne bi bila supervizija. Nekateri so v intervjuju povedali, da se posameznih pristopov v tem kontekstu poslužujejo (I1, I2, I3, I5, I8). Edina ravnateljica (I10) je mnila, da je ravnatelj lahko supervizor svojemu kolektivu *» ... saj je nenazadnje njegova osnovna naloga voditi kolektiv ... «* Pri tem se njena izjava ne ujema z njenim ravnanjem – na šoli so imeli supervizijsko skupino za učitelje in kljub temu, da je na tem področju izobražena, te skupine ni vodila sama, ker se ji tako ni zdelo prav.

Med delavci ŠSS z osebno izkušnjo procesa (4) prevladuje mnenje, kot ga ima večina ravnateljev in supervizorka. Intervjuvanci, ki poznajo supervizijo le teoretično (3), dopuščajo možnost, da je ravnatelj supervizor strokovnega zbora s pogojem, da je za to strokovno usposobljen. Dva delavca (I6A, I11A) menita, da procesa ne more izvajati nihče iz kolektiva, nekateri (5 od 8) pa dopuščajo, da bi ga v kolektivu izvajali delavci ŠSS, če so za to ustrezno strokovno usposobljeni.

Supervizorka meni: *»Ravnatelj ne more biti supervizor svojemu kolektivu, lahko pa pri vodenju uporablja posamezne pristope supervizije. Pri tem so teme neizčrpne;*

---

<sup>42</sup> Ravnatelji, ki so bili vključeni v supervizijo, načrtujejo ali pa so že z zunanjim supervizorjem izvedli proces tudi za strokovni zbor.

pogojujeta jih občutek varnosti, pripadnosti in medosebnega zaupanja v skupini.« Dopušča, da se ravnatelj pri svojem neposrednem delu z zaposlenimi poslužuje posameznih elementov, kar pa še zdaleč ne enači s supervizijo.

Odgovori večine intervjuvancev kažejo *negativno* mnenje s postavljeno trditvijo<sup>43</sup>.

V študijski literaturi ni zaslediti zapisov v kontekstu sočasne pozicije vodilnega kadra z vlogo supervizorja. Glathorn (1994, 91–97), Sergiovanni in Starratt (1993, 185) pišejo o področjih, na katerih vodja lahko podpre in spodbuja profesionalni razvoj zaposlenih, da jim omogoči supervizijo, ne pišejo pa, da bi vodje sami proces tudi izvajali. Večina intervjuvancev je menila, da ravnatelj zaradi mnogih vlog in nalog, ki izhajajo iz njegove vodilne pozicije, ne more biti supervizor učiteljskemu zboru, ki ga vodi. Matičetova (2000, 243) opozarja, da je vloga supervizorja silno prepletena in zapletena, ker mora ta znotraj procesa znati kombinirati svoje »subvloge«, med katerimi v procesu prihaja do konfliktov. V primeru, da supervizor/ravnatelj tega ne obvlada in vloge v procesu niso jasno opredeljene ali upoštevane, bodisi ker v procesu prevzema svetovalno, voditeljsko, terapevtsko ali kakšno drugo obliko vedenj, ki jih od njega pričakuje supervizant, je slednjemu storjena škoda. V takem procesu ni supervizijskega odnosa in tudi ne osebne in profesionalne rasti, kot jo sicer supervizija udeležencem zagotavlja.

V kolikor bi bil ravnatelj v »subvlogi« supervizorja učiteljskega zbora, je vprašljivo vzpostavljanje faze zaupanja in kvaliteta le-te ter subjektivni občutek varnosti superviziranih. Faza popolnega zaupanja in občutek varnosti sta temeljni za potek procesa in za osebno in profesionalno rast udeležencev, v superviziji se namreč srečujejo »enaki«. Dejstvo je, da supervizorjeva »moč« ne izhaja iz njegove avtoritete, pač pa iz kompetenc in prizadevanja, da bi bil verodostojen in zanesljiv v zagotavljanju podpore in razvoja superviziranca. Sicer že Acherson in Gall (1992, 209) opozarjata na dilemo, ali uspe ravnatelj v tem procesu brezpogojno zavzeti pozicijo prijaznega kritika z namenom, da učitelju pomaga razviti nove veščine in spretnosti, s katerimi bo lahko pri delu še uspešnejši, ne da bi ga pri tem tudi vrednotil. Za sam potek procesa je potreben zelo visok prag zaupanja in znanja, saj ko vrednotimo delo nekoga, vrednotimo tudi njegovo osebnost.

V kontekstu strokovnih navedb argumente<sup>44</sup>, ki so jih v drugi kategoriji izrekli intervjuvanci lahko sprejmemo kot razumljive in utemeljene. Vloga, ki jo imajo ravnatelji slovenskih šol in naloge, ki izhajajo iz funkcije, so tako mnogoplastne in obsežne, da je težko verjeti, da bi naši ravnatelji (fizično in časovno) zmogli verodostojno, in skladno s pravili supervizije sočasno opravljati tudi vlogo supervizorja

---

<sup>43</sup> Kategorijo Prednosti vodenja s supervizijo sem v nadaljevanju glede na dobljeno negativno večinsko mnenje razsikovalnega vzorca v okviru druge kodrine kategorije izpustila.

<sup>44</sup> ... ki mi jih nenazadnje potrjuje tudi lastna izkušnja procesa ...

učiteljskega zbora. Proces na šoli ne more zajeti celotnega zbora naenkrat<sup>45</sup>, ker je v številčnejših skupinah<sup>46</sup> težje vzpostaviti nivo zaupanja. V manjših skupinah<sup>47</sup> je delo intenzivnejše, bolj poglobljeno in učni proces hitrejši (Kobolt 2002, 78). Temeljni ključni argument »proti« ravnatelju v vlogi supervizorja izhaja iz dejstva, da naši ravnatelji (z res redkimi izjemami<sup>48</sup>) za izvajanje supervizije strokovno niso usposobljeni.

Ne glede na argumente »proti« večina intervjuvancev dopušča možnost, da ravnatelji pri vodenju učiteljskega zbora uporabljajo posamezne pristope oz. elemente supervizije, npr.: metoda helikopterskega pogleda je lahko uporabljena na pedagoškem sestanku v razreševanju vzgojne problematike šole, vendar vloge teh ne moremo enačiti s tisto v supervizijskem procesu in v takem primeru ne moremo govoriti o superviziji.

**Tretja kategorija:** Področja/naloge vodenja, ki jih je smiselno supervizirati.

Vsi ravnatelji (10) so prepričani, da je v okviru njihovih nalog smiselno supervizirati vodenje kolektiva kot celote in delo s posamezniki v vseh odnosnih vidikih. Za konfliktno situacijo v kolektivu in s posamezniki, organizacijo pedagoškega procesa in problematiko nadziranja se je opredelila večina (6) ravnateljev, trije so dodali še komunikacijo s podrejenimi, odnos do staršev, učencev in okolja ter upravljanje s financami. Ko sem ravnatelje povprašala, kateremu področju/tematiki – vodenju kolektiva ali vodenju financ šole bi dali prednost v okviru supervizije, je večina brez premisleka poudarila prvo področje. Njihova pojasnila so bila naslednja: *»Mislim, da je odnos s sodelavci daleč na prvem mestu in če medsebojnih odnosov ne urejaš sproti, se ti zalomi (I7); ... ker sem do neke mere odgovorna za to, kako učitelji delajo in da jih pri tem usmerjam (I8); ... mi smo vsi bolj pedagogi kot menedžerji in to mesto združuje prevelik spekter nalog, in bi morali biti strokovnjaki za veliko stvari (I6); ... ravnatelji smo v procesu najbolj čistili svoje odnose in konflikte s sodelavci (I2); ... ni ravnatelja, da ne bi imel kdaj konflikta vsaj z eno skupino ljudi in tudi če ni v neposrednem konfliktu, je pa v posrednem, če ni transparentnih oblik konflikta, so pa latentne (I5); ... absolutno delo z ljudmi, ker je to najtežje – akt prebereš, finance pogledaš, tu so stvari dorečene s predpisi, delo z ljudmi pa je večno raziskovanje ... (I4)«* Ravnateljica (I3) meni, da v superviziji ni (profesionalnega) področja, o katerem se v procesu ne bi mogli pogovarjati.

V okviru te kategorije svetovalci ŠSS pogosteje poudarjajo in naštevajo področja, ki se nanašajo neposredno na supervizijo razreševanja vzgojne problematike,

---

<sup>45</sup> ... še sploh če gre za številnejši učiteljski zbor ...

<sup>46</sup> Po opredelitvah strokovnjakov za supervizijo so skupine z 12 do 14 člani že zelo velike in delo v njih je manj intenzivno, ker člani ne morejo biti vedno maksimalno aktivni.

<sup>47</sup> Manjše skupine v procesu štejejo 4 do 7 članov.

<sup>48</sup> Ena izmed intervjuvanih ravnateljic je usposobljena supervizorka.

organizacijo pedagoškega procesa in vodenje kolektiva (8), komunikacijo na vseh ravneh, odnos do staršev in učencev ter delo učiteljev v razredu (4).

Poudarki supervizorke se ujemajo z mnenji ravnateljev; k že navedenim področjem/nalogam supervizorka dodaja še supervizijo medšolskega sodelovanja in ravni podpore ter supervizijo razreševanja vzgojne problematike.

Izmed področji supervizije vodenja intervjuvanci pripisujejo daleč največji pomen vodenju učiteljskega zbora.

Odgovori v okviru tretje kategorije razkrivajo segment vodenja, ki mu intervjuvanci pripisujejo največji pomen – tj. vodenje učiteljev in delo z njimi. Kalinova (2004, 34) šteje k vidikom učinkovitega vodenja poleg ravnatelja tudi zaposlene. Pravi, da skupna vizija, delitev vrednot in prizadevanje za skupno poslanstvo, neposredno aktivno sodelovanje, timsko delo in pogovori med zaposlenimi predstavljajo procese, ki so temelj za individualni razvoj posameznega učitelja in učencev, kar šoli pomaga, da napreduje kot organizacija. Možina poudarja (v Možina idr. 2002, 502) pomembnost tega, da zna vodja v procese odločanja vključevati zaposlene. S tem spodbuja njihovo motiviranost za realizacijo nalog in doseganje zastavljenih ciljev. Ne gre pozabiti, da so zaposleni dodatno motivirani za realizacijo načrtov, ki so jih pomagali sami oblikovati. Vodja naj bi »znak« razdeliti moč med sodelavce; namen njegovega delovanja mora biti vzajemno sodelovanje med posameznikom, skupino in dejavniki okolja ter rezultati skupnega dela.

Strokovni delavci v procesu izobraževanja za pedagoški poklic po navedbah Korena (2005, 5) nimajo sistematične možnosti za pridobivanje vodstvenih izkušenj, zato menim, da je supervizija vodenja, dela ravnatelja z učiteljskim zborom pomembna oblika in možnost za refleksijo minulih izkušenj ter integracijo spoznanj v prakso. Star slovenski pregovor pravi: »Šola stoji in pade z učiteljem,« in vodenje ljudi/ učiteljskega zbora je za ravnatelje, kot kaže raziskava, vedno zelo aktualno ne glede na število let njihovega ravnateljstva. Ravnateljeva ključna naloga je pedagoško vodenje sodelavcev in se izvaja na posreden (npr.: organizacija izobraževanj, proslav, tekmovanj, projektov) ali neposreden način (npr.: hospitacije, pogovori, individualne zadolžitve). Pri tem naj bi ravnatelj izbiral stile vodenja, s katerimi zmore osmisliti delo drugih, zaposlene voditi s kolegialno podporo, jih spodbujati v smislu aktivnega vključevanja in sodelovanja v procesih vodenja in odločanja ter jih načrtno usposablja za sprejemanje odgovornosti za dosežene rezultate dela v šoli. Ravnatelj je vodilni strokovnjak za učenje in poučevanje na šoli (Roncelli-Vaupot 2000, 66); prek svoje ekspertnosti učiteljem lahko omogoči optimalne možnosti za njihovo učenje in spremljanje lastnega učnega procesa (Kobolt in Žorga 1999; Rupar 2003). Učitelji so osrednji dejavniki uspešne šole in v tem segmentu so ravnateljevi najbližji sodelavci.

Leithwood in Steinbach (v Leithwood, Jantzi 1990, 253) ugotavljata, da učinkoviti ravnatelji aktivno »delajo« z učitelji v skupinah z namenom, da bi razvijali boljše

pogoje za takojšnje neposredno razreševanje problemov, da bi spodbudili večjo motivacijo in podporo učiteljem, ki imajo konkretne cilje pri uresničevanju predlaganih rešitev in dolgoročno aktivno sodelujejo pri oblikovanju profesionalne rasti učiteljev in njihovega medsebojnega sodelovanja.

»Odličnost v vodenju šol, torej v ravnateljstvu, se doseže z usmerjenostjo k doseganju odličnosti poučevanja in dela učiteljev in k skupnim vrednotam, s skupnim razreševanjem problemov, z mentorstvom, nenehnim učenjem in s spodbujanjem vodstvenih sposobnosti učiteljev ter razumevanjem razvejanosti njihovega dela.« (Sergiovanni 2003, 130)

Odnos med nadrejenim in podrejenimi je obvezen, medtem ko je vir moči vodje v njegovem ravnanju in v spontanem zaupanju podrejenih v avtoriteto, ki ga to ravnanje oz. vodenje sproža. Vplivanje na ljudi v organizaciji, da bi ta uspešno delovala, mora temeljiti na znanju, zaupanju, enakovrednem vzajemnem odnosu, na skupnih vrednotah in ne na prisili. V moči vodje je temeljna energija, ki spodbuja, podpira in usmerja aktivnosti, s katerimi zaposleni s sodelovanjem udeležujejo (uresničujejo) zastavljene cilje organizacije. Bistveni vidiki vodenja so racionalni in čustveni procesi, ki pomembno vplivajo na socialne odnose znotraj organizacije.

Z vodstveno funkcijo imajo ravnatelji moč vplivanja na sodelavce iz več vidikov: kot vzorniki in mentorji, kot oblikovalci vizije šole, vplivajo na njeno kulturo, promovirajo učenje in prenašanje znanja, določajo motivacijski in v okviru predpisov, nagrajevalni sistem in nenazadnje imajo moč vplivanja na sodelavce, da sledijo viziji in ciljem svojega zavoda ter s tem tudi predpostavljenemu. Iz poslovodnega, predvsem pa iz strokovnega vodenja izhaja moralno-etična odgovornost ravnateljev, ker pri svojem delu prek mnogovrstnih interakcij pretežno upravlja s človeškimi viri. S svojo »močjo« vplivajo na oblikovanje sistema vrednot in prepričanj v kolektivu in širše, v okolju, kjer šola deluje. Vplivanje se pogosto »dogaja« spontano in sprva na nezavednem nivoju; v interaktivnih poklicih nenehno vplivamo z dejanji, reakcijami, z besednimi in neverbalnimi odzivi in vse naštetu so razlogi, ki upravičujejo supervizijo vodenja v najširšem smislu.

**Četrta kategorija:** Prednosti supervizije vodenja.

V okviru supervizije vodenja ravnatelji poudarjajo izmenjavo in pridobivanje izkušenj med sebi enakimi (10), razjasnjevanje strokovnih dilem (9), poglobljeno spoznavanje samega sebe, medsebojno strokovno podporo in pridobivanje drugačnega vpogleda v svoje delo (refleksija) (8), večjo samozavest pri delu, napredovanje na področju komunikacije, drugačen/ boljši pristop do sodelavcev (7) in spoznavanje različnih vidikov istega problema (6).

Eden izmed sodelujočih ravnateljev (15) je rekel, da imaš v procesu supervizije možnost, da govoriš in imaš legitimno pravico, da si slišan in ne samo poslušan. Naučiš

se upravljati s konflikti. Ravnateljica (I1) je povedala: *»Pridobila sem več samozavesti v svojem ravnanju in spoznanje, da sicer res veliko stvari ne znam, da je problemov pri delu ogromno, da delam po svojih najboljših močeh ..., s supervizijo sem premagala obdobje dvoma vase, ko sem že razmišljala o tem, da bi prenehala z ravnateljevanjem.«* Druga (I3) je menila: *»Ta poklic je tak, da si naložimo preveč problemov; skratka vsa odgovornost je naša in tu je supervizija dobrodošla, ker ti to pomaga razmejiti ...«* *»Utihneš, več poslušáš, pustiš drugim, da govorijo in jih bolj usmerjaš, da tudi sami iščejo rešitve za probleme,«* je povedala ravnateljica (I4) velike šole.

Delavci ŠSS kot prednost supervizije vodenja poudarjajo izmenjavo izkušenj med ravnateljji (7), medsebojno strokovno podporo, pridobivanje izkušenj in razjasnjevanje strokovnih dilem (6). Svetovalna delavka (I2A) je pojasnila: *»Predvsem, ko je treba učitelju povedat, mu razložiti, da nekaj ni čisto prav, ko gre v bistvu za korekcijo učitelja, ko mora vmes poseč ravnatelj, takrat mislim, da bi ravnatelj zelo rabil supervizorstvo.«* Svetovalni delavci po zaključku procesa supervizije pri svojih ravnateljih niso zaznali in ne omenjali večje samozavesti v njihovem ravnanju, opazili pa so, da je to bilo drugačno in boljše.

Mnenje supervizorke se bistveno ne razlikuje od mnenja ravnateljev; kot prednost supervizije vodenja poudarja jasnejše postavljanje meja pri sebi in pri drugih v interakcijah pri vodenju, poglobljeno spoznavanje samega sebe in samopotrditve dela.

Supervizija vodenja omogoča ravnateljem aktivno osebno in strokovno rast.

Glatthorn (1994, 84) v kontekstu menedžmenta poudarja celosten pogled ravnateljev nad organizacijo šole, njihovo zmožnost predvidevanja in usmerjanja k situacijam in njih rezultatom ter sposobnost konstruktivno povezovati vse nivoje organizacije med seboj. Sem lahko prištejemo še »subvlogo« ravnateljev, ki imajo v tem okviru možnost samospoznavanja in spoznavanja vzgibov, ki usmerjajo njegova ravnanja in odločanje pri vodenju šole kot organizacije ter »odstiranja« osebnega odnosa in ravnanj do posameznikov znotraj nje. Vsa področja so za organizacijo pomembna in kot taka primerna za supervizijo. Sergiovannijeva in Starrattova (1993, 220) trditev, da morajo imeti učitelji možnost profesionalne rasti, velja tudi za vodstveni kader v šolah. Ravnateljem je potrebno dati možnost profesionalne in osebne rasti v prizmi funkcije, ki jo na šoli opravljajo.

Po Lange-Schmidt (v Rupnik-Vec 2004, 92) obsega supervizija na pedagoškem področju:

- sistematično refleksijo vseh interakcij v sistemu šole, torej vse recipročne interakcije med učenci–učitelji–vodstvom šole–upravo;
- individualni spopad s poklicno vlogo, hierarhičnimi strukturami, organizacijskimi pogoji dela in
- refleksijo osebnega delovnega ravnanja.

Na vsa ta področja lahko gledamo tudi z vidika spervizije vodenja oz. supervizije ravnateljevega dela. Že sam izraz *supervizija vodenja* pove, da je v tem procesu ravnateljeva vloga drugačna, postane supervizant. Po ugotovitvah te raziskave, bi moral biti supervizor ravnateljev zunanji član, ki pozna delo ravnateljev. Namen metode je, da se posameznik, ravnatelj zave lastnih miselnih in vedenjskih strategij, ki usmerjajo njegova ravnanja, da si pridobi nove vidike in zazna svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami ter, da se zmore zavestno odločati za spremembe v svojem ravnanju in delu. Proces supervizije vodenja je lahko ciljno usmerjen na superviziranje dela vodstvenega kadra v najširšem smislu, predvsem pa na področju kadrovanja in neposrednega dela s podrejenimi kot npr.: motiviranje, organiziranje in delegiranje nalog, nadzor, svetovanje, nagrajevanje ter pri vodenju pedagoškega procesa v širšem, organizacijskem in izvedbenem smislu.

Temeljni namen supervizije vodenja je ravnateljeva refleksija lastnega dela, višja profesionalnost vodenja, zavestno razbremenjevanje stresnih občutkov z namenom kvalitativnega nadgrajevanja in senzibilizacije v odnosu do podrejenih ter utrjevanje medsebojnega zaupanja in pripadnosti.

**Peta kategorija:** Ravnatelji supervizanti so vodenje šol izboljšali, zakaj?

Ravnatelji (10) menijo, da so vodenje šol izboljšali predvsem, ker so se v procesu supervizije osebno in strokovno okrepili v smislu jasnejšega postavljanja meja v profesionalnem odnosu na vseh nivojih<sup>49</sup>, v spreminjanju pristopov pri razreševanju problemskih situaciji, izboljšala se je njihova samozavest in samokontrola. Ena izmed intervjuvank (I3) meni: *»S pomočjo drugih v skupini sem spoznavala samo sebe, se potapljala vase, v svoje vedenjske vzorce, pričakovanja, komplekse; po naravi sem perfekcionista in po tej izkušnji lažje razumem druge, ki to niso. Supervizija me ohranja pri kondiciji, da ne obsojam ljudi, ki mislijo in delajo drugače kot jaz. Bolj dopuščam pravico do drugačnosti.«* Ravnateljica (I4) je zatrdila, da je na superviziji dobila povratne informacije o sebi in se videla v »ogledalu« drugih, druga (I6) je po tej izkušnji dobila še večje zaupanje v ljudi/sodelavce in potrditev, da dela prav. Oboje ji veliko pomeni. *»Spoznala sem ogromno strategij za reševanje problemov in pridobila sem drugačno zavedanje svoje nove vloge na šoli,«* je pojasnila ravnateljica (I11), ki je »izšla« iz svojega kolektiva in ima izmed intervjuvanih najkrajši funkcijski staž.

Nekateri delavci ŠSS (4 od 8) so spremembe v vodenju povezovali neposredno z izkušnjami ravnateljev iz procesa., saj so opazili (I7A, I3A), da ravnatelji drugače pristopajo k reševanju problemov, so bolj gotovi vase ter da imajo »več posluha za ljudi«. Večina (6) je svoje ravnatelje podpirala v poskusu, da bi na šolah imeli svojo supervizjsko skupino tudi strokovni delavci.

---

<sup>49</sup> Kot prednost supervizije vodenja je to v četrti kategoriji poudarila tudi supervizorka.

Trditev intervjuvanih ravnateljev se indirektno ujema z izjavo supervizorke: »Supervizija zagotavlja ravnateljem podporo in jim omogoča strokovno utrjevanje po načelu tukaj in zdaj.«

Ravnatelji so svoje vodenje šol izboljšali, ker so v procesu supervizije ozavestili nekatere lastne miselne procese in vedenjske strategije, ki so vplivale na njihove odzive in ravnanja.

Ključ za razumevanje vodenja je v razumevanju konceptov o človeški nravi zaposlenih in v odnosu vodje do njih (Owens 1995, 122). Vodje so ljudje, katerih sistem vrednot se razlikuje od sistema vrednot drugih (vodenih), imajo moč in sposobnost ukazovati, izpolnjevati ter prevzemati odgovornost in so pripravljene početi stvari, ki jih drugi niso (Work 1996, 74). Vodja se mora zavedati, kaj vse vpliva na vodenje, in ne sme pozabiti, da sam s svojim ravnanjem aktivno vpliva in usmerja dogajanja znotraj organizacije.

Zavedanje o lastnih miselnih in vedenjskih strategijah in prek teh pridobivanje novih vidikov je pomembno v procesu raziskovanja lastne osebnosti in soustvarjanja lastne prakse. To omogoča supervizija, ki se po mnenju strokovnjakov, kot npr.: Acherson in Gall (1992), Sergiovanni in Starratt (1993), Glathorn (1994), Žorga (1997b, 1997d) posveča motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje in se usmerja k poglobljeni refleksiji lastnega poklicnega dela supervizanta. S tem je mišljeno zavedanje lastnih izkušenj in zlasti iskanje ter ozaveščanje notranjih vzgibov ter zavzemanje kritičnega odnosa do njih. Notranji vzgibi usmerjajo naša ravnanja, kritičen odnos do njih pa sproža drugačne, ustrežnejše in boljše odzive na konkretne situacije.

Kot se učitelji v okviru izvajanja pedagoške dejavnosti pogosto znajdejo v situacijah, ko morajo o nečem nemudoma odločiti, ne da bi se pred tem imeli možnost posvetovati s sodelavci, se z enakim položajem srečujejo ravnatelji pri vodenju. Pri tem je za oboje pomembno, da so njihova ravnanja ali odločitve učinkovita, skladna z zastavljenimi cilji in da nikomur ne škodijo. Učinkovitost ravnateljev je mogoče obravnavati iz različnih vidikov. Vsak ravnatelj, vsak vodja je najprej sebi lastna osebnost. Dobro poznavanje samega sebe, pozitivna samopodoba in samovrednotenje, zaupanje v lastne sposobnosti, pozitivna naravnost, zavedanje in poznavanje lastnih močnih in šibkih točk ter zavestno preseganje slednjih, so dejavniki, ki pomembno vplivajo na osebnostno moč vsakega posameznika. Poleg tega je ravnatelj lahko učinkovit pri svojem delu, če zmore svoj stil vodenja prilagajati situacijam v šoli in zaposlenim, kar pomeni, da mora biti seznaven in sposoben ovrednotiti trenutne okoliščine in zmožnosti zaposlenih, da bi lahko s svojim stilom vodenja in odločanja zagotovil realizacijo zastavljenih ciljev. V vseh situacijah in v odnosu do zaposlenih se ne more vedno odzivati in ravnati enako. Stil vodenja in odločitve, ki se v dani situaciji izkažejo kot popolnoma pravilne, so v drugi situaciji lahko kontraproduktivne.



Vodja zaposlene motivira k sodelovanju na način, da jih povezuje skupna vizija organizacije v smeri, kamor naj bi se ta razvijala oz. uresničevala cilje, spodbuja jih k skupnemu trudu in odgovornosti za uresničevanje vizije, organizira delovno okolje tako, da zastavljeni cilji organizacije postanejo osrednja vrednota zaposlenih ter spodbuja in olajšuje delo in postopke, ki jih morajo zaposleni opraviti, da so cilji doseženi. Vodja zaposlene načrtno vključuje v procese odločanja in jih usposablja za prevzemanje odgovornosti za dosežene rezultate šole.

Razvoj, izboljševanje šol pomeni spreminjanje v načinih poučevanja, učenja in razmišljanja pri učiteljih, pomeni spreminjanje obstoječe prakse (Sergiovanni 1993, 22). Spremembe, ki v šolskem okolju štejejo, se nanašajo na cilje, vrednote, prepričanja, organizacijo dela in pripomočke ter razporejanje moči in avtoritete. Namesto, da bi se v procesih odločanja vodje zanašali na višje teoretične in racionalne procese, profesionalci izhajajo iz lastne prakse in pozitivnih izkušenj, predhodnih uspehov, prednosti in ugodnosti, dejanskega stanja, intenzivnosti in domnevnih rezultatov. Refleksija in akcija vključujeta kritičnost in preizkus intuitivnega razumevanja predhodne izkušnje in pogosto prevzemata obliko reflektivnega pogovora s situacijo (Schon v Sergiovanni 1993, 121).

Med ravnateljevim vodenjem in učinkovitostjo šol je tesna povezava (Erčulj 1998a, 24). Owens (1995, 119) meni, da » ... učitelji zaznavajo in doživljajo ravnatelja kot vplivnega in močnega prek njegove ekspertnosti na pedagoškem področju, če pri vodenju uporablja sodelovalne in kolegialne metode dela in zaznava in vzajemno rešuje probleme.« Za profesionalizacijo dela v današnjem času je nujno stalno prilagajanje novo nastalim konceptom in pripravljenost za spreminjanje (Poljak 2003, 76) in svoje kompetence moramo stalno bogatiti z reflektiranjem novih izkušenj. Pomemben vir moči ravnateljev je jasno izražanje misli, vključevanje sodelavcev v dialog, v oblikovanje in razvijanje idej ter povezovanje vizije šole s hotenji po višjih dosežkih in aktivnem oblikovanju boljše prihodnosti. Sodeč po odgovorih intervjuvancev, supervizija pomembno pripomore, da se ti tega zavedo.

Značilnosti voditeljev prihodnosti so po Scheinu (v Hvala, Jerebic 2005, 108) naslednje:

- Izredna sposobnost zaznavanja in pogleda vase in v stvarni svet.
- Izredna sposobnost motivacije, ki pomaga v težavnih situacijah.
- Čustvena moč, ki pomaga pri premagovanju strahu pred vedno večjimi spremembami.
- Volja in sposobnost pritegniti k sodelovanju tudi druge v organizaciji.
- Volja in sposobnost deliti moč ter nadzirati glede na znanje in sposobnosti sodelujočih, kar pomeni, dovoliti in spodbujati vodenje po organizaciji.

Odgovori intervjuvancev kažejo, da so ravnatelji supervizantje že na poti usvajanja naštetih lastnosti. Svoje vodenje šol so izboljšali, ker so v procesu ozavestili nekatere lastne miselne procese in vedenjske strategije, lastno »notranje polje«. Zavestno se usmerjajo in odločajo za spremembe ter se ukvarjajo s tem, kaj lahko pri sebi spremenijo, da jim bo v »zunanjem polju«, delovnem okolju lažje. Svoj delovni prostor zmorejo videti obogaten z različnimi alternativami, nanj delujejo in dosegajo spremembe posredno prek sprememb lastnega vedenja (Lasič 2004, 214).

**Šesta kategorija:** Kdo je primeren supervizor za ravnatelje?

Ravnatelji menijo, da so to lahko zunanji, strokovno usposobljeni strokovnjaki – supervizorji z licenco (5), drugi strokovno usposobljeni ravnatelji (4), usposobljeni svetovalci ZRSS (4) ali strokovnjaki ŠR (3), *nikakor* pa te vloge ne pripisujejo strokovnjakom MŠŠ (9). Večina ravnateljev (8) kot predpogoj poudarja strokovno usposobljenost supervizorja, nekateri pa tudi osebno izkušnjo vodenja (4). Ravnatelj (I5) meni: *»Ravnatelji bi morali biti spremljani kot so že bili pred sedemdesetimi leti, ko so na šolo prišli ljudje iz ministrstva ali karkoli je že takrat bilo in so se pogovarjali z ravnateljem o problemih, ki jih ima in so se ti tudi zapisali. Ravnatelji namreč nimamo takšnega telesa, kjer bi lahko povedali, da imamo z nečim dejansko problem. Na ministrstvu nas nihče ne sliši, šolska inšpekcija pa je sredstvo nadzora. Evalvacija ravnateljevega dela na način pomoči ali pa svetovanja bi bila zagotovo dobra.«*

Delavci ŠSS so to vlogo pripisovali usposobljenim zunanjim supervizorjem (5), ki so po osnovni stroki psihologi, pedagogi ali defektologi, svetovalcem ZRSS ali ŠR (3) in ravnateljem samim (2).

Supervizorka meni, da so za vodenje procesa supervizije primerni le strokovno usposobljeni supervizorji.

Supervizorji *morajo* biti strokovno usposobljeni in delujejo naj *neodvisno* od MŠŠ.

Iz povedanega domnevam, da bi supervizor ravnateljev zaradi kompleksnosti njegovega dela, specifik in odgovornosti, ki iz tega izhajajo, vsaj okvirno moral poznati delo ravnateljev in njihovih odgovornosti v segmentih, ki jih supervizira, kot mora ravnatelj, ki pri pedagoškem vodenju uporablja supervizijo oz. njene elemente, poznati didaktično metodično delo učiteljev.

Obenem ugotavljam med izkazanim večinskim mnenjem v drugi kategoriji in dobljenimi odgovori v tej možnost analognega prenosa. Ravnatelji, ki so neposredno nadrejeni učiteljem, ne morejo biti tem supervizorji; iz enakih razlogov strokovnjaki MŠŠ, ki so neposredno nadrejeni ravnateljem in v šolstvu predstavljajo »izvršno oblast« v vseh pogledih, ne morejo biti supervizorji ravnateljev.

Glatthorn (1994, 84) v svojem delu izhaja iz supervizije vodenja in izvajanja procesa v šoli, trdi, da je supervizija obsežen niz različnih pristopov in oblik podpore. Ti se navezujejo na zastavljene cilje organizacije in so del programa razvoja šole, ki bi ga lahko v najširšem smislu imenovali generalna supervizija, ki se nanaša na šolo kot

celoto. Serason (v Fullan 2000, 10) poudarja, da bi šole delale bolje in da je moč ustvariti produktivno učenje učencev šele takrat, ko obstajajo ustrezni pogoji za tiste, ki izobražujejo, torej za učitelje in ravnatelje, ki jih vodijo. In tako smo spet pri ravnatelju.

Ob transkripciji intervjujev v pisno obliko sem zasledovala tudi posebne poudarke, ki so jih intervjuvanci samoiniciativno izrekli v kontekstu naslova naloge med intervjujem, ki sicer ne sodijo v kodirne kategorije. Izjave, ki so se me najbolj dotaknile, v nadaljevanju povzemam.

Ravnateljica (I3) meni, da je namen supervizije dosegati odličnost – odličnost šole v vseh pogledih, saj učitelji in ravnatelj poslušajo z besedami in z ravnanjem. Druga (I6) je poudarila, da zelo ceni zaupljiv odnos, ki se v procesu razvije med supervizorjem in skupino in meni, da bi prav tak odnos morali razvijati ravnatelji v odnosu do kolektiva. *»Ravnateljska funkcija je grozno mnogoplastna in vsak ravnatelj ima pri toliko ljudeh različne probleme, predvsem pa človeške – z zaposlenimi in tudi sam s seboj,«* meni ravnateljica (I10) z najdaljšim stažem. Pomembnost izkušnje supervizije ravnateljev je zaokrožila ravnateljica (I1) z izjavo: *»Supervizija mi je pasala za moje delo, za mojo dušo, za vse. S supervizijo bi lahko bila še zelo dolgo ravnatelj, brez nje pa najbrž ne.«*

V kontekstu izjav ravnateljev sem delavce ŠSS povprašala, katere lastnosti najbolj cenijo pri svojem nadrejenem. Večina na prvo mesto postavlja ravnateljev odnos in spoštovanje do zaposlenih, poštenost, strokovnost, doslednost in jasno postavljene meje.

Supervizorka je iz izkušenj prepričana, da supervizija ravnatelje podpira v celoti, jim daje zavedanje o njih samih in da supervizantje v procesu nikoli niso samo strokovnjaki, pač pa predvsem ljudje s svojo ranljivostjo in toplo vezjo, ki se v procesu vzpostavi do drugih v skupini.

Vsem sodelujočim v raziskavi sem, kot je bilo dogovorjeno, poslala na vpogled analizo intervjujev in jih zaprosila za povratno informacijo ali morebitne pripombe o zapisu. Z izjemo telefonskega kontakta s supervizorko in z eno izmed ravnateljic (I10), ki se strinjata z ugotovitvami in jih potrujeta, se ostali intervjuvanci niso oglasili.



## 8 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

### 8.1 Zaključki

V teoretičnem delu sem prikazala in kritično osvetlila različne teoretične koncepte in modele vodenja in supervizije, v empiričnem delu pa sem ugotovila naslednje:

- Ravnatelji pri vodenju šol potrebujejo podporno metodo s katero bodo pri svojem delu učinkovitejši; supervizija je za to primerna.
- Ravnatelji slovenskih šol z ozirom na pedagoško vodenje strokovnega zbora in naloge, ki jim po zakonodaji iz tega sledijo, ne morejo biti istočasno supervizorji zboru, ki ga vodijo.
- Supervizija vodenja, ravnateljevanja naj zajema predvsem vse oblike in načine ravnateljevega dela s strokovnim zborom in posameznimi učitelji, poleg tega pa tudi odnose in komunikacijo s starši, učenci in z okoljem.
- Supervizija vodenja omogoča in spodbuja osebno in strokovno rast ravnateljev v širokem pomenu; omogoča razjasnjevanje strokovnih dilem, samorefleksijo, podporo v situacijah, dogodkih, ki jih ravnatelj, posameznik doživlja kot stresne, učenje iz izkušenj drugih in razvijanje helikopterskega pogleda na šolo kot organizacijo.
- Ravnatelji s supervizijo svojega dela izboljšajo vodenje šol, ker v procesu supervizije ozavešajo lastne miselne procese in vedenjske strategije, ki »krmarijo« njihove odzive in ravnanja, do njih zavzamejo kritičen odnos in samokontrolo.
- Supervizorji morajo biti strokovno usposobljeni za izvajanje procesa; delujejo naj neodvisno od MŠŠ.

Raziskava potrjuje, da supervizija udeležencem omogoča, da ostanejo pri svojem delu dovezni za pridobivanje novih znanj, da ostajajo »odprti« za nenehno učenje ter sočasno prevzemanje lastne odgovornosti v procesu, na katerega delujejo nešteti zunanji vplivi. Potrjuje tudi, da supervizija prispeva k višji samopodobi ravnatelja, samozavestnejšemu vodenju šole in k njegovi boljši in odzivnejši komunikaciji s sodelavci, starši, učenci in okoljem. Večina sodelujočih potrjuje, da se je po izkušnji supervizije vodenje šol izboljšalo, da so »stvari tekle boljše in lažje« in da se je medosebna komunikacija dvignila na višji osebni nivo. Sicer omejen raziskovalni vzorec supervizantov – ravnateljev, delavcev ŠSS ter supervizorke kaže na to, da so se izkušnje in znanje, ki so si ga udeleženci pridobili v procesu, odražali ne le na profesionalnem področju, ampak tudi v njihovem zasebnem življenju. Sposobnost zaznavanja in razumevanja lastnih šibkih in močnih področji je namreč temelj osebne moči in slednje iz vidika nacionalnega programa izobraževanja ni zanemarljivo. Te ugotovitve so deloma podprte tudi v dosegljivi literaturi in sicer Poljak (2003), Lasić (2004), Schwartz, Kaufman

(2003), Tager (2004), Žorga (2005; 1997b), Rupar (2003), Rupnik-Vec (2003), Fullan (2000), Gabriel (2005). Za rabo supervizije v vodenju so novi poudarki predvsem v tem, da metoda dejansko podpira ravnatelje v njihovih prizadevanjih, da bi bili v vodenju šol v organizacijskem smislu uspešnejši in bolj suvereni, v odnosu do strokovnega zbora pa poleg tega bolj senzibilni in odzivnejši. Ravnateljem razvija sposobnost kritičnega razmišljanja in reflektiranja lastnega delovanja skozi vidik vodenja.

## 8.2 Priporočila

Učenje za osebni razvoj in uspešno poklicno kariero sta v današnjem času postali stalnici in osrednja naloga vsakega posameznika. Razumevanje in integracija tega dejstva v lastno osebnost sta ključ za spreminjanje in iskanje vedno novih poti, prek katerih to nalogo uresničujemo. Iz zaključkov predlagam naslednja priporočila:

- *priporočila, ki se nanašajo na dostopnost procesa supervizije*

Raziskava kaže, da se strokovni delavci šol želijo vključiti v proces supervizije. Zaradi pomanjkanja usposobljenih supervizorjev<sup>50</sup> je vključitev v proces pogojena s »čakalnimi listami<sup>51</sup>« in ne z dejanskimi potrebami in željami interesentov. Supervizorji delujejo večinoma v Ljubljani in njeni okolici. Dostopnost procesa je zato pomembno manjša za večino strokovnih delavcev iz ostalih regij Slovenije predvsem zaradi časovne izgube, ki jo predstavlja pot. Izvajanje procesa supervizije so sicer intervjuvanci najpogosteje pripisovali ZRSS in ŠR, kar lahko posredno razumemo kot izraz zaupanja v strokovnjake obeh zavodov.

Predlagam, da se izvajanje supervizije načrtuje na podlagi prijav na ponudbe programov spopolnjevanja za ravnatelje in strokovne delavce v okviru ZRSS, ŠR ali katere druge ustanove, ki ima za to usposobljene strokovnjake. Supervizorji naj bi odhajali k zaključenim skupinam na teren.

- *priporočila, ki se nanašajo na strokovni razvoj in usposabljanje ravnateljev*

Glede na suportivno vlogo, ki jo ima supervizija, predlagam, da imajo ravnatelji možnost vključiti se v proces v obliki nadgradnje programa ŠR. Po opravljenem ravnateljskem izpitu bi ravnatelji tako ob teoretičnih in praktičnih vsebinah programa reflektirali osebne izkušnje vodenja, se iz njih učili (edukativna funkcija) in presegali občutek osamljenosti (suportivna funkcija) in dvomov vase. Raziskovani vzorec ravnateljev tudi kaže, da so se v procesu med superviziranci razvile tesnejše poslovne vezi, kar prispeva k višji kvaliteti dela njihovih šol in vodi v intenzivnejše medšolsko sodelovanje in povezovanje. To v širšem kontekstu pomeni nadgradnjo kvalitete dela šole v strokovnem in organizacijskem smislu.

---

<sup>50</sup> ti delujejo v okviru ZRSS

<sup>51</sup> Sama sem bila na čakalni listi dve leti; moji vključitvi v proces je botroval zgolj slučaj, da je nekdo v zadnjem hipu odpovedal udeležbo in me je supervizorka o tem osebno obvestila.

Predlagam, da bi Društvo za supervizijo Slovenije, ZRSŠ in ŠR objavili na svojih spletnih straneh seznam usposobljenih supervizorjev, s katerimi se lahko zainteresirane skupine ali posamezniki individualno dogovarjajo za izvedbo procesa.

- *priporočila za nadaljnje raziskave*

Opravljen delo je v slovenskem prostoru *prvi poskus* raziskati fenomen vodenja šol in supervizije. Dejstvo, da se intervjuvanci izmed šestih postavljenih kategorij niso strinjali samo z eno (o vlogi ravnatelja – supervizorja lastnemu strokovnemu zboru), lahko razumemo kot »nagovor stroki« k nadaljnemu raziskovanju tega področja in njegovi nadgradnji. V prihodnje bi bilo smiselno opraviti raziskavo tudi z raziskovalnim vzorcem brez izkušenj supervizije in dobljene ugotovitve primerjati z obstoječimi. Strokovnjakom, ki se ukvarjajo z vodenjem izobraževalnih ustanov in s supervizijo tako vnaprej ostaja izziv iskanja teoretičnih poti, oblikovanja modela supervizijskega vodenja in poskusa njegovega »prenosa« v prakso. Nekatera možna izhodišča nadaljnega dela pa nakazuje tudi to raziskovalno delo.





## 9 SKLEPNE MISLI

Vodenje šol je vse bolj zahtevno, ker se današnje okolje spreminja veliko hitreje, kot se je v preteklosti. Danes nova spoznanja so jutri že zastarela, če smo v preteklosti še zmogli večino stvari opraviti sami, danes zaradi obilice novega tega ne zmoremo več (Koren 2001, 113). Učēča se družba je izziv za vse, ki se zavedajo, da je učenje za osebnostni razvoj in uspešno poklicno kariero osrednja naloga v življenju posameznika. Šole so sestavni del družbe in okolja, znotraj katerega delujejo. Zahteve po novih pristopih in drugačnih perspektivah njihovega vodenja s poudarkom na vodenju zaposlenih narekujejo ravnateljem, da v procese odločanja, reševanja problemov in samega vodenja vključujejo učitelje, ki se morajo prilagajati sodelovalnemu načinu dela. Naloga ravnatelja je, da v šoli zagotovi učiteljem osnovno varnost in sprejetost, da jih spodbuja v profesionalni in osebnostni rasti, jim izkazuje zaupanje in spoštovanje, je obziren in razumevajoč, kar nadalje pomeni, da ti lahko v odprti komunikaciji govorijo o svojih doživljanjih, razmišljanjih, težavah, s katerimi se srečujejo profesionalno in osebno ter da so pri tem poslušani in razumljeni.

Učinkovit ravnatelj vpliva na oblikovanje kulture organizacije in njegovo delo se odraža na vseh nivojih šole. Pomembno je, da so vsa njegova ravnanja skladna s tem, kar govori in počne. Med zaposlenimi spodbuja prepričanje, da je šola sodelovalna skupnost, ki jo povezujejo skupni cilji in znotraj katere prevladujejo zaupanje in kolegialnost, ter da šola lahko napreduje kot organizacija le ob skupnem razreševanju problematik, ki se pojavljajo. Ravnatelj je pomemben spodbujevalec potrjevanja posameznika s tem, da ga spodbuja in podpira pri iskanju novih poti, mu pomaga pri preverjanju doseženega in daje povratne informacije. Spodbujal naj bi medsebojno izkazovanje visokih pričakovanj med zaposlenimi v doseganju uspehov v učenju in poučevanju, torej pri opravljanju njihove osnovne naloge. Ravnatelj, ki deluje v tem smislu, je proaktiven v odnosu do zaposlenih; vodenje sodelavcev, načrtna in sistematična skrb za njihov profesionalni in osebnostni razvoj sta mu pomembna tudi v kontekstu razvoja šole. Humanistično poslanstvo šole je v njeni osredotočenosti na posameznika kot na družbo, v smislu razvijanja človeških virov.

Trditev Erčuljeve in Širca (2004, 6), da » ... učitelji lahko opravljajo svoje poslanstvo le, če so nanj pripravljeni in če v vsej svoji karieri lahko nenehno izboljšujejo svoje delo v vseh pogledih ... «, velja tudi za ravnatelje. Dobri in učinkoviti ravnatelji se ne rodijo, pač pa se »naredijo« skozi proces oblikovanja lastne poklicne identitete in svoje profesionalne kariere s kontinuiranim nadgrajevanjem ne samo strokovnega znanja s področja vodenja, pač pa tudi osebno profesionalnega. Za uspešno in učinkovito vodenje šole lahko dobro poskrbi le ravnatelj, ki sam nenehno dopolnjuje lastna znanja, načrtno razvija vodstvene spretnosti, je dovzeten za spremembe, se nanje

fleksibilno odziva in v vse procese aktivno vključuje sodelavce in jih spodbuja k delovanju.

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem učenja pri odraslih, ugotavljajo, da največ učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj, pri čemer so prav delovne izkušnje tiste, ki predstavljajo »večji del gradiva«, iz katerega se v odraslosti učimo (Žorga 1997b, 9). Na čim višji stopnji osebno profesionalnega razvoja sta ravnatelj in učitelj, tembolj postajata odgovorna za svojo profesionalno rast in za rast svojih sodelavcev ter šole kot enovite organizacije.

## VIRI

- Acherson A. Keith, Meredith Damien Gall. (1992). Techniques in the clinical supervision of teachers. New York: Longman Publishing Group.
- Bedeian, G. Arthur. (1993). Management. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Covey, Stephen R. (2000) Načela uspešnega vodenja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cencič, Majda. (2001). Razvijanje vloge učitelja raziskovalca. *Vzgoja in izobraževanje 2/2001* : 15–20. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Creswell, John W. (1998). Qualitative inquiry and research design. California: SAGE Publications.
- Cvetek, Slavko. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika 1/03*: 104–121. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Cullen, B. John, K. Praveen Parboteeah. (2005). Multinational Management: A Strategic Approach. Ohio: South-Western.
- Day, Christopher, Carol Hall, Patrick Whitaker. (2002). Developing Leadership in Primary Schools. London: Paul Champman Publishing Ltd.
- Drucker, F. Peter. (1954). The practise of Management. New York: Harper&Row.
- Drucker, F. Peter. (2001). Managerski izzivi v 21. stoletju. Ljubljana: GV Založba.
- English, Fenwick W. Ed. (2004). The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in theory, reserch, and practice. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Erčulj, Justina. (1998). Učecha se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje 3/98* : 6–12. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Erčulj, Justina. (1998a). Delovno zadovoljstvo učiteljev, kaj lahko stori ravnatelj? V *Neprofitni management 2–3/1998* : 21–24. Nova Gorica: Educa.
- Erčulj, Justina. (2001). Vodenje za učenje in učenje za vodenje. V *Management v evropskem okolju – Zbornik 1. strokovnega posveta Visoke šole za management Koper*, ur. Trunk-Širca, 87–98. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, Justina. (2002). Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. V *Vzgoja in izobraževanje 1/2002* : 4–8. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Erčulj, Justina, Andrej Koren. (2003). O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 1/2003* : 7–16. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, Alojz Širec. (2002). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 1/2002* : 5–23. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Faulkner, Dorothy, Joan Swan, Sally Baker, Margaret Bird, Michelle Perrott. (2000). *Methodology Handbook*. Walton Hall: The Open University.
- Fullan, Michael, Andy Hargreaves. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Glatthorn A. Allan. (1994). *Supervisory leadership introduction to instructional supervision*. Sidney: Harper Collins Publishers.
- Glickman, Carl D. (Editor). (1992). *Suprevison in Transition. The 1992 ASCD Yearbook*. USA: Ventura Publisher 2.0.
- Hammersley, Martyn, Roger Gomm, Peter Woods. (2001). *Research methods in education*. Walton Hall: The Open University.
- Hvala, Erika, Zlatka Jerebic. (2005). Moški so rojeni za vodenje, ženske so rojene voditeljice. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2005*: 101–110. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Kalin, Jana. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2004* : 25–36. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Kobolt, Alenka. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini? V *Metode in oblike supervizije*, ur. Žorga, 77–100. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, Alenka, Sonja Žorga. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koren, Andrej. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. (2001). Stalno strokovno spopolnjevanje tudi za ravnatelje? V *Management v evropskem okolju – Zbornik 1. strokovnega posveta Visoke šole za management Koper*, ur. Trunk-Širca, 113–119. Koper: Visoka šola za management.
- Koren, Andrej. (2005). Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2005* : 5 – 19. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.

- Kyle, David T. (2000). Štiri moči voditeljstva: navzočnost, namen, modrost, sočutje. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.
- Lasić, Nuša. (2004) Reševanje problemov v superviziji z vidka akcijskega raziskovanja. V *Metode in tehnike supervizije*, ur. Kobolt, 204 – 215. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi. (1990). Transformatinoal Leadership: How principals Can Help Reform School Cultures. V *School Effectiveness and School Improvement No.4*: 249 – 280.
- Leightwood, Kenneth, Doris Jantzi, Roseanne Steinbach. (2000). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Matičetova, Darja. (2000). Vloga supervizorja. *Sodobna pedagogika 4/2000* : 237–258. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Merkač, Marjana. (1998). Kadri v organizaciji. Koper: Visoka šola za management.
- Merriam, B. Sharan. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Merkač, Marjana, Justina, Erčulj. (1999). Ravnanje z ljudmi (Human resource management – HRM). *Delovno gradivo za slušatelje programa Management v izobraževanju – modul 3*. Koper: Visoka šola za management.
- Mesec, Blaž. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mihelčič, Miran. (2003). Organizacija in ravnateljstvo. Ljubljana: Fakulteta za računalništvo in informatiko.
- Milošević, Arnold Vida, Marta Bonač Vodeb. (1999). Supervizija – znanje za ravnanje. Socialna zbornica Slovenije: Ljubljana.
- Možina, Stane. (1994). Osnove vodenja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani – Ekonomska fakulteta.
- Možina, Stane, Rudi Rozman, Miroslav Glas, Mitja Tavčar, Danijel Pučko, Janko Kralj, Štefan Ivanko, Bogdan Lipičnik, Jože Gričar, Metka Tekavčič, Vlado Dimovski, Bogomir Kovač. (2002). Management nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.
- Mužić, Vladimir. (1994a). Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj in kako. *Sodobna pedagogika 3–4/1994* : 162–173. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- O'Brien, Paddy. (1997). Positive Management. Assertiveness for managers. London: Nicholas Brealey Publishing.

- Oldroyd, David. (2003). Educational Leadership for Results or for Learning? Contrasting Directions in Times of Transition. V *Managing Global Transitions – International Research Journal*, št. 1, ur. Trnavčevič, 49–67. Koper: Fakulteta za management.
- Owens, Robert G. (1995). Organizational behavior in education. MA, USA: Needham Heights.
- Poljak, Saša. (2003). Oblikovanje profesionalne identitete v superviziji. *Socialna pedagogika 1/2003* : 71–82. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Roebuck, Chris. (1999). Effective Leadership – The essential guide to thinking and working smarter. London: Marshall Publishing.
- Roncelli-Vaupot, Silva. (1997). Competence – nov izziv tudi v izobraževanju in usposabljanju ravnateljev? *Vzgoja in izobraževanje 3/1997*: 12–15. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Roncelli-Vaupot, Silva. (2000). Izzivi v raznolikostih pristopov k boljšemu delu šol. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Trnavčevič, 51–68. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Rupar, Brigita. (2002). Supervizija v šoli. *Vzgoja in izobraževanje 1/2002*: 49–51. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja. (2004) Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikulumu. *Sodobna pedagogika 2/2004* : 90 – 106. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin, Janez. (1991a). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika 7–8/1991* : 343–354. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin, Janez. (1991b). Študija primera. *Sodobna pedagogika 9–10/1991* : 465–472. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin, Janez. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, Janez. (1993a). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera – I.del. *Sodobna pedagogika 3–4/1993*: 115–123. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin; Janez. (1995a). Standardizirani intervju. *Sodobna pedagogika 3–4/1995* : 100–111. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin; Janez. (1995b). Nestandardizirani intervju – I.del. *Sodobna pedagogika 7–8/1995* : 311–322. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

- Sagadin, Janez. (1995c). Nestandardizirani intervju – II.del. *Sodobna pedagogika* 9–10/1995 : 425–435. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin, Janez. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 2/2001 : 10–25. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sagadin, Janez. (2004). Tipi in vloga študiji primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 4/2004 : 88–100. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Schwartz, Thomas, Judith Kaufman. (2003). Models of Supervision: Shaping Professional Identity. *The Clinical Supervisor* 22(1)/2003 : 143–158.
- Sergiovanni, Thomas J., Robert J. Starratt. (1993). Supervision: a redefinition – 5th ed. Singapore: McGraw-Hill Book Co.
- Sergiovanni, Thomas J. (2003). Leadership – What's in it for schools? London: Routledge Falmer.
- Tager, Mark J. (2004). What People Really Need from a Change Leader. *Leader to Leader* 31/2004 : 6–15. New York: Leader to Leader Institute.
- Tracy, Brian. (1999). Vrhunsko vodenje – Ključ za uspešno in učinkovito vodenje v 21. stoletju. Ljubljana: Vernar consulting, d.o.o.
- Tratnik, Monika. (2002). Osnove raziskovanja v managementu. Koper: VŠM Koper.
- Trnavčevič, Anita. (2001a). Kvantitativna in kvalitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 2/2001 : 26–34. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Trnavčevič, Anita. (2001b). Metodologija: delovno gradivo. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. (2003). Raziskovalne metodologije: gradiva za predavanje. Koper: Fakulteta za management.
- Valenčič Zuljan, Milena. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja* 5–6/1996 : 216–225. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Work, W. John. (1996). Leading a Diverse Work Force. V *The leader of the future: new vision, strategies and practices for the next era*. Editors Hasselbein, Frances, Marshall Goldsmith, Richard Beckhard, 71–79. New York: The Peter F. Drucker Foundation for Nonprofit Management.
- Yukl, Gary. (1998). Leadership in organizations. New Jersey: Prentice-Hall.

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, čl. 49. *Uradni list Republike Slovenije, št. 12/96, 115/2003*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zakon o razmerjih plač v javnem sektorju, čl. 17. Odredba o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev javnih zavodov, ki opravljajo dejavnost na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije, št. 18/94, 36/96, 20/97, 4/99*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zelenika, Ratko. (2000). Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog in stručnog djela. Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci in Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žorga, Sonja. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja 3/1994* : 157–169. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Žorga, Sonja. (1997a). Umeščanje supervizije v evropske okvire. *Socialna pedagogika 3/1997* : 5–8. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Žorga, Sonja. (1997c). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialno delo 1/1997* : 13–21. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Žorga, Sonja. (1997b). Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Zbornik Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žorga, Sonja. (2000). Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa. *Sodobna pedagogika 4/2000* : 219–236. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Žorga, Sonja. (2002). Modeli in oblike supervizije. V *Metode in oblike supervizije*, ur. Žorga, 9–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, Sonja. (2005). Supervizija študentov in pripravnikov. V *Partnerstvo fakultete in vzgojno izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, ur. Devjak, 342–355. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Evropski socialni sklad.
- (Association of national organisations for supervision in Europe – ANSE 1997) About ANSE – Statutes. 1997.  
[http://www.supervision-eu.org/anse/en\\_index.html](http://www.supervision-eu.org/anse/en_index.html) (15.07.2004, 09.04.2005).
- Cottrell, Steve. (2000). A Comparison of the Roles of Leader, Manager and Clinical Supervision. Online publication.  
<http://www.clinical-supervision.com/role%20comparison.html> (15.12.2004, 28.01.2005).



- (Osler, Douglas A. – HM Senior Chief Inspector in Scottish Schools, 2000) Osler, Douglas A. (2000). Improving Leadership in Scottish Schools. Online Publication. <http://www.scotland.gov.uk/deleted/library3/education/ilss-00.asp> (19. 4. 2005, 18. 6. 2005).
- (PF Ljubljana, 2006) Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Ljubljana. (2006) Študenti podiplomskega študija. Podiplomski študijski programi Pedagoške fakultete. <http://www.pef.uni-lj.si/strani/studij/magisterij2003>. <http://www.pef.uni-lj.si/strani/studij/spec-studij/supervizija2004.pdf> (20. 12. 2005, 17. 3. 2006).



## LITERATURA<sup>52</sup>

- Adizes, Ichak. (2004). Communication Strategies for Leading Teams. *Leader to Leader, Winter* : 10–15. New York.
- Budnar, Meta. (1997). Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnostnem področju. *Zbornik Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bush, Tony, John West-Burnham. (1994). The principles of educational management. London: Financial Times Pitman Publishing.
- Delhaxhe, Arlette. (2004). Učiteljski poklic v Evropi: profili, trendi, hotenja. *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi. Zvezek 3*. Bruselj: Eurydice.
- Erčulj, Justina, Silvo Marinšek. (1997). Kaj je menedžment in kdo je menedžer – uvodni modul. *Delovno gradivo za slušatelje programa Šola za ravnatelje, str. 3–4*. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Everard, Bertie, Geoffrey Morris. (1996). Uspešno vodenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Flere, Sergej. (2000). Sociološka metodologija. Temelji sociološkega raziskovanja. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Gabriel, G. John. (2005). How to thrive as a teacher leader. Alexandria: ASCD.
- Howell, Jon P., Dan L. Costley. (2001). Understanding Behaviors for Effective Leadership. New Jersey: Prentice Hall.
- Kobeja, Boris. (2001) Priročnik za pisce strokovnih navodil. Koper: Visoka šola za menedžment.
- Kobolt, Alenka. (1994). Supervizija med izobraževalnim in podpornim vidikom. *Psihološka obzorja 3/1994* : 65–73. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Kobolt, Alenka. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V *Metode in tehnike supervizije*, ur. Kobolt, 11–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lambert, Linda. (1998). Building Leadership Capacity in Schools. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

---

<sup>52</sup> Literature, ki se nanaša na ključno temo raziskovalnega dela, vodenje šol in supervizijo ni na razpolago, zato predstavlja ta seznam tiste bibliografske enote s pomočjo katerih sem dopolnjevala in nadgrajevala delo pri študiju, nisem pa jih neposredno uporabljala pri pisanju naloge.

- Lipičnik, Bogdan, Drago Mežnar. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu (HRM). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Luthans, Fred. (1992). Organizational behavior. Singapore: McGraw-Hill Book Co-Singapore.
- Mužič, Vladimir. (1994b) Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika 1–2/1994* : 39–51. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, Metod. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2004* : 7–16. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Rupar, Brigita. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. *Socialna pedagogika 1/2003* : 53–70. Ljubljana: Združenje socialne pedagogike.
- Sagadin, Janez. (1991c). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, Janez. (1993b). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera – II.del. *Sodobna pedagogika 5–6/1993*: 217–223. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sergiovanni, Thomas J. (1995). The Principalship: A Reflective Practice perspective. London: Allyn& Bacon.
- Sinclair, John, ed. (1995). English Dictionary, p.1678. London: Harper Collins Publishers.
- Smith-Esterby, Mark, Richard Thrope, Andy Lowe. (2002). Raziskovanje v managementu. Koper: Fakulteta za management.
- Šega, Lidija. (1997). Veliki moderni poslovni slovar – angleško slovenski. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tavčar, Mitja I. (1995). Management ravnateljstva – teze za razmišljanje o nenavadni temi. EPF Maribor – ITEO Ljubljana.
- Tavčar, Mitja I. (1999). Razsežnosti managementa in managerski procesi – študijsko gradivo za predavanja. Koper: Visoka šola za management.
- Trunk Širca, Nada, Mitja I. Tavčar. (1998). Management nepridobitnih organizacij. Koper: Visoka šola za management.
- Verbiest, Eric. (2004). Skupnost učečih se strokovnjakov. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2004* : 31–40. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.

- Vodeb Bonač, Marija. (1999). Nekatere teoretične teme, pomembne za supervizijo. V *Supervizija znanje za ravnanje*, ur. Milošević Arnold et al., 49–76. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- Zakon o zavodih, čl.31, čl. 47. *Uradni list Republike Slovenije, št.12/91, 17/91, 55/92, 66/93, 8/96, 36/2000*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Žorga, Sonja. (1997b). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika, št.3/1997* : 9–26. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Clark, Donald. (2000). Concept of Leadership. *Big Dog`s Leadership Page*. Online Publication.  
<http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leadcon.html> (7. 2. 2005).
- (The Association for Supervision and Curriculum Development 1997) Duffy, M. Francis. 1997. Supervising Schooling, Not Teachers. *Educational Leadership, Vol. 54, no.8*. Online Publication,  
<http://www.ascd.org/cms/objectlib/ascdframeset/index.cfm?publication> (12. 8. 2004).
- Keil, L. Virginia, Charlene M. Czerniak. 2003. The Urban Principal Leadership Program. *Connections, Vol. 5*. Online publication.  
[http://www.principals.org/publications/pdf/PL\\_rate\\_card\\_04-05.pdf](http://www.principals.org/publications/pdf/PL_rate_card_04-05.pdf) (12.8.2004).
- Prastacos, P.Gregory. 2005. Developing leaders in the global knowledge economy. *Kathimerini-Greece's International herald Tribune in Greece and Cyprus*. Online Publication.  
[http://www.ekathimerini.com/4Dcgi/4Dcgi/-W-articles-economyepix\\_](http://www.ekathimerini.com/4Dcgi/4Dcgi/-W-articles-economyepix_) (15. 4. 2005)
- (The National Assotiation of Elementary Principals 2003) Richardson, Daniel. 2003. The Flexible Principal. Principal s Corner. *Principal, vol. 82no. 4*. Online Publication, March/April. National Assotiation of Elementary Principals.  
<http://www.naesp.org/ContentLoad.do?contentId=661>(12. 8. 2004, 10. 2. 2005).
- Yates, Mick. 2005. 4E`s in Short. *LeaderValues*. Online Publication.  
<http://www.leader-values.com/Content/detail.asp?ContentDetailID=784> (9. 2. 2005).



## **PRILOGE**

- Priloga 1** Stili vodenja v izobraževanju
- Priloga 2** Naloge ravnateljev po ZOFVI
- Priloga 3** Iz statuta ANSE
- Priloga 4** Koncepti supervizije po Palaschu
- Priloga 5** Modeli supervizije
- Priloga 6** Model supervizije po Milošević Arnoldovi
- Priloga 7** Primerjava vodil, ki usmerjajo delo vodje, menedžerja in supervizorja
- Priloga 8** Splošne funkcije supervizije
- Priloga 9** Štiri ključne faze supervizije
- Priloga 10** Dopis ravnateljem





### Pogostejši stili vodenja v izobraževanju (Erčulj in Koren 2003, 8–10)

Najpogostejši stili vodenja v izobraževanju po Erčuljevi in Korenu (2003, 8–10):

- *situacijsko vodenje* – temelji na podmeni, da morajo uspešni vodje dobro poznati organizacijsko okolje, da lahko svoj slog vodenja prilagajajo trenutni situaciji. Pri tem so pomembni odnosi med vodjo in podrejenimi, struktura nalog in moč položaja, kjer se vodje pogajajo, sklepajo kompromise, oblikujejo različne zveze in razporejajo vire;
- *menedžersko vodenje* – vodje namenjajo veliko časa načrtovanju, organiziranju, razporejanju sredstev ter nadziranju sodelavcev in so usmerjeni predvsem v učinkovitost, strukture in oblikovanje politike v organizaciji. Menedžerske odločitve v šolah skoraj vedno pomenijo tudi odločanje in vplivanje na pedagoško področje in so prisotne v vseh šolskih sistemih;
- *pedagoško (inštrukcijsko) vodenje* – razumljeno je predvsem kot spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, od katerega je najtesneje odvisna kakovost pouka. Zgolj pedagoško vodenje šole »ne pokriva« vseh nalog ravnateljev, ki so istočasno tudi vodje organizacije in vodje procesa učenja.
- *sodelovalno vodenje* – se tesno navezuje na sodelovalno kulturo znotraj šole in na povezovanje ter sodelovanje z drugimi šolami. V organizacijah morata vladati medsebojno zaupanje in kolegialnost, saj takšno vodenje zahteva veliko dogovarjanja, sodelovanja in medsebojnega usklajevanja;
- *kulturno vodenje* – poudarja oblikovanje sistema vrednot in prepričanj v organizaciji;
- *etično vodenje* – poudarja etične vrednote, ki veljajo v organizaciji in se pri tem navezujejo tudi na kulturo organizacije;
- *motivacijsko vodenje* – temelji na strategijah za motiviranje zaposlenih;
- *vodenje z vplivanjem* – je namerno in temelji na podmeni, da organizacijske cilje lahko dosežemo le, če so zaposleni zadovoljni; t.p. da mora biti vodja zelo senzibilen za njihove potrebe in da mora spoštovati njihova prepričanja in vrednote;
- *konstruktivistično vodenje* – se nanaša na organizacijsko kulturo, sooblikujejo ga vodja in podrejeni s tem, da skupaj oblikujejo pomene in prepričanja o organizaciji;
- *transakcijsko vodenje* – deluje na osnovi nagrajevanja in vodenja z izjemami, kjer med vodjem in podrejenimi veljajo jasna pravila in je vodja posredovalec dogajanja;
- *transformacijsko vodenje* – namenja veliko pozornost osebnostnemu in strokovnemu razvoju zaposlenih z namenom, da bi ti sami postali pobudniki in izvajalci sprememb.



### Naloge ravnateljev po ZOFVI (Uradni list RS, št. 12/96)

Zakon o organiziranju in finansiranju vzgoje in izobraževanja (Ul. RS, št.12/96 z dopolnitvami) v 49.čl. in opredeljuje pristojnosti pedagoškega in poslovnega organa na sledeč način (cit.):

»Ravnatelj opravlja naslednje naloge:

- **organizira, načrtuje in vodi** delo vrtca oz. šole,
- **pripravlja** program razvoja vrtca oz. šole,
- pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo,
- **je odgovoren** za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev,
- **vodi** delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora,
- **oblikuje** predlog nadstandardnih programov,
- **spodbuja** strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev,
- **organizira** mentorstvo za pripravnike,
- **prisostvuje** pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, **spremlja** njihovo delo in jim svetuje,
- **predlaga** napredovanje delavcev v nazive,
- **odloča** o napredovanju delavcev v plačilne razrede,
- spremlja delo svetovalne službe,
- **skrbi** za sodelovanje zavoda s starši,
- **obvešča** starše o delu vrtca oz. šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev,
- **spodbuja** in spremlja delo skupnosti učencev,
- odloča o vzgojnih ukrepih,
- **zagotavlja** izvrševanje odločb državnih organov,
- **zastopa** in **predstavlja** šolo in **je odgovoren** za zakonitost dela,
- **določa** sistematizacijo delovnih mest,
- odloča o sklepanju delovnih razmerji in o disciplinski odgovornosti delavcev,
- skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo, **opravlja** druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.«



**Iz statuta ANSE ... (ANSA 1997, html 2005; prev. Munih)**

Povzeto po statutu ANSE<sup>53</sup> – Združenja nacionalnih organizacij supervizorjev v Evropi (ANSE, 1997), katerega član je tudi Društvo za supervizijo Slovenije, so se članice sporazumele, da supervizija:

- je profesija in funkcija,
- da zajema osebo, njeno poklicno vlogo in poklicno področje,
- upošteva supervizorjeve poklicne izkušnje,
- poteka v okviru pogodbenega odnosa,
- je praviloma poklicna (tretja) izobrazba,
- pomeni poklicno refleksijo,
- prinaša pomemben napredek v razvoju posameznikov in timov znotraj ogranizaciji in s tem tudi kvalitete storitev in organizacije kot celote,
- raziskuje vidik posameznika, delovanje in pravila, profesionalne kompetence, metode in oblike delovanja organizacije. Posebej poudarja refleksijo o tem, kako naštetih dejavniki vzajemno delujejo drug na drugega in vplivajo na kvaliteto profesionalnega dela.

---

<sup>53</sup> Association of National organisations for Supervision in Europe



### Koncepti supervizije po Pallaschu (Kobolt in Žorga 1999, 39)

Za teoretske zasnove, koncepte supervizije po Pallaschu, ki jih najdemo v Sloveniji je značilna predvsem različnost poudarkov znotraj posameznega modela, medtem ko cilji supervizije ostajajo podobni pri vseh. Teoretske zasnove so:

- *psihoanalitično orientirana supervizija* (v modelu Balintovih skupin), analitsko usmerjena supervizija in supervizija tematsko osredotočenih skupin;
- *supervizija skupinskodinamičnega koncepta*, ki je usmerjena zlasti v prepoznavanje in oblikovanje transparentnosti na polju dinamik in procesov ter struktur skupine. Ta model se izkaže kot posebej koristen za supervizijo timov, ki so na področju pedagoškega in socialnega dela prej pravilo kot izjema;
- *k uporabniku usmerjen model supervizije* temelji na Rogersovi nedirektivni pogovorni oz. svetovalni doktrini, kjer najdemo posebno podporne elemente, namenjene osebnostni in strokovni rasti profesionalne osebe;
- *supervizijski modeli, temelječi na posameznih terapevtskih modelih* (npr.: *gestalt, transakcijska analiza, realitetna terapija...*), ki so razvili lastne modele supervizije, znotraj katerih se oblikujejo procesi poklicne evalvacije po teoretskih zasnovah razumevanj težav, motenj in modelov intervencij;
- *supervizija, usmerjena na analizo delovanja organizacij*, ki se navezuje na prepoznavanje vpetosti v sisteme, medsebojne odvisnosti, prepletenosti socialnih prostorov in posameznikovih vlog v njih;
- *supervizija, usmerjena na proučevanje procesa oblikovanja sodb, mnenj in stališč*, ki temelji na teoretičnih permisah R.Steinerja in poteka v atmosferi analize lastnih poklicnih stališč in prepričanj;
- *supervizija, usmerjena na procese učenja*, ki ima poudarjen tako instruktivsko-didaktičen element kot tudi element analize sproženih učnih procesov pri udeležencih v prostorih vzgoje in izobraževanja ter socialnega in socialno-pedagoškega dela.





## Modeli supervizije

Modeli in pristopi v superviziji po Sergiovanni in Starrattu (1993, 285–292): *Tradicionalna supervizija* izhaja iz predpostavke, da skupina supervizorjev ve o poučevanju več kot skupina učiteljev in je usmerjena na opazovanje učiteljevega neposrednega dela v razredu; slabost tega modela je, da izenačuje hierarhijo s strokovnim znanjem.

- *Klinična supervizija* izhaja iz predpostavke partnerstva, ki prevladuje med supervizorjem in supervizantom (učiteljem); do procesa, ki se odvija po fazah in v katerem supervizor postopno in intenzivno pomaga učitelju modificirati obstoječe vzorce poučevanja, pride na željo učitelja; proces je časovno omejen, lahko tudi dolgotrajen in ni primeren za vsakogar, ker obstoji možnost, da srečanja postanejo rituali.
- *Strokovno kolegialna supervizija* ima različne oblike in se odvija med učitelji, ki želijo napredovati na svojem profesionalnem področju; proces presega zgolj medsebojna opazovanja v razredu in se odvija tudi na neformalen način prek pogovorov, v katerih učitelji razpravljajo o konkretnih problemih, s katerimi se soočajo pri delu, izmenjujejo si ideje, pomagajo drug drugemu pri pripravi nalog in učnih gradiv in si zagotavljajo medsebojno pomoč in podporo.
- *Samousmerjevalna supervizija* je primerna za kompetentne in samodisciplinirane učitelje, ki imajo sposobnost za vodenje timov, so usmerjeni k ciljem, želijo delati sami na sebi in prevzemajo odgovornost za lasten profesionalni razvoj; učitelj si sam zastavi cilje, ki jih želi doseči, se o tem posvetuje s supervizorjem, dosežke evidentira in oblikuje portfolio; o realizaciji zastavljenih ciljev poroča ravnatelju ali supervizorju.
- *Neformalna supervizija* je nenačrtovana in se nanaša na srečanja supervizorja s supervizantom, kot npr.: pogovore o delu, pogoste neformalne obiske supervizorja v razredu, ki tako postanejo običajni in nič nenavadni. Pri tem se supervizor prilagaja učiteljevim izbiram, opaža njegove prednosti in jih skuša vključevati v obravnavane primere. Uspešnost neformalne supervizije je odvisna od pričakovanj učiteljev.

*Raziskovalna supervizija* je oblika akcijskega raziskovanja in pomeni možen način za razreševanje težav posameznika ali skupine s pomočjo supervizije. Temelji na prepričanju, da se posameznik in skupina učiteljev zavzemajo za raziskovanje, razvijanje in izboljševanje lastne prakse. Udeleženci skupaj s supervizorjem opredelijo problem, razvijajo konkretne strategije za njegovo razreševanje in si delijo ugotovitve in zaključke o tem. Raziskovalna supervizija je oblika akcijskega raziskovanja in pomeni možen način za razreševanje težav posameznika ali skupine s pomočjo supervizije. Temelji na prepričanju, da se posameznik in skupina učiteljev zavzemajo za raziskovanje, razvijanje in izboljševanje lastne prakse. Udeleženci skupaj s supervizorjem opredelijo problem, razvijajo konkretne strategije za njegovo razreševanje in si delijo ugotovitve in zaključke o tem.



### **Modeli supervizije po Milošević Arnoldovi**

Štirje modeli supervizije po Milošević Arnoldovi et.al. (1999, 11–13):

- *Behavioristični model* (supervizija temelji na analizi konkretne situacije in pomeni pomoč strokovnjaku pri iskanju novih načinov vedenja; supervizant s pomočjo supervizije razume odzive uporabnika in razvije nove načine vedenja);
- *Psihoanalitični model* (supervizija temelji na izkušnji in je usmerjena na analizo transfera in kontratransfera, čustev, doživljanja in v osvetlitev nezavednega dela osebnosti; poudarek je na podpori supervizantu, da razume svoja čustva, ki lahko blokirajo njegov odnos do klienta);
- *Humanistični model* (supervizija je usmerjena v potrebe strokovnjaka, pomembna so njegova čustva in stiske, s katerimi se pri delu sooča; poudarek je na supervizijskem procesu, katerega cilj je razvoj strokovnjaka (terapevta), da bo lahko podpiral razvoj klienta);
- *Sistemska model* (supervizor usmerja supervizanta v dejavnosti za spreminjanje sistemov; ta supervizija je didaktična, učenje v njej je poudarjeno, supervizor pogosto posredno ali neposredno spremlja delo supervizanta).



**Primerjava vodil, ki usmerjajo delo vodje, managerja in kliničnega supervizorja (Cotrell 2004, html; prev. Munih)**

	<i>Vodja</i>	<i>Menedžer</i>	<i>Klinični supervizor</i>
<i>Usmerjenost, osredotočenost</i>	Zavzema se za to, da se »počne (dela), prave stvari«.	Zavzema se za to, da se »stvari počno prav«.	Zavzema se za pomoč ljudem, da lahko prakticirajo v skladnem, varnem in verodostojnem okolju.
<i>Pogled na stvari – vidik</i>	Na stvari gleda dolgoročno.	Na stvari gleda iz kratkoročnega vidika.	Pomaga ljudem povezovati njihove osebne poglede z zahtevami njihove vloge (npr.: vloga učitelja, ravnatelja).
<i>Analiza</i>	Osredotočen je na vprašanja »Kaj?« in »Zakaj?«	Osredotočen je na vprašanje »Kako?«	Ljudem pomaga razjasniti neskladje med njihovim domnevnim svetom in omejitvami njihove (dejanske) vloge ali vloge organizacije.
<i>Časovni vidik</i>	Razmišlja o inovacijah, razvoju in prihodnosti.	Razmišlja o administraciji, vzdrževanju in ohranjanju sedanjosti.	Pomaga ljudem preiščevati (reflektirati) o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti; pomaga jim povezovati dogajanja v nek časovni okvir.
<i>Kulturne smernice</i>	Določa vizijo, atmosfero (v kateri bo neka stvar potekala) in smer (v katero bo neka stvar tekla).	Določa načrte in tempo.	Pomaga ljudem da osmislijo dogajanje, da delujejo bolj ustvarjalno in varno v okviru skupnih potreb organizacije.
<i>Zaupanje, pričakovanje</i>	Upa, da se (mu) bodo drugi odzvali in sledili.	Upa, da bodo drugi opravili svoje naloge.	Upa, da bodo drugi pripravljeni sodelovati v procesu.
<i>Področje posredovanja ali pomoči</i>	Sklicuje se na upanja in sanje.	Nadzoruje meje, opredeljuje skrajnosti in omejitve.	Pomaga razširjati osebne meje in nadzorovati absolutne omejitve.
<i>Pričakovanja</i>	Pričakuje, da bodo drugi pomagali uresničevati vizijo.	Pričakuje, da bodo drugi izpolnili njihovo poslanstvo in namen.	Pomaga drugim, da oblikujejo lastno vizijo in opredelijo skupno v okviru lastnega ter organizacijskega poslanstva in namena.
<i>Navdih</i>	Navdihuje inovativnost.	Navdušuje stabilnost.	Pomaga ljudem prilagajati se spremembam glede na obstoječe znanje in izkušnje. Deluje preko notranje motivacije.



**Splošne funkcije supervizije (Koblöt in Žorga 1999, 112–125)**

- *Edukativna oz. formativna funkcija* – nanaša se na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta/učitelja s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela z učenci. Supervizant se osvešča o lastnih reakcijah, o tem kako intervenira in kakšne so posledice teh intervencij, pomaga se mu pri proučevanju drugih možnih načinov dela.
- *Podporna ali restorativna funkcija* – se nanaša na ozaveščanje čustev, ki se porajajo v supervizantu/učitelju ob stikih z učencem, bodisi zaradi podoživljanja njegove situacije ali kot reakcija nanj. Pri tem je zelo pomembna zaščitna funkcija supervizije v smislu prepoznavanja in ozaveščanja transfernih in kontratransfernih odnosov, s čimer preprečimo, da bi posledično prišlo do sindroma izgorevanja.
- *Vodstvena oz. normativna funkcija* – zagotavlja nadzor kvalitete dela z ljudmi; pri tem je v ospredju nadziranje, usmerjanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev v smislu učinkovitosti opravljenega dela ter odkrivanja in zmanjševanja stresnih dejavnikov.





### Štiri ključne faze supervizije

Povzetek štirih ključnih faz procesa supervizije po Žorgovi (v Kobolt, Žorga 1999, 141):

- *Pripravljalna faza* – vloga supervizorja je voditeljska; pridobiti skuša čimveč informaciji o udeležencu ali udeležencih, njihovih potrebah in željah v zvezi s srečanji; obenem posreduje udeležencem informacije o sebi in o pristopih, ki jih pri svojem delu uporablja.
- *Začetna ali uvodna faza* – zajema oblikovanje supervizijskega dogovora oz. delovnega načrta (metode, stil dela, naloge, vrsto odnosa, kraj in čas srečanj, obveznosti udeležencev), ustvarjanje varnega vzdušja znotraj skupine, motiviranje supervizirancev in postavljanje izzivov, delo s konkretnimi gradivi iz neposrednih delovnih situaciji udeležencev in prvo vmesno evalvacijo<sup>54</sup>. Superviziranec izbere poklicno izkušnjo, ki ga miselno in čustveno bremeni in jo želi razrešiti v smislu, da bi se iz nje kaj naučil.
- *Osrednja ali delovna faza*<sup>55</sup> – je bistvo supervizije in je časovno najdaljša. Zajema predelavo primerov iz prakse, iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem. Refleksija konkretne delovne izkušnje omogoča supervizantu spoznavanje ozadji lastnega ravnanja, ki usmerjajo njegova učinkovita in neučinkovita vedenja. Pri tem se supervizant sooča s svojimi obrambnimi, čustvenimi vsebinami, z lastnimi stili vedenja, prepoznava stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje, ter ugotavlja, kako dogodek vpliva nanj osebno in na njegovo strokovno delovanje. V tej fazi je supervizor moderator supervizantovega razvoja.
- *Sklepna faza* – obravnavane teme in primeri se zaključujejo, opravi se zaključna evalvacija celotnega procesa. Pomembno je, da supervizor odnos s supervizirancem popolnoma zaključi in mu tako omogoči, da se osamosvoji in nova spoznanja konstruktivno integrira v nadaljnje delo in lasten razvoj.

---

<sup>54</sup> Prvo evalvacijo nekateri avtorji navajajo kot samostojno fazo znotraj procesa.

<sup>55</sup> Srednji dve fazi nekateri strokovnjaki, kot npr.: Glatthorn (1994, 157) razgrajujejo na več dodatnih podstopenj ali samostojnih faz procesa, ki natančneje opredeljujejo izvajanje konkretnega modela supervizije.



## Dopis ravnateljem

Nikolaja Munih  
Brunov drevored 21  
5220 TOLMIN

Tolmin, 28.04.2005

E-mail: [munih@hotmail.com](mailto:munih@hotmail.com)  
GSM: 041/850-705

Spoštovani!

Sem študentka podiplomskega študija na Fakulteti za management v Kopru. Po poklicu sem razredna učiteljica in prof. defektologije, sicer zaposlena kot izvajalka dodatne strokovne pomoči na območju od Trente do Goriških Brd. Ob zaključku preteklega leta vas je v mojem imenu nagovorila ga. **Julija Pelc** – vaša supervizorka. Zaposila vas je za pripravljenost, da bi sodelovali v raziskavi, ki jo želim opraviti v okviru magistrske naloge. Zahvaljujem se za vaš pozitiven odgovor in se obenem opravičujem, ker je od njenega kontakta z vami do današnjega dne, ko se neposredno na vas obračam jaz, preteklo toliko časa. Vmes je posegla težja poškodba in bolezen.

Moja naloga nosi naslov Vodenje s supervizijo. V njej sicer ugotavljam, da je supervizija na področju vodenja skoraj da neraziskana in da se pri nas »uporablja« predvsem v poklicih pomoči (sociala, domovi...). Zaradi tega imam precej težav, saj kot kaže v nekem smislu »orjem ledino« na področju supervizije v navezavi z vodenjem. V raziskavi želim ugotoviti in primerjati ali se vaše vodenje zaradi izkušnje, ki jo imate s supervizijo razlikuje od vodenja ostalih ravnateljev, ki te izkušnje nimajo; zanima me vaša refleksija na proces in tudi ali morebiti vidite sebe v vlogi supervizorja strokovnega zbora, ki ga vodite.

Trenutno je moj največji sovražnik čas, ker se mi rok za zaključek študija izteka. Za lažje kontaktiranje vas prosim za tel. številko na katero vas lahko pokličem v zvezi z izvajanjem intervjuja. Pripravljena sem se vam maksimalno prilagajati in v veliko pomoč mi bo, če navedete v odgovoru okvirni čas v katerem bo moj klic za vas najmanj moteč, da se dogovorimo o datumu in uri mojega obiska pri vas. Potrudila se bom, da vam z intervjujem ne bom odvzela preveč dragocenega časa in vam zagotavljam tudi povratno informacijo o ugotovitvah raziskave. Če želite in je za vas enostavneje, mi lahko posredujete za nadaljnje kontakte svoj spletni naslov. V raziskavi in njeni interpretaciji vam zagotavljam popolno anonimnost. V kolikor imate v zvezi s tem dopisom ali nadaljnjimi aktivnostmi še kakšno vprašanje, me lahko pokličete na navedeno številko ali mi pišete na e-mail.

Še enkrat se vam zahvaljujem za vašo pripravljenost na sodelovanje in vam želim lep dan

Nikolaja Munih