

## POVZETEK

Področje mojega raziskovalnega dela so ženske, ki vodijo v izobraževalnem managementu, in »žensko vodenje«. Vodila sem ga skozi dvojno žensko perspektivo: s preučevanjem »ženskega vodenja« skozi ženske oči, kar sicer na videz zmanjšuje razdaljo in oži pogled, a z zavestjo, da je lahko tudi takšen pogled legitimen z vidika feminističnih epistemoloških principov. Namen moje naloge je bil osvetliti pojmovanje in uporabo moči kot funkcije vodenja in raven spolne zavesti pri izbranih ravnateljicah srednjih šol v Republiki Sloveniji in tako prispevati k večjemu razumevanju žensk v vodenju in posledično tudi k izboljšanju pedagoške prakse. Nič manj pomembna ni bila moja namera, da bi z izbranim teoretičnim okvirom sebi in drugim ženskam na področju vodenja omogočila ali poglobila uvid vase in svoje delo.

Pristop, ki sem ga izbrala za razširitev in poglobitev vodenja o ravnateljicah srednjih šol skozi paradigmo moči, spolne zavesti, ovir in preprek, je študija primera. V nalogi opazujem in interpretiram primere treh ravnateljic srednjih šol skozi paradigmo moči kot funkcije vodenja in spolne zavesti ter skozi ovire, ki se dotikajo ženskega napredovanja in tako spajajo obe področji, saj izhajajo tako iz dojemanja in uporabe moči kot spola. Opazovanje in interpretacijo sem odela v feministični epistemološki okvir, ki priznava celotno resničnost kot pomemben del predmeta preučevanja. In ta celotna resničnost je v mojem delu resničnost sveta, v katerem živijo človeška bitja dveh spolov, ženske in moški, in v kateri se kot raziskovalka konstituiram kot partikularni subjekt tudi sama. Izbrano področje me tako zanima in vznemirja tudi osebno, saj ne gre zanikati dejstva, »da je ena od diferenciacij, konstitutivna za posameznika in družbo, diferenciacija po spolu,« in ker je potrebno redefinirati, kar je »žensko«, zaradi vstopa v sfero javnega, kot meni Jogan (1990, 46-50).

»Ženski« pristopi k vodenju vidijo vodenje v drugačni luči kot bolj tradicionalni pristopi k vodenju in teoriji managementa (Smith 1997, 208). Rosenerjeva (1990, 3-4) je v svoji študiji ugotovila, da si nova generacija žensk v vodenju svoje poti k vrhu ne utira več s prevzemanjem stilov in navad, ki so se izkazali uspešni pri moških vodjih. Gornje tako predpostavlja tudi, da se žensko pojmovanje moči bistveno

razlikuje od koncepta moči kot »ničelne vsote« ali moči kot dominacije oziroma hierarhije, kot navaja Kanter (v Hall 1996, 136), ali moči kot nadzora nad drugimi po Schaef (v Smith 1997, 210). Ženska perspektiva vidi moč kot moč z drugimi in ne kot moč nad drugimi; moč dobi tako odnosni vidik z atributi, kot so sodelovanje in soodvisnost, trdi Hartsock (v Smith 1997, 210).

Cilji moje naloge so bili tako spoznati, kako ravnateljice pojmujejo in uporabljajo moč kot funkcijo vodenja, ugotoviti raven in manifestacijo spolne zavesti, ki je prisotna pri ravnateljicah, določiti notranje in zunanje ovire za žensko napredovanje in načine soočanja z njimi, vse v kontekstu vodenja srednjih šol.

**Ključne besede:** ravnateljice, žensko vodenje, feministični epistemološki okvir, paradigma moči, spolna zavest, ovire, spolna vloga, moč vzajemnega omogočanja, opolnomočenje

## SUMMARY

The field of my research work are women leading in educational management and women leadership. It is my intention to lead the research work through double woman perspective: studying woman leadership through woman eyes, which seemingly lessens the distance and narrows the sight, but having in mind that this point of view can be legitimate from the feminist epistemological principles viewpoint. I am confident that by highlighting the paradigm of power, gender consciousness, and constraints of the chosen women heads of secondary schools in my country my case study will at the same time make a valuable contribution to understanding women in leadership positions, and consequently, to improvement of pedagogic practice in the area of leadership. Nevertheless, the chosen theoretical framework based upon feminist epistemological principles includes my sincere intentions to enable and deepen my insight and insight of other women in leadership into the object of study.

The approach I have chosen to broaden and deepen the knowledge base on the female secondary headteachers through power, gender consciousness, and constraints is a case study. The barriers for women's advancement connect the area of power and that of gender consciousness, since the constraints arise from the concepts and use of

power as well as from gender. Monitoring and interpretations are clad into feminist epistemological framework, which regards the whole reality as legitimate and important part of research. The whole reality of my study is the reality of the world peopled by human beings of two sexes, females and males, and through which I as a researcher am constituted as a particular subject. I have chosen this area of research because it interests and excites me personally, but moreover, because the fact that “one of the differentiations constitutional for an individual and society is sex/gender differentiation” cannot be denied, and the redefinition of what is “feminine” is needed for the sake of the entrance to the public arena (Jogan 1990, 46-50).

Woman approaches to leadership see leadership in different light than more traditional endeavours to leadership and theory of management (Smith 1997, 208). Rosener’s study (1990, 3-4) has revealed that a new generation of women in leadership has not climbed the managerial ladder by adopting styles and habits that have been successful for male leaders. The above assumes that woman understanding of power basically differs from the concept of power as “zero-sum” or as embodying dominance or hierarchy (Kanter in Hall 1996, 136) or control of others (Schaefer in Smith 1997, 210). Woman perspective sees power as power-to or personal empowerment, and not as power-over; power gains the character of a relationship with attributes such as co-operation and co-dependency (Hartsock in Smith 1997, 210).

Therefore, the objectives of my study have been to find out women's understanding and use of power as a function of leadership, to recognize the nature of gender consciousness of women in leadership, to define the inner and organizational constraints and barriers to women’s advancement, and how to challenge them, all in the context of headship at secondary schools.

**Key words:** female heads, women leadership, feminist epistemological framework, paradigm of power, gender consciousness, constraints, gender, empowerment

## ZAHVALA

Rodila si se v svet, za katerega si dolgo mislila, da je tako tvoj kot slehernice, slehernika, vse dokler te ni nekega dne nekdo spomnil, da si samo ženska in kaj in kje misliš, da si. Dolgo te je bilo sram, da si slišala te besede, dolgo nisi hotela verjeti, da so bile namenjene tebi, da si jih sploh slišala. Dolgo nisi verjela, tako kot ne verjame, noče verjeti otrok, da ga lahko prizadene, zlorabi ljubljena oseba. Toda dokler ne poimenuješ, ne ubesediš, je le trda kepa pod srcem, je le »kepa pepela« v grlu. Ko daš občutku, izkušnji ime, ko ji posodiš glas, ugotoviš, da si bila predolgo ujeta v tujost tudi tvojega sveta.

Z vsako glasno ubeseditvijo je glas čistejši, prijaznejši, bolj pomirjen, bolj živ, bolj jaz. To je tako, kot da bi po dolgem potovanju spet prihajala k sebi, v svoj dom, v svet misli in čustev in izkušenj, kjer je doma svoboda, »v zavest, ki je polje svobode«. To je tisto, kar sem, kar sem vedno bila: jaz, posameznica, edina in naravna nosilka življenja (Jung v Edinger 2004, 217).

Hvala vsem. Ki ste me rodili in mi dali prve, otroške besede za moj svet. Ki ste mi dali besede za moj jaz. Ki ste z mano izmenjali svoje besede. Ki ste me utišali.

Hvala ravnateljicam, kolegicam za nove besede, s katerimi sem izstopila iz svoje tišine. V zahvalo jim posvečam svoje besede, če jih bodo morebiti kdaj potrebovale za izstop iz svojih tišin. In svojim hčeram, da bi nikoli ne utihnili.

## VSEBINA

<b>1 Uvod</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Pregled literature</b> .....	<b>5</b>
2.1 Uvod.....	5
2.2 Feministični epistemološki principi.....	5
2.2.1 Uvod.....	5
2.2.2 Kaj je feminizem? .....	6
2.2.3 Pregled izbranih konceptov feministične misli .....	8
2.2 Moč .....	13
2.2.1 Konceptualno definiranje moči .....	13
2.2.2 Vodenje skozi moč.....	16
2.2.3 Vodenje v šolskem kontekstu .....	20
2.3 Ženska spolna zavest .....	24
2.3.1 Pogledi na žensko spolno zavest.....	24
2.3.2 Ravnateljice, ženska spolna zavest, kontekst.....	27
2.4 Ovire za žensko napredovanje .....	33
<b>3 Empirični del</b> .....	<b>38</b>
3.1 Uvod.....	38
3.2 Kvantitativna in kvalitativna paradigma raziskovanja.....	38
3.3 Namen in cilji študije.....	39
3.4 Pristopi k raziskovanju.....	40
3.4.1 Eksplorativna študija primera .....	41
3.4.2 Utemeljitev izbire.....	43
3.5 Metode in tehnike raziskovanja .....	44
3.5.1 Intervju .....	45
3.5.2 Metoda kritičnega dogodka.....	47
3.5.3 Analiza dokumentov .....	47
3.6 Vzorec študije .....	48
3.7 Postopki pri raziskovanju.....	49
3.7.1 Spremnno pismo in etika pri raziskovanju.....	49
3.7.2 Metoda kritičnega dogodka.....	50
3.7.3 Analiza dokumentov .....	50
3.8 Etična vprašanja.....	51

<b>4 Analiza in interpretacija podatkov .....</b>	<b>53</b>
4.1 Uvod.....	53
4.2 Analiza in interpretacija podatkov iz polstrukturiranega intervjuja.....	53
4.2.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija.....	53
4.2.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata.....	60
4.2.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja .....	72
4.3 Analiza in interpretacija kritičnih dogodkov.....	79
4.3.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija.....	79
4.3.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata.....	81
4.3.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja .....	83
4.4 Analiza dokumentov .....	85
4.4.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija.....	85
4.4.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata.....	86
4.4.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja .....	87
<b>5 Zaključki in priporočila za prakso .....</b>	<b>88</b>
5.1 Uvod.....	88
5.2 Paradigma moči v funkciji vodenja.....	88
5.3 Ženska spolna zavest.....	91
5.4 Ovire.....	94
5.5 Priporočila za prakso.....	95
<b>Literatura .....</b>	<b>98</b>
<b>Priloge .....</b>	<b>104</b>

## 1 UVOD

Področje mojega raziskovalnega dela so ženske, ki vodijo v izobraževalnem managementu. Raziskovalno delo sem vodila skozi dvojno žensko perspektivo: s preučevanjem »ženskega vodenja« skozi ženske oči, kar sicer na videz zmanjšuje razdaljo in oži pogled, a z zavestjo, da je lahko tudi takšen pogled legitimen z vidika feminističnih epistemoloških principov, »ki ne izključujejo celostne resničnosti kot nepomembne iz predmeta proučevanja« in »ki upoštevajo vpletenost tistih, ki spoznavajo, raziskujejo, v družbene odnose« ter tako presegajo izključujočnost moškosrediščne znanosti (Jogan 1990, 46-50). Gornje področje raziskovalnega dela sem izbrala zato, ker me zanima in vznemirja tudi osebno, pa tudi zato, ker ne gre zanikati dejstva, »da je ena od diferenciacij, konstitutivna za posameznika in družbo, diferenciacija po spolu« in ker je potrebno redefinirati, kar je »žensko«, zaradi vstopa v sfero javnega (Jogan 1990, 46-50).

Ženske, ki vodijo, me zanimajo s treh vidikov. Prvi vidik zajema, kako pojmujejo (svojo) moč, drugi, kako jo uporabljajo pri svojem vodenju, da bi bile njihove organizacije učinkovite v najširšem pomenu besede, da bi torej opravile naloge in zadovoljile potrebe tistih, ki sledijo. Skozi uporabo moči za vodenje bom preverila tretji vidik, to je, ali se ženski pristopi k vodenju res razlikujejo od bolj tradicionalnih pristopov k vodenju in teoriji managementa (Smith 1997, 208) in zakaj. Rosenerjeva (1990, 3-4) je v svoji študiji ugotovila, da si nova generacija žensk v vodenju svoje poti k vrhu ne utira več s prevzemanjem stilov in navad, ki so se izkazali uspešni pri moških vodjih, temveč črpa iz značilnosti ženske socializacije in izkušenj ter tako ustvarja drugačne poti k napredovanju. Ženske prakticirajo »paradigmo vodenja«, za katero je značilen koncept mreže, katere cilj je oblikovanje med seboj povezanih timov, ki jih dodatno povezuje vodja iz centra. Takšno vodenje omogoča vodji pridobivati dodatne informacije iz različnih virov. Vodja sicer tako vlaga več, saj ni »izvzet iz zanke«, vendar več tudi dobiva od timov, ki ga obkrožajo. (Helgesen v Smith 1997, 209-210) Gornje tako predpostavlja tudi, da se žensko pojmovanje in udejanjanje moči bistveno razlikuje od koncepta moči kot »ničelne vsote« ali moči kot sredstva za dominacijo in nadzor nad drugimi (Schaeff v Smith 1997, 210). Ženska perspektiva vidi moč kot moč z drugimi in ne kot moč nad drugimi; moč dobi tako odnosni vidik z atributi, kot so sodelovanje in soodvisnost

(Hartsock v Smith 1997, 210). Jaz pa želim izvedeti, kako in koliko to po stališčih ravnateljic uspeva v obstoječem družbenem in organizacijskem kontekstu in kakšne ter kolikšne žrtve zahteva.

Zanima me, kako se ženske v vodenju zavedajo sebe, kako se zavedajo dejstva, da so ženske, kako gledajo na žensko spolno zavest. Pomembno se mi zdi tudi, kako se ravnateljice kot ženske počutijo v dvojni vlogi – vlogi moči in spola<sup>1</sup>. Kako združujejo in poravnava obe vlogi, menda kontradiktorni vlogi ženske in profesionalke? Kljub novim teoretičnim perspektivam in prepoznavanju prednosti, ki jih ženske lahko prinesejo v vodenje in management, ženske na odgovornih položajih še vedno sestavljajo manjšinsko skupino oziroma ne dosežajo paritete z moškimi in delujejo v poklicih, kjer bodisi dominirajo moški in/ali »moška« kultura. Zato je potrebno vprašanje ženske spolne zavesti povezati tudi z manjšinsko zavestjo, ob tem pa v središče postaviti kontekst, v katerem se ta zavest razvija, oblikuje in izraža, da bi ugotovili in razumeli ovire, ki ravnateljicam preprečujejo izraze povezanosti z ostalimi ženskami na področju vodenja. Hochschild (v Bell 1995, 290) se je pri raziskovanju primera uspešnih poslovnih žensk srečala s pojavom zanikanja pripadnosti manjšinski skupini in pomanjkanjem manjšinske zavesti, defeminizacijo in deprofesionalizacijo.

Mnoge raziskave govorijo o zunanjih in notranjih ovirah, ki ženskam preprečujejo razvoj polnih potencialov (Smith 1997, 215-218). Coleman (2001, 79-91) v svoji raziskavi o ženskah ravnateljicah med ovire uvršča pomanjkanje samozaupanja, nižanje aspiracij, konflikt vlog, nerealistično vrednotenje lastnega dela, nenačrtovanje kariere, preobremenjenost z delom in družino. Tudi Cubillo (1998, 5) navaja vrsto podobnih v študijah identificiranih preprek za žensko napredovanje, Heilman (2001, 671) pa meni, da so preskriptivni in deskriptivni spolni stereotipi kot notranje in zunanje ovire hkrati ena največjih preprek za žensko napredovanje.

Cilji moje naloge so bili:

- spoznati, kako ravnateljice pojmujejo in uporabljajo moč kot funkcijo vodenja,
- ugotoviti raven in manifestacijo spolne zavesti, ki je prisotna pri ravnateljicah, in



- določiti notranje in zunanje dejavnike, ki jih ravnateljice doživljajo kot ovire pri svojem napredovanju, ter način soočanja z njimi.

Pri tem so me vodila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako ženske ravnateljice pojmujejo in uporabljajo moč kot funkcijo vodenja?
- Kakšna raven spolne zavesti je prisotna pri ženskah ravnateljicah? Kako se manifestira?
- Katere notranje in zunanje dejavnike ženske ravnateljice doživljajo kot ovire pri svojem napredovanju? Kako se z njimi soočajo?

Tako želim prispevati k večjemu razumevanju žensk v vodenju in posledično tudi k izboljšanju prakse vodenja. Nič manj pomembna ni moja namera, da bi z izbranim teoretičnim okvirom, ki bo upošteval feministična epistemološka načela, sebi in drugim ženskam na področju vodenja omogočila ali poglobila uvid vase in svoje delo. Mnogi avtorji (Brown et al. 1996, 8) med navajanjem temeljnih razlogov za raziskovanje trdijo, da je eden izmed njih prav gotovo raziskovalkina/raziskovalčeva želja, da bi raziskoval/a, kar ima zanj/o veliko osebno pomembnost, pomen in zanimanje.

Metodološke omejitve naloge postavlja tako limitiran obseg naloge kot število izbranih primerov, zato bo »posploševanje rezultatov /iz enostavnih ali kompleksnih zasnov/ v povezavi s teorijo in ne s populacijo« (Yin v Tellis 1997, 3), kar predstavlja tudi metodološko omejitev študije primera kot raziskovalnega pristopa. Kot metodološko omejitev hkrati razumem tudi vlogo »raziskovalke/raziskovalca, ki je primaren instrument za zbiranje podatkov« (Merriam 1998, 7), saj metodologija kot »temeljna strategija pri odločanju o sklopu alternativ in možnosti, ki so dosegljive raziskovalki/raziskovalcu, le-to/tega popolnoma vključuje - od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda na svet skozi raziskovalni proces« (Guba in Lincoln v Trnavčevič 2001, 5). To vpliva tako na vsebino vprašanj kot kasnejšo analizo rezultatov.

Vsebinske omejitve naloge pa so povezane z množico pogledov in pristopov k vodenju, pa tudi s feminističnimi koncepti, ki so zelo raznoliki, pogosto med seboj prepleteni, pogosto tudi kontradiktorni. Postavljena raziskovalna vprašanja so me

---

<sup>1</sup> Glej opombo št. 9!

vodila k izbiri takšnega pristopa k vodenju, ki mi je omogočil skozi izbrane koncepte feministične misli raziskovati moč, njeno pojmovanje in uporabo.

## **2 PREGLED LITERATURE**

### **2.1 Uvod**

V tem poglavju bom predstavila teoretični okvir svoje študije. Predstavila bom feministično epistemologijo in feminizem ter pregled feministične misli. Skozi ta, feministični vidik se bom dotaknila pojava moči in ga konkretizirala v šolskem kontekstu. Govor o ženski spolni zavesti se zdi naravno nadaljevanje govora o moči, ovire, ki se dotikajo ženskega napredovanja, spajajo obe področji, saj izhajajo tako iz dojetanja moči kot spolnih vlog ali spola. Teoretičnih vprašanj se lotevam na način, ki bo teoretični okvir povezal s študijami primerov, ki jih bom predstavila kasneje v nalogi.

### **2.2 Feministični epistemološki principi**

#### **2.2.1 Uvod**

Feministična epistemologija je ohlapno organiziran spoznavni pristop in ne posebna šola ali teorija misli, ki jo označuje velika raznolikost, značilna za epistemologijo na splošno in raznolikost teoretskih izhodišč feministične misli. Povezovalni element feministične epistemologije je poudarek na spoznavni pomembnosti spola in uporabi spola kot analitske kategorije v diskurzu, kritikah in rekonstrukcijah spoznavnih praks, norm in idealov, na partikularnem in konkretnem spoznavanju, na upoštevanju vpletenosti tistih, ki raziskujejo, v generalno hierarhične in hkrati zgodovinsko in kulturno specifične družbene odnose. Še več: feministični pristopi k epistemologiji predpostavljajo, da so načini, na katere se raziskovalke/raziskovalci konstituirajo kot partikularni subjekti, pomembni tako za epistemološke probleme (utemeljevanje, dokazovanje, zagovarjanje in konstruiranje teorij) kot za razumevanje pojmov objektivnosti, racionalnosti in znanja oziroma védenja. (Internet Encyclopedia of Philosophy 2004, 1-2)

Tisto, kar zelo jasno določa feministični teoretični okvir kot nasprotje drugim, je tudi poseben pogled na tradicionalno družbeno in politično misel, ki vključuje kritiko, in sicer kritiko mizoginije oziroma predpostavko moške superiornosti in središčnosti, saj je med feministkami »splošno znano, da so in v večini še vedno družboslovno in politično teorijo pišejo moški za moške in o moških« (Theile v

Beasley 1999, 4). Izbrani feministični epistemološki pristop izvira iz raznolikosti feministične misli, ki sem jo selekcionirala tako, da mi bo v nadaljevanju omogočila predstavitev moči v funkciji vodenja, spolne zavesti in ovir ter interpretacijo primerov.

### **2.2.2 Kaj je feminizem?**

Prve definicije feminizma v smislu »pozicije« izvirajo iz časa na koncu 19. in na začetku 20. stoletja. Leta 1906 je francoski Dictionnaire de philosophie definiral feminizem kot »pozicijo, ki je naklonjena pravicam žensk«, sam izraz naj bi prešel v splošno rabo kot označevanje političnega gibanja, hkrati pa je pomenil tudi pojav »nove ženske«. (Jalušič 1992, 121)

Danes je pod oznako feminizem in feministke mogoče najti celo paleto različnih stališč, gibanj, družbenih praks, teorij, verovanj, pobud, skupin in ne nazadnje tudi pomenov, tako da je poskus njihovega poenotenja problematičen in skorajda nemogoč, zato preprostega odgovora na vprašanje, kaj je feminizem, ni, trdi Jalušič (1992, 123). Feminizem se po Beasley (1999, 3) razlikuje od glavnega toka razmišljanja, posveča se pomenu spolnih perspektiv v načinih mišljenja in se sooča z moško optiko. Pestrost oziroma raznolikost znotraj feminizma že v povezavi s temo spolne razlike pomeni, da lahko feministična teorija ponudi vrsto alternativ tradicionalni družbeni in politični misli.

Raznolikost meri na zelo različne vsebine feminizma kot tudi na množico različnih vrst feminističnih političnih strategij. Tisto, kar jih druži, je upoštevanje žensk kot subjekta in ne le objekta analize. Ženske so v središču analize, kar seveda ne pomeni, da je feminizem izključujoče povezan z ženskami, toda »koncept ženskosti je postavljen na sredo odra« (Delmar v Beasley 1999, 19). Proces lociranja žensk kot subjekta, »človeških bitij, ki jih vzpostavlja šele zakon enakosti« (Jalušič 1992, 126), sloni na kritiki konvencionalnega dožemanja moške superiornosti in središčnosti, kar generira nove možnosti za analizo, meni Beasley (1999, 18-19). Braidotti pravi, »jaz, ženska, sem neposredna empirična poročevalka vsega, kar se teoretizira o ženskosti in ženskem subjektu« in »mene, žensko, neposredno in v vsakdanjem življenju zadeva, kaj je bilo narejeno iz subjekta "ženske"« (1994, 187).

Na tem mestu stojim na stališču, da enotnega ženskega subjekta, ki bi lahko bil subjekt ženskega gibanja ali celo feminizma, ni, kar trdi tudi Beasley (1998, 20), še več: »vsi poskusi poenotenja so se izkazali za iluzorne« kljub revolucionarnemu investiranju želje v enotni ženski subjekt, ki bi moral konstituirati vse ženske kot homogeno skupino in s tem kot potencialne feministke, kot pravi Jalušič (1992, 126). Simone de Beauvoir je v Drugem spolu ponudila miselno spodbudo in analizo »ženske izkušnje«, odgovor na vprašanje, kaj je ženska, ženskost, je »družbena konstrukcija spola«, »drugi spol« kot rezultat družbenih okoliščin (Jalušič 1992, 126).

Kljub pomembnosti upoštevanja žensk kot subjekta teoretične analize pa je presenetljivo malo konsenza znotraj feminizma, kaj bi ženskost utegnila biti, Delmar (v Beasley 1999, 19) pravi, da ni bilo v feminizmu nikoli konsenza o konceptu ženskosti, čeprav navidezna nestabilnost koncepta ne bi smela spodkopati njegovega ključnega statusa za feministke in lahko pomeni celo plodno nedoločno značilnost feminizma, trdi Beasley (1999, 18-19). Tako Butler (v Seidman 1994, 251) meni, da mora feminizem nadomestiti temeljni koncept enotne identitete žensk, da mora takorekoč izprazniti koncept ženskosti, »dekonstruirati koncept »ženske« kot kategorije identitete« (v Seidman 1994, 253), da bi tako kategorijo za stalno odprli mnogim pomenom in vedno novim družbenim ter političnim rabam, saj je vsaka kategorija »normativna in tako izključujoča« (v Seidman 1994, prav tam). Braidotti (1994, 5-6) govori o »nomadskem subjektu«, ki je hkrati politična fikcija in kritična zavest, poskus eksploracije in legitimizacije politične aktivnosti, upoštevajoč kot zgodovinski dokaz zaton metafizično fiksiranih, stabilnih identitet.

Koncept družbenega zatiranja žensk in s tem ženska izkušnja družbenega kot nečesa zunanjega je zaznamovala mnogo ženskih skupin iz 1960-ih, diskusija o patriarhatu je dominirala v 1970-ih in 1980-ih in pušča sledi še danes, tu se zgodi tudi prelom z revolucionističnim konceptom ali esencializmom, kot ga poimenujejo kasneje, navaja Jalušič (1992, 126-127). Novo vsebino, fokus in orientacijo znotraj feministične misli spremlja razširjena definicija tistega, kar lahko opišemo kot »politiko« ali »družbeno« življenje, torej razširjeno definicijo tistega, kar naj bi bilo raziskano, domače, zasebno področje, telesa, seksualnost, emocionalnost in otroci so prinešeni v analizo s potezo, ki jo ustrezno povzema slogan »osebno je politično«

(Jalušič 1992, 150; Beasley 1999, 19). Meje družbene in politične misli so prenesene in tako vstopijo v igro nove arene za raziskovanje. Braidotti (1994, 30) meni, da se morajo feministke ukvarjati tako z zavestnimi političnimi izbirami in nezavednimi željami ter razvijati ustrezne strategije za ukvarjanje z njimi, tako zagovarja koncept identitete in subjektivnosti, ki obsega prakso, teorije in želje. Braidotti (1994, 144) trdi, da je feminizem več kot le teorija med teorijami, več kot še en proizvod, ki ga lahko konzumiramo; feminizem je »tudi osvoboditev ontološke želje žensk, da bi bile ženski subjekti, da bi spolna razlika končno le postala operativna – delujoča«. Jalušič (1992, 145) pravi, da v tem kontekstu postane prav fragmentacija feministične misli in posledično feminističnih gibanj ob krhanju koncepta enotnega subjekta v feminizmu (in drugih tim. novih družbenih gibanjih) in konstataciji razlik v položajih žensk, ki se medsebojno križajo z drugimi položaji, uspeh feminističnega projekta, saj je tako vzpostavljen pogoj za ponovno spraševanje o tem, kaj je politika, in za rekonceptualizacijo političnega samega.

### **2.2.3 Pregled izbranih konceptov feministične misli**

Feministične teorije in kritika tradicionalne misli so se razvile ob spolno enostranski prevladujoči družboslovni in politični misli, ki ga duhovita besedna igra poimenuje tudi »**malestream**<sup>2</sup>« mišljenje (Beasley 1999, 3), ki tudi danes nastaja daleč od feministične misli. Zaznamuje jo izključevanje, marginalizacija in trivializacija<sup>3</sup> žensk in njihovih prispevkov v družbenem in političnem življenju, predpostavka moške superiornosti in središčnosti, pogosto pa tudi mizoginija, kot meni Beasley (1999, 4), čeprav se je in se na zunaj kaže kot nevtralna, kot zgolj pojasnjevanje objektivnega sveta, jo dopolnjuje Jogan (1997, 28).

Beasley (1999, 4-5) navaja, da feministični odzivi vključujejo pristope:

- inkluzije oziroma adicije (ženske so bile izpuščene iz zahodne družboslovne in politične teorije, zato je dolžnost feministične teorije, da jih vsaj »vključi«);

---

<sup>2</sup> misel **mainstream**a (angl.): (prevladujoča, tradicionalna) misel, mišljenje »glavnega toka«; misel **malestream**a (angl.) misel, mišljenje »moškega toka«

<sup>3</sup> Trivializacija se dogaja, kadar ženske izkušnje preinterpretiramo na načine, ki jih povezujemo z moškim, in kadar pravimo, da feministične avtorice ne govore o »velikih« temah ali kadar jim izkazujemo »spoštovanje« na pokroviteljski način (Beasley 1999, 4).

- kritike, zavrnitve in ponovnega začetka (temelji na prepričanju, da je »tradicionalna politična teorija v luči sedanjih feminističnih perspektiv povsem načeta in pokvarjena«, zato izraža dvome o uspehu kakršnegakoli »popravljanja« tradicionalne misli, ker je ta misel koncipirana in izgrajena na predpostavkah, ki upoštevajo spolno hierarhijo);
- dekonstrukcijo in transformacijo (vključuje pogled, da je nemogoče razviti teoretični okvir, ki bi ne bil kontaminiran s preteklimi pogledi ali zgodovino moške dominacije, feministična misel naj bi tako razkrila parcialni in spolni značaj obstoječih teoretičnih znanj, tradicionalna misel naj služi kot sredstvo za elaboracijo feministične teorije).

Feministke opozarjajo, da je prevladujoča moškosrediščna družboslovna in politična misel bodisi implicitno bodisi eksplicitno sprejela in potrdila podrejen položaj žensk v družbenem in političnem življenju; žensko podrejenost jemlje kot samoumevno in predpostavlja, da to ni središčno pomembna tema političnega mišljenja, ugotavlja Beasley (1999, 6), Jogan (1997, 35) pa trdi, da je androcentrizem še vedno podprt skozi institucionalni red.

Po Porterjevi (v Beasley 1999, 6) obstajata dva pristopa, ki prezentirata sprejet podrejeni položaj žensk v obstoječi družboslovni misli:

- koncepcija žensk kot parcialnih pomočnic<sup>4</sup> in
- koncepcija žensk kot različnih, a komplementarnih<sup>5</sup>.

Nobeden od gornjih pristopov ženski ne širi kapacitet ali prostora za analitično razmišljanje in tako ne morejo samostojno interpretirati svoje situacije kot sestavino celote, trdi Jogan (1990, 44). Ženske niso subjekti družbene ali politične misli, saj so brez atributov, da bi se z njo ukvarjale ali ji prispevale, dodaja Beasley (1999, 8).

---

<sup>4</sup> Ženske so definirane skozi potrebe moških po užitku, oskrbi s storitvami, otrocih kot delna, nepopolna bitja in bitja za moške, ki so povezani z razumom in avtoriteto; zaradi povezanosti z naravo in senzualnostjo imajo ženske nižji status, zaradi intrinzičnih pomanjkljivosti in omejitev jim pripada le vloga asistentk; takšno pojmovanje žensk kot delnih bitij in kot za moške konstituira ženske kot drugorazredne (moški z napako...) moške) (Beasley 1999, 6).

<sup>5</sup> Cenjena naj bi bila oba spola, vendar pa ženske niso opisane zgolj kot različne, ampak kot nasprotje moškimi, ženske torej niso definirane v tolikšni meri za moške, ampak v primerjavi z moškimi – moški je norma in ženska je definirana negativno v primerjavi s to normo, kot odstopanje, moški postane standardni model in ženska bitje z dodatnimi ali manjkajočimi deli; Simone de Beauvoir: »On je subjekt, on je Absolutno – ona je Drugi.« V tem kontekstu je ženska ne-moški (Beasley 1999, 7).

Beasley (1999, 8) meni, da je za feministke osrednji problem androcentrične kulture posploševanje izkušenj, povezanih z moškimi, kot da opisujejo tisto, kar je skupno vsem človeškim bitjem. V razlage o družbi človek vstopa kot človek nasploh, pravi Jogan (1997, 29), pri čemer je moško (zoženo) izkustveno polje postalo podlaga za teoretsko posploševanje, ki je kot hierarhično višje predstavljalo tudi podlago za praktično regulacijo in utrjevanje obstoječe asimetrične razporeditve moči. Iz tega izhajajo značilne formulacije, nadaljuje Jogan (1990, 47), v katerih je celota na katerikoli ravni vselej pomensko ujeta v nasprotujoče in izključujoče se pare, ki predstavljajo značilnost moškosrediščne kulture, pri čemer vsak dualizem vsebuje tudi hierarhijo, ki je povezana tudi z nepravilnim spolnim redom, organiziranim okrog neenako vrednotenih asociacij, ki vedno znova odražajo »nasilno hierarhijo« dualizma moški/ženska, trdi Beasley (1999, 8), in služijo »kot pojasnjevalni pripomoček v produkciji smisla« (Jogan 1990,47). Tako so določeni koncepti povezani z moškostjo in postavljeni v nasprotje z drugimi, ki so konstituirani kot podrejeni prvi vrsti konceptov in so povezani z ženskostjo<sup>6</sup>, zaključuje Beasley (1999, 9).

Zaradi tega feministke trdijo, da ravno spolno razlikovanje dejansko oblikuje intelektualno geografijo našega družbenega in političnega življenja: oblikuje, kaj zmoremo, kaj mislimo, kako mislimo in kaj sploh smemo misliti. Še več, feministke trdijo, da na ta način mainstream ponuja konceptualno shemo, v kateri postanejo stališča, povezana z moškimi, standardna ali racionalno-smiselna stališča in ponujajo pogled, ki je univerzalno uporaben, kar navajata tako Jogan (1990, 56; 1997, 28) kot Beasley (1999, 10).

Povezava med moškimi, javnim življenjem in »univerzalno etiko« in iz tega izhajajoči večji dostop do resnice ali morale ponuja sliko v velikem planu, ženske so nato konstruirane »le« kot nekakšna zasebna bitja, znotraj tradicionalne družboslovne in politične teorije postanejo nevidne, saj se zdi, kot da izginejo, ko so marginalizirane znotraj konceptualnega okvira dominantne kulture, trdita Jogan

---

<sup>6</sup> Koncepti, povezani z moškostjo: subjekt, kultura/družba, človek, razum, logika, jaz, svoboda, aktiven, javno, splošno, politika/pravo/morala...; koncepti, povezani z ženskostjo: objekt, narava, žival, čustvo, intuicija, zavezanost, pasiven, zasebno, poseben, osebno/družinsko/biološko... (Beasley 1999, 9)



(1990, 51; 1997, 29) in Beasley (1999, 10), kar ostane znotraj tradicionalne misli so moški, ki so osredotočeni nase, androcentrična teorija je tako oblika moške samoabsorbicije, nadaljuje Beasley (1999, 10).

Kakšni so pogledi na pojem spolnega razlikovanja? Koncept spolne razlike oziroma spolnega razlikovanja različni feministični pristopi obravnavajo na več načinov. Beasley (1999, 14-18) navaja naslednje koncepte:

- koncept enakosti (domneva, da so moški in ženske enaki, in tako generira teorijo dominantne kulture o ženski kot drugorazrednem moškem; manifestira se v egalitarnem ali humanističnem feminizmu in je povezan tudi z marksističnimi/socialističnimi feministkami);
- koncept žensk kot različnih in drugačnih (od moških je ponovitev koncepta spolov kot »različnih, a komplementarnih«, s to razliko, da se žensko spolno razliko slavi; manifestira se v ginocentričnem feminizmu, ki je pogosto povezan za zahodnoevropskim ali kontinentalnim feminizmom);
- koncept vprašanja organizacije in učinkov moči (zavrača ali-ali izbiro med pristopoma enakosti oziroma različnosti in posveča več pozornosti prepoznavanju ženskih (družbeno in kulturno konstituiranih) razlik; ukvarjajo se s strategijami, ki se upirajo ali destabilizirajo spolno hierarhijo po spolu; ta pristop je najbolj povezan s postmodernim/poststrukturalističnim feminističnim delom);
- koncept zavezništva ali koalicije (moški in ženske niso toliko enaki (v ontološkem smislu), so pa potencialni politični zaveznice/zavezniki in so zato lahko partnerji v skupnih bitkah; spolna razlika je le ena od mnogih pozicij, ta pristop povezan s feministkami, ki jih zadevajo vprašanja rase in narodnosti in tudi z nekaterimi socialističnimi in poststrukturalističnimi/postmodernističnimi feminizmi);
- koncept moralne superiornosti žensk (vsebuje inverzijo koncepcije mainstreama o spolih kot različnih, a komplementarnih; inherentne prednosti žensk izhajajo iz njihovega moralnoetičnega oblikovanja, specifičnih kvalitete njihovih teles ali/in partikularnosti skupnih izkušenj; ta pristop je povezan z radikalnim feminizmom).

Eden od pogledov na feministično misel je tudi delitev na feminizem, ki zagovarja koncept enakosti (ženska zmora, kar zmora moški), in na tistega, ki je usmerjen v razliko ali tudi »avtonomijo«, ki jo je opravila Elizabeth Grosz (v Beasley 1999, 42). Slednji (prav tam) priznava različnost in jo ceni, ne da bi gojil pričakovanja, da bi morala ženska početi, kar počne moški. Te feministke podpirajo koncept razlike brez hierarhije, razliko brez norme, še posebno brez moške norme, v to vejo lahko po Beasley (1999, 43) uvrstimo radikalne, postmodernistične in poststrukturalistične ter nekatere psihoanalitične feministke.

Braidotti (1994, 157) feministični misli devetdesetih 20. stoletja pripisuje razvoj bolj obetavnih načinov razmišljanja o spolni razliki, ki jim je skupen proces konstitucije subjektivnosti kot dela mreže moči in znanja. Spolno razliko vrednoti Braidotti (1994, 149) kot projekt in prepoznavo (prav tam) soodnosnost ženske identitete, feministične subjektivnosti in »radikalne epistemologije nomadskih prehodov z vidika pozitivne spolne razlike« (prav tam). Hkrati meni, da se mora feminizem ukvarjati z vprašanji, kako razviti identitete, ki vključujejo razlike med ženskami in moškimi, razlike med ženskami samimi in razlike znotraj vsake ženske (Braidotti 1994, 157), saj »vsaka konkretna ženska predstavlja zapleteno mrežo identitet in pozicij« (Braidotti 1994, 167), in pri tem konceptualizirati identiteto in subjektivnost kot kontinuiran dinamičen proces (Braidotti 1994, 157). Braidotti (1994, 259) o feminističnih teorijah spola<sup>7</sup> pravi, da so prinesle novo vrsto znanj, usmerjenih v situacijskost in parcialnost in da je lahko spol koristno orodje za analizo drugih področij (disciplin), kadar »poskuša artikulirati alternativo pretvezam objektivnosti, nevtralnosti in univerzalnosti znanstvenega vedenja«.

Zdi se torej, navaja Beasley (1999, 32-33), da v sedanjosti feminizem ni definiran le kot poseben okvir, niz idej, družbena analiza ali oblika kritičnega spraševanja, ki je fokusiran na ženske in moč, ampak tudi kot predstavitev specifične celote izkušenj, ki se nanaša na to, kako vpliva biti ženska, imeti žensko telo v naši civilizaciji, zato feminizem ni viden kot nevezan, od telesa ločen kritični pristop, niz idej ali politika; feminizem je, nadaljuje (prav tam), tako skoraj izključno ženski diskurz. Kljub dejstvu, da so feministke čedalje bolj nagnjene k temu, da vidijo

---

<sup>7</sup> Glej opombo št. 9!

ženskost, žensko identiteto in žensko izkušnjo kot različne, raznolike in nestalne, so ideje utelešene identitete in izkušenj zdaj bolj kot kdajkoli postavljene kot nujne za vsebino feminizma z vidika definiranja, kdo je feminist(ka), trdi (prav tam). Trenutno se zdi, da je kritični aspekt vsebine feminizma dejstvo, da ga »govorijo« skorajda izključno ženske, medtem ko za družbeno in politično teorijo mainstreama velja, da je s feministične pozicije videna kot moška, feministična teorija deluje vsako minuto bolj žensko, zaključuje (prav tam).

Kakšen je položaj moškega v feminizmu, se sprašuje tudi Braidotti (1994, 141). Do moškega sodelovanja v feministični teoriji je kritična zaradi razlike v teži, pripisani moški in ženski subjektivnosti že z samim obstojem v falocentričnem simbolnem in materialnem svetu (prav tam). Roga se »visokim svečenikom postmodernizma, ki pridigajo o dekonstrukciji in fragmentaciji subjekta in v feminizmu razbirajo podobo krize svojih lastnih pridobljenih percepcij človeške zavesti. Vendar je resnica, da 'ona' ne more dekonstruirati subjektivnosti, ki ji ni bila nikoli v celoti podeljena, 'ona' razpršiti seksualnosti, ki je historično definirana kot temačna in skrivnostna. Da bi lahko razglasila smrt subjekta, mora 'ona' najprej pridobiti pravico govoriti tako; da bi demistificirala metagovor, mora 'ona' najprej pridobiti dostop do govora.« Braidotti (1994, 141)

Feministke, ki se ukvarjajo z raso in narodnostjo ter konceptijami razlike, zagovarjajo prepričanje, da »morajo biti moški del feminističnega gibanja«, in govorijo o »moških feministih« (Beasley 1999, 34), brez dvoma si lahko zamislimo feminizem, ki raziskuje spolno in druge razlike in hkrati vključuje oba spola v svoje »članstvo«, zaključuje Beasley (prav tam).

## **2.2 Moč**

### **2.2.1 Konceptualno definiranje moč**

Koncept moči je ključni koncept feminizma. Vprašanje moči je pravzaprav ključnega pomena zaradi tega, ker je prisotna povsod, pravi Yoder (1992, 381). Feministično preučevanje moči v organizacijah moč pogosto konceptualizira na dva načina: kot »moč nad« (dominacija) in »moč z«<sup>8</sup> ali moč vzajemnega omogočanja

---

<sup>8</sup> angl. empowerment

oziroma opolnomočenja, navajata Denmark (1993, 348-351) in Yoder (1992, 382), pri tem ima »moč nad« bolj etablirano zgodovino kot bolj sodobno zanimanje za »moč z«. Hollander in Offerman (v Yoder 2001, 816) definirata še tretji tip moči, povezan z dominacijo, to je »moč od«, ki pomeni zmožnost upirati se nezaželenim zahtevam drugih.

»Moč nad« ali moč kot dominacija po Goodrich (v Yoder 1992, 382) predstavlja gospodovanje in nadzor ene osebe ali skupine nad drugo osebo ali skupino. V takšno pojmovanje sodijo, kot navaja Yoder (1992, 382), tudi koncepti nadzorovanja usode in vedenjski nadzor Thibauta in Kelleya (1959), French in Ravenovi temelji moči in Johnsonovo (1976) razlikovanje med neposredno in posredno močjo. Ragins & Sundstrom (v Yoder 1992, 382) jo predstavita štirih analitičnih ravneh: družbeni, organizacijski, medosebni in individualni. Družbena raven analize oblikuje kontekst, menita (prav tam), v katerem »moč nad« deluje, če se osredotočimo na ženske in moč. Organizacijska moč, nadaljujeta (prav tam), »vključuje nadzor nad viri, nagradami in kaznijo, informacijami, delovnim okoljem in delovnimi postopki« in »zmožnost vplivanja na izide in cilje v organizacijah«. Organizacijsko raziskovanje moči, zaključujeta (prav tam), se največkrat ukvarja z ženskimi pozicijami v delovni sili, razlikami v plačah, tim. »steklenim stropom« in hierarhijo moči, varovanjem meja, s poklicno segregacijo.

»Moč z« ali moč vzajemnega omogočanja je srčika alternativnega tipa moči, ki ga je razvila odnosna psihologija, razlaga Griscom (1992, 400). Ta redefinira moč odnosno, in sicer kot »moč, ki omogoča poln razvoj« (Griscom 1992, 400), ter postavi koncept, ki je omogočil radikalne reformulacije, saj v nasprotju z večino teorij vidi možnosti fuzije avtonomije in povezanosti - »občutenje učinkovitosti in svobode ob čutenju intenzivnih odnosov z drugimi« in tako presega konvencionalni dualizem odvisnost/neodvisnost z opisom neke vrste medsebojne odvisnosti, nadalje navaja Griscom (1992, 400). Paradokсно je v takšnem svetu možno istočasno povečati moč drugega in svojo lastno, trdi (prav tam).

Griscom (1992, 400-401) navaja, da je bil ta alternativni pogled definiran kot »empowerment« ali moč vzajemnega omogočanja oziroma opolnomočenja, razumljen odnosno tako v medosebnih kot skupinskih kontekstih. Na individualni

ravni, nadaljuje (prav tam), se ukvarja z nadzorom, ki ga posameznik/posameznica čuti nad lastnimi mislimi, čustvi in vedenji v nasprotju z tradicionalno »močjo nad«, ki se osredotoča na nadzor nad drugimi.

Astin in Leland (v Denmark 1993, 349) poudarjata pomen organizacijskega vodenja z močjo vzajemnega omogočanja, ki nastaja in se povečuje v interakciji med vodjem in sodelavci. Učinkovitost »feminističnega vodenja« leži v vzajemnem omogočanju, torej da vodja z močjo opremi druge, posebej tiste, ki je imajo najmanj: ženske in pripadnike manjšin (Denmark 1993, 351).

Feministična kritika je konceptu moči vzajemnega omogočanja očitala konceptualiziranje moči kot objekta. Davis (v Onyx 1999, 420) je zavrnila takšno poenostavljanje z identifikacijo 5 dimenzij moči:

1. Moč je integralna vsem socialnim interakcijam na vseh ravneh, udeležena je tako v produkciji smisla kot v konstituciji normativnega moralnega reda.
2. Moč je intrinzična vsej človeški dejavnosti in predvideva tako aktivno intencionalno naravo akterja iniciatorja kot izbiro privolitve ali odpora na strani drugega.
3. Moč je odnosna in vključuje odnose odvisnosti in avtonomije.
4. Moč omogoča in (hkrati) prisiljuje.
5. Moč je proces in ne stvar.

Tako v skladu z gornjimi opredelitvami moči ta ni locirana niti v vodji niti v socialni strukturi organizacije, ampak izražena v dialektiki človeškega dejanja in interakcije, trdi Onyx (1999, 420). Hkrati Davis (v Onyx 1999, 420) meni, da je takšna koncepcija moči primerna tudi za feministično analizo, ker presega konceptualizacijo moči v okvirih dominacije in subordinacije in tako omogoča aktivno restrukturiranje odnosov moči. Onyx (1999, 420) meni, da je možno strukturirati odnose v organizaciji na način, ki prepozna in uporablja fluidnost moči in hkrati zagotavlja formalne mehanizme odgovornosti.

Postrukturalistično pojmovanje moči se v feministični teoriji, tako Beasley (1999, 92-94), naslanja na Foucaulta, ki trdi, da moč ni nekaj, kar nekdo »ima«, moč prav tako ne biva v nobeni privilegirani skupini ljudi ali lokaciji, prej se manifestira v dejanjih in je imanentna vsem družbenim odnosom. Moč ni organizirana, navaja

(prav tam), okoli enega samega načela, ampak je kompleksna, mehanika moči ima kapilarno obliko, ki prodira v vse smeri in ki je posebno vidna v konstituciji subjekta: »Moč se preliva v samo bistvo posameznikov, posega prav v njihova telesa, prežema njihove geste, držo, kar rečejo, kako se učijo živeti in delati z drugimi ljudmi.« (Foucault v Beasley 1999, 94). Moč je tako tudi konstruktivna, saj gradi subjektivitete ali identitete, tudi upiranje moči je zamišljeno kot element funkcioniranja moči, Beasley (1999, 94) povzema po Foucaultu. Feministke trdijo, da so vse oblike pomena, vse različice družbene konstrukcije, vključujoč načine oblikovanja in interpretiranja telesa, spolno specificirane in niso spolno nevtralne, zaključuje Beasley (1999, 92).

### ***2.2.2 Vodenje skozi moč***

Zaradi pomembne vloge moči v feminističnem diskurzu se mnoge teoretikarke/teoretiki poglobljeno soočajo z vprašanjem moči v povezavi z vodenjem žensk. Ženski pristopi k vodenju vidijo vodenje v drugačni luči kot bolj tradicionalni pristopi k vodenju in teoriji managementa, navaja Smith (1997, 208). Rosenerjeva (1990, 3-4) je v svoji študiji ugotovila, da si nova generacija žensk v vodenju svoje poti k vrhu ne utira več s prevzemanjem stilov in navad, ki so se izkazali uspešni pri moških vodjih, temveč črpa iz značilnosti ženske socializacije in izkušenj ter tako ustvarja drugačne poti k napredovanju. To potrjuje tudi Maierjeva (v Smith 1997, 214), ki pravi, da se ženska v zadnjih dvajsetih letih lahko vključuje »v management v skladu s svojo spolno vlogo« in da se jo »vrednoti po prispevkih, ki so v skladu z njeno žensko naravo«. Tudi Hargreaves (v Hall 1996, 2) meni, do bosta ob drugih veljavnih razmišljanjih in pogledih tudi »žensko znanje in etična presoja« postala legitimna.

V feminističnih obravnavah organizacijskega vodenja je prisotna debata o razliki in podobnosti (z moškimi). S tem je povezan strah, da bo zaznavanje spolnih razlik služilo kot racionalno opravičilo za izključevanje žensk z vodstvenih položajev, še posebno tistih, ki jih tradicionalno zasedajo moški. Poudarjanje podobnosti z moškim vodenjem lahko prikrije ali onemogoči prepoznavanje odnosnih kvalitiet, na katere so ženske ponosne in ki lahko prispevajo k odličnosti njihovega vodenja, meni Kimball (v Eagly in Johannesen-Schmidt 2001, 782). Sama pri obravnavi vodenja izhajam iz domneve, da spol sodefinira tako vodenje samo kot proces vodenja, ki se dogaja

znotraj socialnega konteksta, kar trdi tudi Yoder (2001, 815). Žensko udejanjanje vodenja je neločljivo prepleteno z dejstvom, da ga udejanja ženska, ki vanj prinaša stereotipsko prtljago, ki prihaja s spolnimi vlogami oziroma s spolom<sup>9</sup>, kontekstualne variacije (spolna sestava skupine, značilnosti nalog, različni standardi) pa predstavljajo postavitev, ki je ženskam bolj ali manj blizu in tako določa, kaj je in kaj ni učinkovito za žensko, ki deluje znotraj specifičnega konteksta, argumentira Yoder (2001, prav tam). Zato pri obravnavi vodenja ne smemo zanemariti dejstva, da govorimo o ženskah, ki udejanjajo vodenje, da zna biti vodenje za žensko drugačno kot za moškega in da se vodenje ne dogaja v nikakršnem brezspolnem vakuumu. Prepada med razliko in podobnostjo pa lahko premostimo z razlago, zakaj so spolne razlike pri vodenju včasih prisotne, zakaj se pojavljajo in izginjajo s spremembami oziroma premiki v socialnih kontekstih, menita Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 782).

Socialni kontekst, v katerem ženske udejanjajo vodenje, je izjemnega pomena. Okoliščine so jim lahko bolj ali manj pisane na kožo. Pri evalvaciji okoliščin, ki so ženskam prijazne, upoštevamo spolno sestavo skupine, spolno tipiziranje opravil, nalog, vrednotenje storilnosti pred vsemi ostalimi rezultati in vrsto uporabljene moči. Eagly (v Yoder 2001, 816) je ugotovila, da je ženski neprijazna postavitev takšna, ki je moško-dominirajoča, kjer prevladujejo stereotipno moška opravila in je nagrajena le opravljena naloga, kjer hierarhija in moč prevladujeta nad enakostjo in vplivanjem. V takšnih ženski vodji neprijaznih kontekstih se uporablja »moč nad« oziroma dominacija, pa tudi »moč od«, ki pomeni zmožnost upirati se nezaželenim zahtevam drugih, meni (prav tam). Iz tega izhaja, da ženski prijazno okolje preferira »moč z« ali moč lastnega in vzajemnega omogočanja (opolnomočenja).

Za interpretacijo učinkovitosti vodenja moramo tako upoštevati tako spol(no vlogo) vodje in spolno sorodnost socialnega konteksta procesa vodenja, pri tem

---

<sup>9</sup> Spolne vloge obsegajo vsa tista kulturna pričakovanja, ki so povezana z moškostjo in ženskostjo, ki presega biološke spolne razlike, predstavljajo torej bolj kompleksno konceptualizacijo, kot jo ponuja definicija delitve po spolu. (Lipman-Blumen 1984, 3). Spolne vloge so družbene konstrukcije; vsebujejo tako »spolne sheme oziroma predstave, ki si jih ustvarimo v toku svojega razvoja o svoji spolni identiteti, podobi in vlogi« (Musek 1997, 303), psihološke lastnosti kot tudi družinske, poklicne in politične vloge, ki so pripisane dihotomno pripadnikom oz. pripadnicam posameznega spola (Lipman-Blumen 1984, 2). Spol je bolj kot lastnost posameznika/posameznice institucionaliziran sistem socialnih ravnanj za konstituiranje moških in žensk kot različnih na družbeno pomemben način in organiziranje neenakosti v skladu s temi razlikami (Ridgeway 2001, 637).

učinkovitost merimo z zadovoljstvom vodje in sodelavcev, izboljšanjem organizacijskega in osebnega delovanja in povezanostjo, pravi Yoder (2001, 816).

Socialni kontekst je lahko ženski sovražen ali prijazen. Ženski neprijazni ali celo sovražni konteksti so tisti, v katerih močno prevladujejo moški sodelavci, kjer v hierarhični organizaciji prevladuje močna usmerjenost v naloge, ki so ponavadi tradicionalno moške, in ki opravljeno nalogo priznavajo skoraj kot izključno merilo uspešnosti (vodje), trdi Yoder (2001, 817). Vodenje več ali manj določa uporaba moči kot dominacije in upiranja nezaželenim zahtevam drugih, elementi vodjeve moči so po Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 783) asertivnost, nadzor, tekmovalnost. Kadar ženska postane vodja v takšnem kontekstu, se mora zavedati, da so vodstvene strategije izvajanja moči, ki so za moške v takem okolju učinkovite ali nevtralne, zanjo neučinkovite, saj vključujejo zvišanje statusa vodje s poudarjanjem moči nad podrejenimi, navaja Yoder (2001, 818). Na tem mestu je potrebno poudariti, meni Ragins (v Yoder 2001, 819), da sta družbeni status<sup>10</sup> in moč neločljivo povezana s spolom, zato so za žensko tla majava, še preden začne delovati kot vodja, saj ji podrejeni ne pripisujejo moči. Če zmesi družbenega statusa in moči dodamo še spol<sup>11</sup>, se približamo razumevanju situacije žensk vodij v moško prevladujočih okoljih, zato raziskave za povečanje učinkovitosti ženskega vodenja v takšnih okoljih, navaja Yoder (2001, 818), predlagajo izravnavo s kombinacijo strategij za hkratno zvišanje statusa s strategijami za zmanjševanje razlik med statusom ženske vodje in podrejenih. O tem, kako se tega lotiti, več v zaključkih in

---

<sup>10</sup> Statusna prepričanja so skupne kulturne sheme o statusnem položaju skupin na podlagi spola, rase, narodnosti, poklica v družbi, ki povezujejo večjo družbeno pomembnost in splošno kompetenco kakor tudi specifične pozitivne in negativne veščine z eno kategorijo družbene distinkcije (npr. moškimi) v primerjavi z drugo (npr. ženskami). Ko se statusna prepričanja razvijejo v zvezi z družbenimi skupinami, se neenakost med njimi zasidra v sami pripadnosti skupini in ne na drugih razlikah v moči in materialnih virih. Ko se statusna prepričanja razvijejo, predstavljajo element stereotipov o posameznih družbenih skupinah, čeprav vsebujejo stereotipi tudi nestatusne elemente. Stereotipi, ki se nanašajo na spol, raso, poklic, se razlikujejo na mnogo načinov, skupni pa so jim signaturni statusni elementi, ki pripisujejo večjo kompetenco in družbeni pomen privilegirani in ne zapostavljeni skupini ter povezuje prednostno skupino z bolj cenjenimi veščinami. Kot oblika medskupinskega predstavljanja so statusna prepričanja posebna, ker so skupna vsaj kot opis tistega, kar »večina« verjame, tako dominantnim kot podrejenim skupinam. (Ridgeway 2001, 638-639).

<sup>11</sup> Spolni stereotipi imajo tako preskriptiven kot deskriptiven aspekt; Glick in Fiske (v Ridgeway 2001, 641) pravita, da skupinski stereotipi razvijejo preskriptivnost do nivoja, do katerega je dominantna skupina odvisna od podrejene skupine in je zato zainteresirana za ohranjanje statusa quo. Velika stopnja medsebojne odvisnosti moških in žensk zaradi heteroseksualnosti in reprodukcije je odgovorna za izjemno preskriptivno naravo spolnih stereotipov (Ridgeway 2001, 641).



priporočilih za prakso. Carli (2001, 729-730) ugotavlja, da ženske na splošno dojemamo kot manj kompetentne kot moške in zato kot manj kredibilne za pozicije moči; kadar jim je priznana enaka kompetenca, pa s tem kršijo svoje preskriptivne spolne vloge, ki od žensk zahtevajo drugačne lastnosti.

Transformacijski koncepti so ženskam bližji, ker poudarjajo moč kot vpliv in kot lastno in vzajemno omogočanje, poleg opravljene naloge pa so pomembni tudi ljudje v skupini, povezanost med njimi, zadovoljstvo in razvoj posameznika in posameznice, pravi Yoder (2001, 817), zato je v ostrem nasprotju z gornjim modelom hierarhične moči, nadzora in dominiranja. Ženskam prijazni transformacijski pristopi gotovo botrujejo ugotovitvam Rosenerjeve (1990, 3-4), da nova generacija žensk v vodenju črpa iz značilnosti ženske socializacije in izkušenj ter tako ustvarja drugačne poti k napredovanju, da zato ženske vodijo interaktivno, opogumljajo zaposlene k sodelovanju in delijo z njimi moč ter informacije, še več: želijo izboljšati njihovo samovrednotenje in jih tako napolniti z energijo, da bi tako izboljšale celotno organizacijo, kar vse so elementi moči vzajemnega omogočanja. Vse to pa nas ne sme zavesti, da bi transformacijsko vodenje označili kot ženski model vodenja, nasproten direktivnim stilom vodenja, ki naj bi bili moški. Res pa je, da takšno vodenje ustvarja prijazno okolje za udejanjanje učinkovitega vodenja žensk, meni Yoder (2001, 824), saj v takšnem okolju ženske ne doživljajo prej omenjenih statusnih težav in se jim zato ni potrebno zatekati v različne strategije izravnave in poravnave svoje moči za zagotavljanje učinkovitosti svojega vodenja.

Ali ženske in moški vodijo različno? Čeprav se na splošno strinjamo, da se ženska srečuje z mnogimi ovirami na poti k vodenju, še posebno pri zavzemanju najvišjih položajev, kjer dominirajo moški, pa je veliko razhajanj pri interpretaciji vedenj žensk in moških na vodstvenih položajih in medsebojnih razlik, še več: tudi, kadar govorimo o tem, kako vodijo ženske, težko najdemo skupni jezik, pravita Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 781). Raziskave (Kanter; Gutek in Morasch; Ridgeway v Eagly in Johannesen-Schmidt 2001, 783) pa vseeno potrjujejo, da se vedenja žensk in moških na vodilnih položajih nekoliko razlikujejo, da spol(ne vloge) prelivajo organizacijo in da spol zagotavlja implicitno identiteto ozadja delovnega mesta.

Vidik stila vodenja skozi uporabo moči se odraža v grobi delitvi vodenja na transakcijsko in transformacijsko vodenje. Transakcijski vodje vzpostavljajo menjalne odnose s svojimi podrejenimi, transformacijski vodje delujejo z zgledom, si pridobivajo zaupanje tistih, ki jim sledijo tudi z močjo vzajemnega omogočanja, navaja Burns (v Eagly in Johannesen-Schmidt 2001, 787). Vpliv spola na stil vodenja oziroma uporabo strategij moči za doseganje ciljev zna biti viden skozi poudarjanje medosebnih odnosov, demokratičnosti in participacije ter drugih transformacijskih značilnosti, kljub temu da zahteve in teža vodilne vloge zmanjšujejo pomen spolne razlike. Empirične raziskave kažejo, da lahko preferiranje participativnih strategij ženskih vodij kaže tudi na pristranost v naravnosti do ženskih vodij, ki izhaja iz neskladnosti ženske spolne vloge in mnogih vodstvenih vlog, trdita Eagly in Karau (v Eagly in Johannesen-Schmidt 2001, 789), saj je za ženske najpogosteje težko izvajati moč in dominacijo, ker se srečujejo z odporom do svoje avtoritete, kot meni Ridgeway (2001, 648), tudi podrejeni avtokratsko vedenje ženskih vodij ocenjujejo negativno, pravita Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 790). Tako ženske na vodilnih položajih vztrajajo pri participativnih stilih vodenja tudi zato, ker lahko tako presežejo odpor drugih, dosežejo sprejetje, pridobijo samozaupanje in tako postanejo učinkovite, kar pa je seveda odvisno tudi od skupine in organizacijskega okolja.

Ženske vodje v empiričnih raziskavah, navajata Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 791), manifestirajo naslednje transformacijske elemente moči: za motiviranje tistih, ki sledijo, za občutek spoštovanja in ponosa zaradi povezave z njimi, za vzpodbujanje navdušenja nad bodočimi cilji in optimizma in za vzpodbujanje razvoja zaposlenih ter izvajanje mentorstva v skrbi za uresničevanje njihovih osebnih potreb, še posebno pa izstopa skrb za posameznico/posameznika. Tudi z vidika transakcijskega nagrajevanja zaposlenih za dobro opravljeno delo se je pokazalo, da ženske (bolj kot moški) nagrajujejo zaposlene zaradi njihovih dobrih rezultatov (in ne zaradi česa drugega), trdita Eagly in Johannesen-Schmidt (prav tam).

### ***2.2.3 Vodenje v šolskem kontekstu***

Kakšen je šolski socialni kontekst ali socialni kontekst šole kot organizacije? Je ravnateljici prijazen ali celo sovražen? Odvisno. Empirični dokazi pravijo, da so ženske v nezavidljivem oziroma slabem položaju, kadar vodijo skupine, v katerih je

85% ali več moških, ker so pretirano izpostavljene, doživljajo dodatne pritiske v zvezi z izvajanjem nalog in socialno izolacijo, so žrtve spolne stereotipizacije, pravi Kanter (v Yoder 2001, 823), nedavne raziskave Collins (v Yoder 2001, 823) pa potrjujejo, da vsaj 35-40% delež žensk v skupini že predstavlja okolje, ki je resnično po meri ženske, kar pomeni, da je spolna uravnoveženost skupine eden od pomembnejših dejavnikov za učinkovitost ženskega vodenja. V srednjih šolah v naši državi je bilo v šolskem letu 2002/03 zaposlenih 7538 strokovnih delavk in delavcev, od tega 65% žensk in 35% moških (MŠZŠ 2002). Delo je vodilo 167 ravnateljev in direktorjev ter ravnateljic in direktoric, od tega 43% žensk in 57% moških (MŠZŠ 2002). To na državni ravni kaže na takšen socialni kontekst v šolskih organizacijah, ki je ženskam vodjem po meri, če bi bili strokovni delavci in delavke enakomerno razporejeni. Ker obstaja kar nekaj srednjih šol, ki izobražujejo za stereotipno moške poklice, je strokovno osebje takšnih šol tudi v večji meri moško kot v tistih šolskih organizacijah, ki izvajajo programe splošnega izobraževanja ali izobražujejo za tradicionalno ženske poklice. V takšnih organizacijah lahko pričakujemo, da se bo ravnateljica srečevala z vsemi težavami takšnega socialnega konteksta, kot sem ga opisala v prejšnjem razdelku. Posebni socialni kontekst predstavljajo tudi šolski centri, kadar jih vodijo kolegiji, ki so pretežno moški z moškim direktorjem na čelu. Izvedeni intervjuji nakazujejo, da vsebujejo kar nekaj značilnosti prej opisanih maskuliniziranih kontekstov, ki so ženskam vodjem neprijazni.

Kanter je v svoji raziskavi *Moški in ženske v organizaciji*<sup>12</sup> ugotovila, da se žensko pojmovanje moči bistveno razlikuje od koncepta moči kot »ničelne vsote« ali moči kot sredstva za dominacijo in nadzor nad drugimi (v Hall 1996, 136). Ženska perspektiva vodenja bolj ceni moč z drugimi kot moč nad drugimi; moč dobi tako odnosni vidik z atributi, kot so sodelovanje in soodvisnost, kot navaja Davis (v Onyx 1999, 420). Kanter (v Hall 1996, 136) definira žensko moč predvsem skozi »ne-moč«, kar pomeni pojmovanje moči kot »zmožnost opraviti naloge, mobilizirati vire in uporabiti vse, kar človek potrebuje za cilje, ki jih želi uresničiti«. Tudi Cantor in Bernay (v Hall 1996, 97) v svoji raziskavo o ženskah na položajih moči definirata »žensko moč« kot »osebno moč in prepričanje o delitvi moči z drugimi«, kar zahteva

---

<sup>12</sup> angl.: *Men and Women in Corporation*

»močan občutek za promocijo najglobljih načel«.

Gornje ugotovitve zato veljajo tudi za dober šolski management, ki mora biti v tesni povezavi »z delitvijo moči z drugimi skozi transformacijsko vodenje« in je kot takšen učinkovit v transformacijskih socialnih kontekstih organizacij. Transformacijski pristopi poudarjajo vlogo vodjine vizije pri usmerjanju in konstrukciji smisla za tiste, ki sledijo, komunikacijo visokih pričakovanj umeščajo med osrednje vodjine dejavnosti, poudarjajo opolnomočenje (vzajemno omogočanje) zaposlenih s strani vodij, ki podpirajo osebni razvoj, jim zaupajo in jih spoštujejo; hkrati zmanjšujejo pomembnost kontrolnih strategij tradicionalno povezanih z vodenjem. Negovanje zaposlenih, tistih, ki sledijo, postane tako primarna smer učinkovitih vodij, te vrednote pa so inkorporirane v pričakovanja in ukrepe učinkovitega vodenja, razlaga Conger (v Yoder 2001, 824), kot takšni predstavljajo ti pristopi skoraj antitezo modelom hierarhične moči in nadzora.

Drugi vir moči ženskega vodenja so informacije in ekspertiza, vendar ta moč ne izhaja iz posedovanja, ampak iz delitve informacij, znanj, veščin z drugimi, da bi postali učinkoviti kot člani/ce organizacije in kot vodje. Sergiovanni (v Hall 1996, 89) med oblike simboličnega vodenja uvršča tudi izobraževalno obliko, ki se pri ženskah izraža na več načinov. Tudi Rosenerjeva (1990, 4-5) ugotavlja, da ženske vodijo interaktivno, opogumljajo zaposlene k sodelovanju in delijo z njimi moč ter informacije, še več: želijo izboljšati njihovo samovrednotenje in jih tako napolniti z energijo, da bi tako izboljšale celotno organizacijo.

Shakeshaftova (v Coleman 1994, 191) je ugotovila, da imajo ženske v šolskih organizacijah bistveno več povezav tako s podrejenimi kot nadrejenimi in da je bolj verjetno, da bodo bolj prijateljske kot moški kolegi. Prav tako so bolj usmerjene v učence in upoštevanje razlik med njimi, lažje priznavajo tudi akademske dosežke in delovne uspehe učiteljic/učiteljev. Gilligan (v Hurty 1995, 380) sooča hierarhijo in mreže kot načine razmišljanja o strukturnih odnosih moči in predlaga reinterpretacijo ženskih izkušenj skozi njim lastne podobe (kar nas lahko pomakne od neenakosti do medsebojnih povezav). To bi, pravi (prav tam), prispevalo k razumevanju človeškega razvoja in priskrbelo osnovo za generiranje novih teorij, ki bi koristile moškimi in ženskam. Ferguson (Hurty 1995, 380-381) meni, da je potrebno pregledati

spregledane in podcenjene izkušnje žensk in osvetliti jezik moči, da bi to moč lahko spremenili.

To je storila Hurty (1995) s svojo raziskavo o ravnateljicah srednjih šol in uporabi moči kot funkciji vodenja, kjer je izhajala iz definicije moči kot zmožnosti in učinkovitosti, kot jo je definirala Kanter (v Hurty 1995, 380; Hall 1996, 136). Ugotovila je (prav tam), da imajo ženske kot ravnateljice šol moč, toda dimenzije te moči same redko artikulirajo, saj je raziskav, ki bi se posvečale ženskam v vodenju, da bi razumeli koncepte vodenja in moči, malo. Ženski občutek nemoči, navaja (prav tam), pogosto izhaja iz splošne predstave o moči kot o nadzoru nad ljudmi, denarjem in drugimi viri oziroma moči, ki vlada v tradicionalni birokratski organizacijski strukturi, kar šolski sistem več ali manj tudi je in hoče ostati. Ko so ženske ravnateljice same definirale svojo moč, so jo opredelile »kot zmožnost opraviti delo dobro«, pravi (prav tam) in nadaljuje, da način, ki so ga izbrale, da bi dobro opravile delo, daje pomen in smisel avtentični definiciji moči, ki so jo prepoznale skozi izkušnje in jo tako tudi vrednotile. Slika, ki se je zjasnila, je bila vizija moči, redefinirana skozi dnevne bitke za dobro opravljeno delo in skozi ženske izkušnje v šolskem vodenju, pravi Hurty (1995, 383-384). Izkristalizirala se je vizija moči kot vzajemnega omogočanja oziroma opolnomočenja/empowermenta, ki jo je Hurty (1995, 385) v svoji raziskavi razčlenila v pet izrazitih elementov:

1. emocionalna energija (poštena in odprta pripravljenost uporabiti vse emocije pri svojem delu z učitelji, učenci in skupnostjo);
2. negovana rast<sup>13</sup> (zmožnost negovanja, vzpodbujanja še tako majhnih dokazov učenja in razvoja);
3. vzajemen govor (govorjenje, poslušanje, spraševanje in odgovarjanje, učenje od drugačnih pogledov, da bi izgradili zaupanje);
4. premišljena vzajemnost (interna in eksterna aktivnost vodje, refleksija, meditacija, interakcija z drugimi, upoštevanje drugih pri tehtanju in sprejemanju odločitev);

---

<sup>13</sup> angl. nurtured growth

5. sodelovalno spreminjanje (sodelovanje pri identifikaciji skupnih interesov, odgovornosti, problemov in rešitev, konsenz in polna participacija zaposlenih pri transformaciji izobraževanja).

Ti elementi prinašajo kvalitativno drugačne dimenzije v koncept moči (Hurty 1995, 385), izraženi so skozi povezovalne metafore gradnje, pričakovanja rasti in sprememb.

Moč, s katero vodijo ravnateljice, kot jo je definirala Hurty (1995, 385), je tesno povezana s transformacijskimi pristopi k vodenju in z definicijo intrinzične, odnosne, odvisno-avtonomne in procesne moči, ki jo je podala Davis (v Onyx 1999, 420), ki hkrati meni, da je takšna koncepcija moči primerna tudi za feministično analizo, ker presega konceptualizacijo moči v okvirih dominacije in subordinacije in tako omogoča aktivno restrukturiranje odnosov moči. Ujema se tudi z Giddensovo (v Hall 1996, 32) definicijo moči kot »transformacijske zmožnosti« oziroma uporabo virov za zagotavljanje zelenih izidov. Astin in Leland (v Denmark 1993, 349) predlagata naslednje strategije za opolnomočenje ljudi:

- komuniciranje z drugimi na njihovi ravni in poslušanje,
- zaposlovanje strokovno in osebno močnih ljudi, ne da bi se vodja čutil-a ogroženo,
- ponujanje pozitivnega odziva in transparentnost,
- delovanje s konsenzom in kolegialnostjo,
- zagotavljanje mentorstva.

V zaključkih podajam predloge, kaj ponuja ta agenda moči in kako jo uveljaviti.

## **2.3 Ženska spolna zavest**

### **2.3.1 Pogledi na žensko spolno zavest**

Ženske v razvitem svetu sestavljajo vsaj polovico zaposlenega prebivalstva, toda prisotnost seveda še ne pomeni enake moči. Ženske delajo in se učijo v kontekstu, pravi Bierema (2003, 3), ki ga v glavnem ustvarjajo, vzdržujejo in nadzorujejo (beli) moški, in v katerem so glasovi, vidnost in moč žensk šibki. Čeprav bi bilo možno pričakovati, da bo delo v patriarhalnem sistemu stimuliralo feministično perspektivo žensk in željo po spremembi organizacijske kulture, se pogosto dogaja prav nasprotno, trdi (prav tam). Raziskave Caffarelle in sodelavcev (1997, 90) so

pokazale, da nekatere ženske resnično kažejo nizko raven spolnega zavedanja, kadar razmišljajo o svojih kariernih izkušnjah, celo kadar poročajo o težavah, ki so povezane s spolom, diskriminacijo in nadlegovanjem. Nekatere sodobne ameriške teorije pomagajo razumeti, zakaj ženske niso razvile takšne skupinske zavesti kot druge podrejene kategorije, navaja Gurin (2001, 144). Ženske, menita Merton in Williams (v Gurin 2001, 144), so prikrajšane za mnoge strukturne pogoje, ki promovirajo vezi z drugimi v podrejeni kategoriji. Spolna neenako(pravno)st, čeprav prisotna in neverjetno vztrajna, ni tako zaznamovana kot rasna ali narodna, neenakopravnost pa je težje zaznati, kadar ni tako ekstremna, trdi Gurin (2001, 144). Poleg tega so tako ekonomske usode kot zahteve po prestižu moških in žensk neločljivo prepletene, saj sta oba spola deležna pridobitev in izgub kot pripadniki/pripadnice narodov in narodnostnih skupin in družbeno-ekonomskih razredov, meni (prav tam). Hkrati se oboji strinjajo o mnogih osnovnih življenjskih in družbenih vrednotah, kar ne izhaja toliko iz njihovega skupnega življenja v partnerskih zvezah, ampak iz zgodnejše socializacije bratov in sester, ki so prejeli mnoga skupna sporočila o temeljnih družbenih vrednotah; razkol in konflikt se redko razvije med skupinami, ki si delijo takšne temeljne vrednote, nadalje argumentira Gurin (2001, 145).

Verjetno najgloblji inhibitor spolne zavesti med ženskami pa je struktura njihovih odnosov z drugimi ženskami in z moškimi. Solidarnost in prepoznavanje skupne deprivacije postaneta močnejša, navaja Williams (v Gurin 2001, 145), če so pripadniki skupine najpogosteje v interakciji drug z drugim in le zmerno s člani zunanjih skupin, ko so intimne povezave omejene na tiste v skupini, ko so odnosi med skupinami v glavnem tekmovalni ali vsaj ne tesni. Odnosi žensk med seboj in z moškimi se ne bi mogli bolj razlikovati od tega vzorca: njihovi medsebojni odnosi, čeprav pogosti in intimni, so včasih tekmovalni, hkrati imajo (ali so imele) vse ženske tesne emocionalne in družinske vezi z moškimi, pravi (prav tam). Družbeni status nekaterih žensk v veliki meri izhaja iz vlog zakonskih žena in gospodinj, kar zagotavlja varnost, potrebe po odvisnosti in celo fleksibilnost in nadzor, kadar tradicionalni dogovori delujejo idealno, utemeljuje Gurin (2001, 145), tradicionalne vloge pa ženski prinašajo kar nekaj ugodnosti oziroma nagrad.

Tudi moški imajo interes pri opravičevanju in vzdrževanju neenakopravnosti v strukturi moško-ženskih odnosov. Do nedavnega so nadzorovali tudi mehanizme za legitimizacijo moškega gospostva, vključujoč produkcijo teorij o spolnih razlikah, pravi Epstein (v Gurin 2001, 145). Še več za mnoge ženske so povezave zunaj družine navzkrižne tako z ženskami kot z moškimi privilegiranih položajev, kar dodatno slabi prepoznavanje deprivirajočih okoliščin žensk kot družbene skupine, zaključuje Gurin (2001, 145).

Ti strukturni pogoji v ženskih življenjih ovirajo močno spolno zavest in ideloško spremembo med ženskami kljub premikom v statusu in splošni naravnosti do spolnih vlog. Gurin (2001, 146-148) v skladu z aktualnimi koncepti definira 4 sestavine skupinske (torej tudi ženske) zavesti:

- kolektivno orientacijo (želja po spremembi položaja ali moči zaradi podrejenosti ali ogrožene dominacije),
- nezadovoljstvo (pripadnice/pripadnika) z dodeljeno jim močjo,
- vrednotenje legitimnosti disparitet,
- identifikacija (skupne vrednote in interesi, ki socialno kategorijo spreminjajo v skupnost).

V naši definiciji skupinske zavesti je kolektivna akcija usmerjena v spremembo in v tem smislu bi bila ženska spolna zavest feministična.

Akcijska raziskava o razvoju ženske spolne zavesti v delovnem okolju Biereme (2003, 5-8) navaja naslednje splošne izkušnje, ki vplivajo na razvoj ženske spolne zavesti:

- razvoj identitete skozi skriti kurikulum,
- zavedanje o spolnem značaju odnosov moči, njihova kritika in morebitno zavračanje,
- povezana aktivnost, ki je lahko individualna ali kolektivna in ima naslednje attribute: edukativnost, nevidno postane vidno, sprejemanje strategije »zavedno-nezavednega«, doslednost v mislih in dejanjih.

Prvi korak proti spolnemu zavedanju žensk je (samo)spraševanje o skritem kurikulumu skozi individualno ali skupno/povezано učenje; uspešnost procesa



učenja se kaže v zavračanju statusa quo, ponovno pridobljeni glasnosti in preoblikovani identiteti, meni Bierema (2003, 9).

### ***2.3.2 Ravnateljice, ženska spolna zavest, kontekst***

Ženske v šolskem vodenju srednjih šol so hkrati pripadnice večine, saj ženske, zaposlene v tem segmentu sistema vzgoje in izobraževanja v naši državi predstavljajo 65% delež vseh zaposlenih (MŠZŠ 2002) in manjšine žensk ravnateljic, ki v segmentu srednjih šol predstavljajo 43% delež (MŠZŠ 2002). Njihove izkušnje se pnejo od avtoritete in vpliva vodje do marginalizacije, izolacije in izključenosti, ki jih doživljajo kot ženske v poklicu, kjer dominirajo moški in/ali moška kultura, kot navaja Bell (1995, 288), tudi zato, ker delovanje vodij v šolskem pa tudi drugih kontekstih sega čez rob njihovih organizacij, kjer je zmožnost vplivanja še kako pomembna. Tu ženska ravnateljica pade v svet, kjer dominirajo moški, predvsem pa kultura, ki ne obstaja na nevtralen način, ampak je še kako moško definirana, z moškim diskurzom, ki ne upošteva, ne, ki ga niti ne zanima ženska »definicija situacije« kot viden element kulture, v kateri še vedno prevladuje polarizacija v produkciji smiselnosti, navaja Jogan (1990, 46-48). Za ženske v izobraževalnem upravljanju velja, da njihove situacije bolj določajo odnosi dominantnosti kot pogoji avtonomije – zaradi spolne segregacije in spolno stratificiranih urejanj v javnem izobraževanju, trdita Bell in Chase (v Bell 1995, 292).

Ženske in ženske vodje so pogosto prepričane, da delujejo v svetu enakih možnosti in enakopravnosti po spolu, zaupajo v nevtralnost institucionalnega reda z vsemi relevantnimi sestavinami in tako pogosto spregledajo, da se je zagovarjanje hierarhije po spolu v sodobnosti preselilo v neprosojnost, da so »specialisti za vzdrževanje sveta« postali nevidni, nadaljuje Jogan (1990, 46-48), sam koncept, da jim je dovoljeno obstajati na robu moško-dominiranega področja, pa ostro zavračajo. In prav tu se pojavijo tišine, ki zagotavljajo ohranitev obstoječih struktur moči in ki so pogosto brane kot potrditev ženske nesposobnosti za vodenje; Gold (1996, 6) navaja in opiše tri prepoznavne oblike:

- ženske »utihnejo«, ker niso vajene biti del dominantnega diskurza,
- ženske se utišajo same in tako izražajo odpor, upor in protest zoper dominantni diskurz,

- tretja tišina je oblika tišine, ko se ženske ne zavedajo, da obstaja še drugi diskurz, v katerega je možno vstopiti, da obstaja drugi način konstruiranja naših življenj, zato se ni potrebno o ničemer pogovarjati in nič ni potrebno spremeniti, transformacija ni potrebna.

Te tišine pomenijo tudi zelo nizko stopnjo (ženskega) spolnega zavedanja oziroma zavedanja o tem, kdo in kaj ženske smo, kakšna je naša ženska identiteta kot ravnateljic, čeprav bi pričakovali, da bodo imeli marginalizirani ljudje razsvetljene poglede in da bodo ponujali posebne vpoglede v neenake socialne ureditve, ki smo jih vsi deležni, in se proti njim tudi borili - prav takšna pričakovanja gojimo na področju izobraževanja, kadar proučujemo ta pojav, trdi Bell (1995, 288). Tako sta Schmuck in Schubert (v Bell 1995, 289) od ravnateljic v raziskavi pričakovali, da bodo kot ženske v ravnateljstvu zagovornice enakopravnosti, zato ker so ali izkušajo diskriminacijo in ker so se skozi izobraževanje osvestile o njej. Večina od udeleženk raziskave pa je poročala (v Bell 1995, prav tam), da ni izkusila nobene diskriminacije, čeprav menijo, da so bile obravnavane drugače kot moški. Raziskovalki sta ugotovili (prav tam), da je v skupini »malo podpore glede prepričanj ali celo dejanj, ki bi spodbujala prakso enakopravnosti na šolah«.

Hochschild (v Bell 1995, 290) je ugotovila, da je v družbi na splošno malo žensk z zavestjo »manjšinske« pripadnosti, čeprav obstajajo trdni dokazi o diskriminaciji žensk v poklicih, pri raziskavi o uspešnih poslovnih ženskah pa se je srečala s pojavom zanikanja pripadnosti manjšini oziroma manjšinski skupini (prav tam), čeprav so navajale specifične diskriminatorne izkušnje, so na koncu zanikale, da bi izkusile diskriminacijo. Vse to vzbudi v Hochschild (Bell 1995, 290) zanimanje za dinamiko, »kako se ženska zaradi uspešnosti počuti manj kot druge ženske«. Hochschild (v Bell 1995, 290-291) ponuja v razmislek nekaj vidikov razumevanja o tem, kako marginalnost pravzaprav oblikuje zavest in vpliva na dejanja.

Ženska, pravi (prav tam), se sooča z različnimi ovirami na robu poklicev oziroma področij, ki jih obvladujejo moški ali dominantna kultura, ko poskuša združiti dve vlogi, ki sta definirani kot kontradiktorni: vlogo ženske in vlogo profesionalke. Ovire vključujejo:

- defeminizacijo, ki postavlja pod vprašaj njeno žensko identiteto, njene vezi z drugimi ženskami so presekane s »komplimenti«, kot recimo: »Je dobra analitičarka. Misli kot moški.« in
- deprofesionalizacijo, v kateri so presekane vezi z njenimi moškimi kolegi, načetost njene profesionalne identitete ilustrira izjava: »Na vrh je prišla skozi posteljo.«

Nadaljuje (prav tam), da se morajo kot moški tudi ženske dokazovati pred svojimi delodajalci. V nasprotju z moškimi pa morajo ženske v poklicu dokazovati še, da so drugačne od negativnega stereotipa o ženskah, tako da se mnoge ženske kar same defeminizirajo in diferencirajo od drugih žensk, v kontekstu takšnih pritiskov odločno zavračajo identifikacijo in se distancirajo tudi od samega feminizma in ženskih gibanj, zaključí (prav tam).

Hochschildova (v Bell 1995, 290-291) k vprašanju ženske spolne zavesti prispeva idejo, da je ambivalenca do ženskih gibanj in feminizma ena od posledic ideoloških in strukturnih barier pri razvoju »manjšinske« zavesti, ki bi lahko vzniknila iz identifikacije z drugimi ženskami. Tako pa nekatere raziskave, ki jih navajata Troen in Boles (1995, 372), ugotavljajo, da se ženske vodje v šolskem okolju pogosto soočajo z ljubosumnostjo, tekmovalnostjo in pomanjkanjem podpore drugih žensk izobraževalk v tem okolju. Gilligan z metaforo mreže (v Troen in Boles 1995, 373) opiše, kako te ženske pogosto čutijo, ko prevzamejo vodenje v egalitarističnem delovnem okolju in se tako diferencirajo od drugih žensk: »Ženske želijo biti v centru povezav in se zato bojijo biti preveč na robu.«

Ženska spolna zavest ni nujno feministična zavest, vendar se moramo zavedati, da je visoka ženska spolna zavest ali osveščenost o tem, da smo ženske, kjer obstaja, uspeh feministične misli in dejanj, trdi Hogeland (1994, 1). Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291) trdita, da se spolna zavest kot pojav razvija skozi medčloveško interakcijo. Predlagata (prav tam) opazovanje naslednjih oblik spolne zavesti na kontinuumu, pri tem identificirata 3 tipe zavesti. Ti so:

- spolno zavedanje, ki pomeni povezovanje ali korelacijo določenih pojavov z eno ali drugo spolno skupino brez evalvacije pomena ali pomembnosti teh atributov;

- ženska/moška zavest, ki je uvid ali prepoznavanje, da recipročne pravice spremljajo na spolu temelječe obveznosti v obstoječi spolni ureditvi;
- feministična/antifeministična zavest, ki vključuje visoko artikuliran napad ali obrambo sistema odnosov med spoloma v obliki ideologije ter skupinsko identiteto in naraščujočo politizacijo, ki rezultira v družbenem gibanju.

Tudi Ferguson (v Bell 1995, 292) pojmuje zavest kot proces, kot stalno interakcijo z drugimi. Meni, da ima posameznik/posameznica potencial, da pre-misli izkušnjo in doživi spremembo, ki je rezultat odnosa z drugimi (prav tam).

Rekli smo že, da je spolna zavest žensk dinamičen pojav, ki se v času in prostoru spreminja. Namesto da bi sodil o njeni vsebini, se feministični vidik ukvarja z okoliščinami, ki oblikujejo njen razvoj in izraz, navaja Bell (1995, 292). Ferguson (v Bell 1995, 292) loči pri oblikovanju spolne zavesti med pogoji avtonomije in manipulacije, avtentičnosti in integritete.

Ko preučujemo, kako ženske izražajo spolno zavest v moško-dominiranih okoljih, moramo upoštevati, kako se v artikulaciji reflektirajo kontekstualne sile, utemeljuje Bell (1995, 292). Bierema (2003, 5) poudarja, da na razvoj ženske spolne zavesti vpliva tudi razvoj identitete skozi skriti kurikulum (lekcije o spolu oziroma spolnih vlogah, razvrednotenju žensk, tišinah in nevidnosti, podreditvi moški moči in sprejemanju kontradikcij spola), ki nauči deklice in ženske podrejanja dominantnim patriarhalnim sistemom moči. Pomembnost konteksta potrjuje tudi Westkottova (v Bell 1995, 292) kritika konvencionalne sociologije in njene napačne domneve o ženskah. Opazila je, da sociologi predpostavljajo skladnost med zavestjo in dejanjem. Ker so ženske izkušnje spolne napetosti in kontradikcij zaradi problematičnih družbenih urejanj, ni presenetljivo, ob hkratni ženski pripadnosti in alienaciji, da ženske nasprotujejo prav tistim okoliščinam, ki se jim sicer podrejajo, meni (v Bell 1995, prav tam).

Westkottova (v Bell 1995, 292) nadaljuje, da takšna disociacija med konformnim vedenjem in zavestjo poudarja ključni pomen ženske zavesti v patriarhalni družbi, ki lahko postane, če je odcepljena od delovanja, za ženske polje svobode, saj ostaja ob vidni konformnosti zavest zasebna, intimna in je drugi ne more nadzirati tako kot dejanje.

Da bi razumeli spolno zavest žensk na položajih, kot je ravnateljstvo, uporabljamo naslednje strategije, Westcott (v Bell 1995, 293) predlaga:

- pozornost posvečamo oviram, ki preprečujejo pripadnost skupini in povezanost med ženskami;
- zavedajmo se, da je zavest dinamična, in opazujemo kontekst, v katerem se razvija in izraža;
- osredotočajmo se na očitne kontradikcije ali napetosti med zavestjo in dejanji.

Povezanost ali afiliacija je znak skupinske zavesti, ki jo delno oblikujejo odnosi moči v družbenih okoljih – v tem pomenu je povezanost politična in lahko odraža strukturo moči v organizacijskem kontekstu, meni Bell (1995, 304). V primeru žensk ravnateljic lahko poslovni odnosi z ljudmi na položajih moči olajšajo karierno napredovanje oziroma mobilnost in aktivirajo vire za uresničevanje nalog. Zaradi zgoraj opisanega konteksta ženske ponavadi niso odločilne nosilke moči, zato povezovanje z ženskami ni v ospredju in je včasih videno kot zapravljanje časa ali pogubno dejanje, navaja Bell (1995, 304). Tudi tukaj imamo opraviti s pojavom nepovezanosti ali hotenega distanciranja od drugih žensk ali defeminizacijo, kot jo utemeljuje Hochschild (v Bell 1995, 304). Bierema (2003, 6) vidi razvoj (ženske) spolne zavesti skozi kombinacijo individualnega in učenja v skupini, ki konfrontira skriti kurikulum in njegovo vsebino, vrednote, strukture in pravila. Pravi (prav tam), da skozi takšno učenje vznikne in se razširi spolna zavest, ki temelji na nenehni konfrontaciji s skritim kurikulumom, zavračanju statusa quo, zahtevi po vrnitvi glasu in preoblikovanju identitete.

Povrnitev glasu pomeni vsaj dvoje: da se naučimo poimenovati in ovrednotiti svoje izkušnje in da svoje tišine opremimo z glasom. Morda pa je glasnost tudi prestop iz nevidnosti v vidnost, ne zgolj žensk, tudi njihovih izkušenj, doživljanj, misli.

Konteksti, v katerih se razvija in izraža ženska spolna zavest ravnateljic, so povezani z izrazito moškimi značilnostmi, meni Adkison (v Bell 1995, 305) in moški v njej dominirajo od nastanka teh položajev, zato ženske delujejo pod pogoji reducirane avtonomije kljub svojim pozicijam moči, brez striktnega upoštevanja pravil tvegajo dvom v svojo profesionalnost, povezovanje z drugimi ženskami je

lahko okarakterizirano kot subverzivno, trdi nadalje (prav tam). V sistemu, kjer sta moški in moško standard in vrednota, je za kariero boljša defeminizacija kot pa tveganje deprofesionalizacije, trdi Bell (1995, 305), saj sta identiteti profesionalke in ženske v kontradikciji... in ženske morajo izbirati med njima.

Opisovanje diskriminatornih izkušenj in hkratno zanikanje, da seksizem prizadeva tudi njih, ravnateljice, kaže na moško-dominiran kontekst šolske administracije, meni Bell (1995, 306). Kljub drugačnim izkušnjam se lahko ženske ravnateljice upirajo razmišljati o ženskah kot izključeni skupini in zavračajo angažma v kolektivni akciji proti diskriminaciji, trdi Bell (1995, prav tam) nadalje.

Po Bell (1995, 307) takšne izbire nakazujejo naslednje:

- kažejo na moško-dominiran kontekst šolske uprave;
- vrednote in vedenje žensk ravnateljic so podobni oziroma se približujejo tistim, ki jih ima dominantna skupina;
- zavračanje relevantnosti spola in poudarjanje povezanosti s poklicem;
- posvojitve spolno nevtralnega položaja.

Spolna zavest, izgrajena na izkušnjah diskriminacije in zavedanju lastnega članstva v socialno-stigmatizirani skupini, žensk ne naredi imunih za druga vprašanja predsodkov glede ženskega spola oziroma v zvezi z ženskami, tudi kadar gre za prednosti, ki jih ženskam morda prinaša njihov spol, ne, ugotavlja Bell (1995, 307-308).

Glavna ovira za razvoj feministične (ali druge) zavesti tiči v (iz)ločenosti kot nasprotju povezanosti. Posebno v moško dominiranih poklicih, kar vodenje v šolski upravi gotovo je, nuja po (iz)ločenosti od drugih žensk izhaja iz potrebe ženskih vodij, da dokažejo, da so drugačne od negativnega stereotipa drugih, ki so kot one, navaja Bell (1995, 308). To se kaže tudi v zadržanosti do ženskih mrež in v ambivalenci do ženskih pravic in feminizma, nadaljuje (prav tam). Po Bellovi (1995, 308) izhaja pritisk po ločenosti od drugih žensk iz seksizma v tradiciji poklica; če mu podležemo, je to vidno v izolaciji in nezmožnosti graditi na solidarnosti z drugimi ženskami v poklicu, kolektivna akcija za družbene spremembe pa bo na koncu inhibirana.

Raziskave o vprašanju enakopravnosti v šolskem kontekstu Schmuck in Schubert (v Bell 1995, 309) so razkrile tudi naslednje:

- spolna diskriminacija je »poosebljena«, ni prepoznana kot sistemska;
- želja žensk po integraciji z moškimi kolegi prevladuje (nad željo po segregaciji);
- odsotnost delovanja za enakopravnost.

Za praktike in raziskovalce gornje opažanje implicira pomen priznavanja protislovnih perspektiv v delovnih življenjih ženskih vodij, morda celo iskanja teh perspektiv, saj imajo dvojni položaj: so hkrati znotraj (šolske prakse in politike) in zunaj (šolskega vodenja in delanja politike na splošno). V »biti na obeh strani meje« je »možnost videti odnos med dominantnimi aktivnostmi in prepričanji ter tistimi, ki se pojavljajo izven« (Harding v Bell 1995, 309). Ta dvojni status je potrebno prepoznati in priznati.

Opažanja o manjšinski zavesti vsebujejo tudi vprašanja o rasni in narodnostni zavesti pa tudi drugih aspektih identitete in njihovem odnosu s spolno zavestjo žensk, navaja Bell (1995, 309).

#### **2.4 Ovire za žensko napredovanje**

Kljub novim teoretičnim perspektivam in prepoznavanju prednosti, ki jih ženske lahko prinesejo v vodenje in management, pa je žensk na odgovornih položajih bodisi malo ali pa ne dosegajo paritete z moškimi (Smith 1997, 215), čeprav v razvitem svetu predstavljajo skoraj polovico celotne delovne sile, v nekaterih dejavnostih pa že tradicionalno prevladujejo.

Cubilo (1998, 4) in Coleman (1994, 179) navajata teorije, ki skušajo razložiti vzrok ženske podzastopanosti na vodilnih položajih, Bass (1990, 709-717) navaja vrsto ovir, s katerimi se spopadajo ženske pri svojem napredovanju, mnoge raziskave govorijo o zunanjih in notranjih dejavnikih, ki ženskam preprečujejo razvoj polnih potencialov, se strinja tudi Smith (1997, 215-218). Ženske na vodilnih položajih, ugotavljata Davidson in Cooper (1992, 140-141), imajo težave z dvojno managersko vlogo: tisto na delovnem mestu in v družini. Navajajo naslednje: konflikt vlog, pomanjkanje časa za oboje, občutki krivde o tem, da niso dovolj dobre matere in

žene, pomanjkanje emocionalne in domače podpore partnerjev, preobremenjenost z delom (prav tam).

Coleman (1994, 181) med ovirami pri ženskah navaja pomanjkanje samozaupanja, nižanje aspiracij, konflikt vlog, nerealistično vrednotenje lastnega dela, nenačrtovanje kariere, preobremenjenost z delom in družino. Bass (1990, 711) tudi poroča, da ženske precenjujejo pomen izobrazbe in dela ter podcenjujejo politične povezave.

Coleman je v svojih raziskavah o preprekah za napredovanje ravnateljic (1996, 2001) predstavila podatke skozi:

- odkrito in prikrito diskriminacijo,
- ovire v zvezi z delovnim mestom,
- ovire v zvezi z družbeno definiranimi vlogami izven delovnega mesta,
- vplive na potek poklicne kariere.

Odkrita diskriminacija je seveda nezakonita, zato pa analizirani podatki še vedno nakazujejo prikrito diskriminacijo, ki se kaže skozi naravnost, govor, neverbalno komunikacijo, ugotavlja Coleman (1996, 320). Coleman (1996, 321; 2001, 86) nadalje ugotavlja, da največ preprek ženskemu napredovanju predstavljajo zahteve in narava samega delovnega mesta, poklicno napredovanje je počasnejše in praviloma ne poteka po vnaprej načrtanem kariernem planu, ravnateljice se za ravnateljstvo odločijo na poti sami, čeprav izražajo močno težnjo po napredovanju in razvoju, pa tudi ambicioznost. Prekinitev v poklicni karieri zaradi rojstva in skrbi za otroka predstavljajo resno prepreko za poklicni razvoj in napredovanje na položaj ravnateljice; zanimiva je tudi ugotovitev, da se je prekinitev kariere žensk zaradi materinstva pokazala kot večja prepreka kot prekinitev iz drugih razlogov, npr. odhod moškega iz sistema izobraževanja in ponovna vrnitev vanj. V raziskavi je izpostavljen tudi pomen mentorstva in podpore, kjerkoli je možna, pri napredovanju in nato na samem vodilnem mestu, navaja Coleman (323-324).

Pomanjkanje samozavesti je ovira za žensko napredovanje, o kateri ne govori le Coleman (1996, 324), ampak ugotovitve podpirajo tudi druge raziskave (Shakeshaft 1993; Cubillo 1998). Zdi se, da se težje soočajo z negativnimi odzivi na svoje delo, jih jemljejo preresno in tako znižujejo svojo samozavest, se prijavljajo na delovna



mesta le kadar se čutijo popolnoma kvalificirane, ugotavlja Coleman (1996, 324), hkrati pa ženske pogosto ne povezujejo z vodenjem (Coleman 2001, 83).

Coleman v raziskavi iz leta 2001 (84) poroča o prevladujoči »moški kulturi« srednjih šol z mešano (žensko in moško) populacijo, ki je povezana z »močjo moškosti kot institucionalno silo«, ki lahko marginalizira in izključuje ženske. Ravnateljice so poročale o tovrstnih izkušnjah z lastnim osebjem kot tudi širše v stikih z drugimi ravnatelji/cami, predstavniki oblasti ipd., navaja (prav tam) in nadaljuje, da ravnateljice iz raziskave sicer kažejo precejšnjo mero samozavesti in realistično ocenjujejo svoje sposobnosti kot primerne za delovno mesto in se po tem razlikujejo od večine žensk v sistemu, ki ne napredujejo.

Ovire, ki jih ženske doživljajo izven delovnega mesta, so povezane z domačimi obveznostmi, skrbjo za otroke, konfliktom vlog, kariero soproga, zgodnjimi vplivi na potek kariere. Konflikt vlog izhaja iz težav s prilagajanjem zahtev poklicnega dela in družine; predstavlja tako dejansko povečano delovno obremenitev kot tudi vir stresa, saj želijo ženske na vseh področjih dati tisto, kar od sebe same pričakujejo in pričakujejo drugi, ugotavljajo Coleman (1996, 328) in Davidson ter Cooper (1992, 21-40). Colemanova je kasneje (2001, 80) spregovorila tudi o občutkih krivde, ki spremljajo konflikt vlog, da ne bodo dobro izpolnile vseh svojih obveznosti in odgovornosti.

Za žensko napredovanje se kot zelo pomembni izkazujejo tudi vplivi iz primarnih družin, kjer je bilo znanje vrednota in kjer so bila pričakovanja do njih visoka, navaja Coleman (1996, 329).

Cubillo (1998, 5) med preprekami, ki so identificirane v študijah, navaja tudi stereotipe. Still (v Coleman 2001, 89) trdi, da ti predstavljajo osnovo za pristranost do žensk in zelo veliko omejitev za njihovo karierno napredovanje, saj definirajo percepcije o ženskih dosežkih in kadar delujejo omejitveno, delujejo kot »steklene stene«. Heilman (2001, 670) govori o dveh vidikih spolnega stereotipiziranja: o deskriptivnem in preskriptivnem, ki prispevata k pristranosti pri evalvaciji žensk. Deskriptivni vidik, razlaga (prav tam), ustvarja razkorak med stereotipnimi predstavami o ženskah kot skupini in med vsebinami vodstvenega dela, kar vodi v pričakovanja, da ženska takšnega dela ne zmore učinkovito opravljati, kar povzroči

negacijo njene kompetence bodisi z razvrednotenjenem njenega dela ali pripisovanjem njenih uspehov drugim dejavnikom in ne njenim veščinam in zmožnostim. Preskriptivni vidik, nadaljuje (prav tam), uvaja drugačne predsodke: predpisuje, kakšne bi ženske kot skupina morale biti. Tako ženske, ki so kompetentne in so uspele pri »moškem« delu, kršijo normativni predpis in tako vzbudijo neodobranje in so kaznovane, trdi Heilman (prav tam) in nadaljuje, da kazen prihaja v obliki negativnih socialnih sankcij, ki vsebujejo tudi osebne diskvalifikacije in odpor, kar lahko pripelje do presoje in odločitev, ki zaustavijo napredovanje kompetentnih žensk. Na preskriptivno spolno stereotipiziranje je v organizacijskem kontekstu zelo težko vplivati, trdi Heilman (2001, 670-671).

Ostale prepreke za žensko napredovanje, ki jih navaja Cubillo (1998, 5), kot so:

- izogibanje tveganju in strah pred kritiko,
- strah pred neuspehom,
- preveč odgovornosti, strah pred konflikti in osamljenostjo,
- pomanjkanje podpore,
- dvom v lastne sposobnosti,
- ženskam lasten stil managementa,

so tako v neposredni povezavi s psihološkimi procesi, ki regulirajo, kako drugi v delovnem procesu reagirajo na kompetentne ženske, saj predstavljajo reakcijo na te odzive, navaja Heilman (2001, 671).

Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 786) v analizi skladnosti vlog (vodje in ženske) navajata, da se ženska pri vodenju sooča z ovirami iz dveh smeri: prilagajanje spolni vlogi (spolu) lahko prepreči izvrševanje zahtev vloge vodje (profesionalke), prilagajanje vlogi vodje pa ovira izvrševanje zahtev spolne vloge. Hochschild (v Bell 1995, 290) govori o deprofesionalizaciji in defemenizaciji kot o ovirah, kadar skuša ženska vodja povezati obe vlogi predvsem v maskuliniziranem okolju.

Večina ravnateljic poroča tudi, navaja svoje ugotovitve Coleman (2001, 92), o primerih seksizma in občutku, da morajo kot ženske bolj dokazovati svojo vrednost, ob tem pa se pojavlja tudi občutek izolacije in potreba po podpori drugih, Hall (v Coleman 2001, 92) navaja, da je to podpora partnerja in sodelavcev, pa tudi

mentorstvo kot izredno pomemben vir opogumljanja za ravnateljevanje, pri tem je še posebno pomembna vloga predhodne ravnateljice ali ravnatelja, trdi Coleman (2001, 92).

Schrank (1994, 8) v svojem članku trdi, da je počasnemu ženskemu napredovanju krivo tudi dejstvo, da močno podcenjujemo potrebo moških po ohranitvi svoje moči v smislu prevlade in nadzora. Zato, pravi (prav tam), potrebujemo pravila in zakone, ki bodo ženskam jamčili njihove pravice.

Ob dejstvu, da živimo v svetu, kjer dominira moška kultura, Shakeshaft (v Coleman 1994, 192) trdi, da so za uresničitev ženske enakopravnosti potrebne tako vedenjske spremembe pri moških in ženskah kot tudi strukturni in zakonski premiki na nivoju celotne družbe. Tako se zdi, da lahko raziskovanje ovir za žensko vodenje, tako notranjih kot zunanjih in sistemskih, prispeva k uvidu vanje in pelje v spremembe za doseganje ženske enakopravnosti.

### **3 EMPIRIČNI DEL**

#### **3.1 Uvod**

To poglavje podrobneje predstavlja namen in cilje raziskave, obravnava kvalitativno in kvantitativno paradigmo raziskovanja, pristope k raziskovanju, metode in tehnike raziskovanja, pri tem pa so poudarjeni pristopi, metode in tehnike, uporabljeni v raziskavi in s tega vidika tudi utemeljeni. Predstavljam tudi vzorec in opozarjam na etična vprašanja raziskovanja.

#### **3.2 Kvantitativna in kvalitativna paradigma raziskovanja**

Guba in Lincoln (v Trnavčevič, 2001, 5) navajata, da je metodologija »temeljna strategija pri odločanju o sklopu alternativ in možnosti, ki so dosegljive raziskovalcu. Metodologija je mnogo več kot le izbira metod. Popolnoma vključuje raziskovalca – od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda na svet skozi raziskovalni proces«. (prav tam)

Tako nam povezovanje raziskovanja s filozofsko mislijo pomaga osvetliti značilnosti različnih orientacij ali paradigem raziskovanja. Tako kvalitativno paradigmo raziskovanja mnogi avtorji povezujejo s fenomenologijo in simbolno interakcijo, konstruktivizmom in kritično družboslovno znanostjo, kvantitativno pa najpogosteje s pozitivizmom (Merriam 1998, 3-4). Carr in Kemmis (v Merriam 1998, 4) ločita med tremi osnovnimi oblikami ali orientacijami raziskovanja v izobraževanju: pozitivistično, interpretativno in kritično. Tretja pogosto črpa tudi iz feminističnih teorij, nova spoznanja, ki jih generira, so ideološka kritika moči, privilegijev in zatiranja na področjih izobraževalne prakse (Merriam 1998, 4).

Izraz kvantitativna raziskava označuje »raziskavo, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo podatki, dobljeni s standardiziranimi merskimi postopki. Ti podatki, ki jih je mogoče izraziti kot števila, pa so potem tudi analizirani z matematičnimi in statističnimi metodami.« (Mesec1998, 26)

Kvalitativna paradigma raziskovanja je po Merriam (1998, 5-6) skupno poimenovanje koncepta, ki pokriva več različnih oblik raziskovanja s skupnimi bistvenimi značilnostmi. Te so:

- prepričanje, da realnost konstruirajo posamezniki, ki so v interakciji s svojimi socialnimi svetovi;
- zanimanje za razumevanje pomena/smisla, ki so ga konstruirali ti ljudje;
- zanimanje za izkušnje, ki se živijo, doživljajo in preživljajo;
- zanimanje za delovanje delov pojava z vidika ustvarjanja celote pojava.

V kvalitativnem raziskovanju je raziskovalec primaren instrument za zbiranje podatkov in analizo, kar omogoča prilagajanje kontekstu in okoliščinam, indukcija pa raziskovalna strategija, ki ustvarja abstrakcije, koncepte, hipoteze ali teorije, trdita Sagadin (1991, 343) in Merriam (1998, 7). Produkt kvalitativne študije je deskriptiven, ker se osredotoča na proces, smisel, pomen, razumevanje, nadaljuje Merriam (1998, 7).

Pri kvalitativnem raziskovanju se

raziskovalec zaveda, da se ne more izključiti iz dogajanja, ki ga proučuje, in da vpliva na dogajanje, 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 pa s tem sam kot oseba deluje kakor občutljiv raziskovalni instrument, ki na osnovi svojih čustvenih in miselnih odzivov odkriva nova spoznanja o proučevanem predmetu. (Mesec1998, 41)

Z eksplorativno študijo želim osvetliti v raziskovalnih vprašanjih navedeno vsebino skozi izkušnje izbranih ravnateljic srednjih šol v moji državi. To nameravam storiti s sistematskim pristopom k predmetu raziskovanja, z zbiranjem in analizo podatkov bom razširila in poglobila obstoječe znanje o izbrani tematiki; prepričana sem, in v to iskreno verjamem, da bom razkrila dragocene nove vidike in postavila tudi osnovo za nadaljnje raziskovanje na izbranem področju.

### **3.3 Namen in cilji študije**

Namen moje naloge je osvetliti pojmovanje in uporabo moči kot funkcije vodenja in raven spolne zavesti pri izbranih ravnateljicah srednjih šol v R Sloveniji in tako prispevati k večjemu razumevanju žensk v vodenju in posledično tudi k izboljšanju pedagoške prakse. Nič manj pomembna ni moja namera, da bi z izbranim teoretičnim okvirom, ki bo upošteval feministična epistemološka načela, sebi in drugim ženskam na področju vodenja omogočila ali poglobila uvid vase in svoje

delo. Mnogi avtorji, npr. Brown in sodelavci (1996, 8), med navajanjem temeljnih razlogov za raziskovanje trdijo, da je eden izmed njih prav gotovo raziskovalčeva želja, da bi raziskoval, kar ima zanj veliko osebno pomembnost, pomen in zanimanje.

Cilji naloge so:

- spoznati, kako ravnateljice pojmujejo in uporabljajo moč kot funkcijo vodenja;
- ugotoviti raven in manifestacijo spolne zavesti, ki je prisotna pri ravnateljicah;
- določiti notranje in zunanje dejavnike, ki jih ravnateljice doživljajo kot ovire pri svojem napredovanju, ter način soočanja z njimi.

Metodološke omejitve naloge postavlja tako limitiran obseg naloge kot število izbranih primerov, zato bo »posploševanje rezultatov /iz enostavnih ali kompleksnih zasnov/ v povezavi s teorijo in ne s populacijo«, kot trdi Yin (v Tellis 1997, 3), kar predstavlja tudi metodološko omejitev študije primera kot raziskovalnega pristopa. Kot metodološko omejitev hkrati razumem tudi vlogo »raziskovalke/raziskovalca, ki je primaren instrument za zbiranje podatkov« (Merriam 1998, 7), saj metodologija kot »temeljna strategija pri odločanju o sklopu alternativ in možnosti, ki so dosegljive raziskovalki/raziskovalcu, le-to/tega popolnoma vključuje - od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda na svet skozi raziskovalni proces« (Guba in Lincoln v Trnavčević 2001, 5). To vpliva tako na vsebino vprašanj kot kasnejšo analizo rezultatov.

Vsebinske omejitve naloge pa so povezane z množico pogledov in pristopov k vodenju, pa tudi s feminističnimi koncepti, ki so zelo raznoliki, pogosto med seboj prepleteni, pogosto tudi kontradiktorni. Postavljena raziskovalna vprašanja so me vodila k izbiri takšnega pristopa k vodenju, ki mi je omogočil skozi izbrane koncepte feministične misli raziskovati moč, njeno pojmovanje in uporabo.

### **3.4 Pristopi k raziskovanju**

Izbira pristopa k raziskavi in uporaba ustreznih metod in tehnik odločilno vplivajo na zanesljivost in veljavnost raziskave. Literatura ponuja vrsto različnih pristopov k raziskavi. Merriam (1998, 11-18) navaja značilnosti 5 pristopov h kvalitativnemu raziskovanju, najpogostejšem v izobraževanju:

1. temeljna (splošna) študija (raziskovanje in razumevanje pojava, procesa, različnih vidikov in pogledov vpletenih v raziskavo);
  2. etnografska študija (sociokulturna interpretacija podatkov, ki jih lahko uporablja vsak raziskovalec, če želi pristopiti k problemu opisno);
  3. fenomenološka študija (osredotočenost na bistvu ali strukturi pojava, analiza in primerjava izkušenj v funkciji identifikacije bistva pojava);
  4. utemeljena teorija (poudarek na razvoju teorije, ki jo sestavljajo iz kategorij in lastnosti študije izhajajoče hipoteze);
  5. študija primera,
- ki jo bom kot pristop predstavila v nadaljevanju.

Bell (1993, 5-13) navaja:

1. akcijsko raziskavo (evalvacija in izboljšave še po zaključku projekta, aplikativna in med praktiki priljubljena zaradi identifikacije problema med delom in izboljševanja obstoječe prakse);
  2. etnografsko raziskavo (raziskava družbenega pojava, njegovih vidikov, kulture, vse na podlagi opazovanja);
  3. pregledno raziskavo<sup>14</sup> (namen pridobitev informacij za analizo, vzorčne izvlečke, primerjave);
  4. eksperimentalno raziskavo (princip eksperimentalne in kontrolne skupine in ugotavljanje razlik z načrtovanimi merljivimi eksperimenti);
  5. študijo primera,
- ki jo bom kot pristop predstavila v nadaljevanju.

Fraenkel in Wallen (1990, 8-11) predstavljata naslednje temeljne tipe raziskav: eksperimentalno, korelacijsko, vzročno-primerjalno, pregledno, zgodovinsko in kvalitativno, kamor sodi tudi študija primera.

### ***3.4.1 Eksplorativna študija primera***

Študija primera je empirična raziskava, ki raziskuje sodoben pojav znotraj konteksta resničnega življenja, še posebno kadar so meje med pojavom in kontekstom nejasne, nerazločne, kontekst sam pa neposredno relevanten oz. povezan

---

<sup>14</sup> angl. survey

z raziskovanim pojavom, meni Yin (2003, 13). »Študija primera je idealna metodologija, ko je potrebna holistična in poglobljena raziskava« (Feagin, Orum & Sjoberg v Tellis 1997, 1) in ko je zasnovana tako, da izpostavi podrobnosti z vidika udeležencev v raziskavi z uporabo različnih virov podatkov, trdi Tellis (1997, 1). Merriam (v Trnavčević 2001, 12) meni, da raziskovalec izbere študijo primera, »da pridobi poglobljeno razumevanje situacije in pomena... /ki ga ima/... za tiste, ki so vključeni v raziskavo«. Študije primerov so »temeljiti opis in analiza posamezne enote ali pa zaokroženega sistema« (Smith v Trnavčević 2001, 12), opisi pa izraženi v mešanici jezika družboslovja in vsakdanje govorice, navaja Hamel (1993, 33). Študija primera kot raziskovalni pristop zajema logiko zasnove študije, tehnike zbiranja podatkov in specifične pristope k zbiranju podatkov, razlaga Yin (2003, 15).

Kvalitativni študiji primera pogosto očitajo pomanjkanje zunanje veljavnosti, kar lahko presežemo tudi z umeščanjem pridobljenih spoznanj v splošnejša spoznanja, trdi Flere (2000, 96), čeprav ključni pomen in pomembnost te raziskovalne strategije v družboslovju po Hamelu (1993, 33) temelji prav na njeni deskriptivnosti, ki je še vedno mandatna pri zagotavljanju empiričnih osnov za konstruiranje teorije.

Moja študija je eksplorativna študija primera, v osnovi študija, ki odkriva situacije, v katerih evalvacija ne meri na en sam, jasen niz rezultatov, kot pravi Yin (2003, 15) ali, kot pravi Bassegy (v Trnavčević 2001, 12), v »pripovedovanje in slikanje slike usmerjena študija primera«. Yin in Stake (v Tellis 1997, 2) podajata naslednje značilnosti:

- v eksplorativni študiji primera je zbiranje podatkov in terensko delo možno opraviti pred definicijo raziskovalnih vprašanj,
- okvir študije mora biti pripravljen vnaprej,
- ta tip študije je včasih uvod v nadaljnjo raziskavo,
- izbira primerov ponuja priložnost za maksimiziranje spoznanj v omejenem času.

Yin (2003, 22-23) trdi, da je v eksplorativni študiji primera subjekt eksploracije tema sama, namesto hipotez oziroma predpostavk pa so izpostavljeni namen in kriteriji, po katerih se bo ugotavljala uspešnost; toda tudi eksplorativna študija primera se mora pričeti z neko logično osnovo in usmeritvijo, tudi če se ta izhodišča kasneje izkažejo za napačna. Eksplorativna študija primera, predstavljena v nalogi, je



kompleksna, pluralna študija, ki jo definira tudi Yin (2003, 46), saj vsebuje 3 primere ravnateljic srednjih šol. Zasnova študije sledi replikativni logiki, kar pomeni, da je vsaka posamezna študija primera ponovitev celotne študije in da bodo podatki zbrani iz različnih virov, kot navaja in utemeljuje tudi Yin (2003, 47-48); to je običajna strategija za zagotavljanje zunanje veljavnosti ugotovitev po Merriam (1998, 40), ne da bi pri tem pozabila, da je Yin (v Tellis 1997, 3) izpostavil dejstvo, da je »posploševanje rezultatov, iz enostavnih ali kompleksnih zasnov, v povezavi s teorijo in ne s populacijo«.

Merriam (1998, 19) poudarja, da lahko »tako pridobljeni vpogledi neposredno vplivajo na politiko, prakso in bodoče raziskovanje«. Podobno tudi Sagadin (Sagadin, 1991), ki pravi, da »s študijo primera podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino (/.../), institucijo (/.../) ali njen del, program, dogodek itd.«.

#### **3.4.2 Utemeljitev izbire**

Eksplorativna študija primera se je izkazala kot optimalen raziskovalni pristop, saj, kot trdi Flere(2000, 19), omogoča intenzivno deskripcijo in analizo raziskovalnih enot, v mojem primeru ravnateljic srednjih šol, in ker želim pridobiti poglobljeno razumevanje situacij in pomena/smisla za vpletene, ker me zanimajo proces in okoliščine, pa tudi odkrivanje samo, kar med značilnostmi študije primera navaja Merriam (1998, 19).

Študija primera kot raziskovalni pristop ustreza tudi feminističnim epistemološkim principom, ki jim v nalogi sledim. Žensko kot subjekt teoretične analize znotraj feministične misli namreč spremlja razširjena definicija tistega, kar lahko opišemo kot »politiko« ali »družbeno« življenje, torej razširjena definicija tistega, kar naj bi bilo raziskano. Meje družbene in politične misli so prenesene in tako vstopijo v igro nove arene za raziskovanje, trdi Beasley (1998, 19), »ki ne izključujejo celostne resničnosti kot nepomembne iz predmeta proučevanja« (Jogan 1990, 46-50) in tako presegajo izključujočnost moškosrediščne znanosti.

Za takšno raziskovanje pa je kvalitativna študija primera nadvse primerna. Ker je partikularna, omogoča »koncentriranje pozornosti na način, kako se posamezne skupine ljudi spopadajo s specifičnimi težavami, pri tem pa vzdržujejo holističen

pogled« (Shaw v Merriam 1998, 29). Njena deskriptivnost omogoča podrobno in natančno opisovanje tistega, kar je raziskovano, pri tem pa vključuje kar se da veliko spremenljivk in portretira interakcijo med njimi, menita Hube in Van de Ven (v Merriam 1998, 30), ter tako ilustrira kompleksnost situacij(e). Njena hevrističnost omogoča ozaveščanje in povečanje razumevanja raziskovanega pojava, prispeva k novemu pomenu in lahko potrjuje, kar je znano, vendar »/.../ lahko pričakujemo, da bodo iz študije primera vzniknili prej neznani odnosi in spremenljivke, ki bodo vodili k premisleku raziskovanega pojava« (Stake v Merriam 1998, 30). To še dodatno utemeljuje odločitev za eksplorativno študijo primera.

S pluralno eksplorativno študijo primera - vsebuje 3 primere ravnateljic srednjih šol – želim predstaviti tudi razlike, ki se pojavljajo v mišljenju in v pogledih, kot navaja Olson (v Merriam 1998, 30), raziskovank na raziskovani pojav pojmovanja moči in spolne zavesti ravnateljic, in tudi tako slediti veliki raznolikosti feministične misli, kadar se feminizem nanaša na ideje, ki so jih primarno ustvarile ženske, da bi spremenile svoje samozavedanje in vedenje, kot navaja Seidman (1994, 236). Tudi zato ob navedenem zasnova študije sledi replikativni logiki.

Izbira pa je gotovo povezana tudi z naravo ugotovitev in spoznanj, ki jih daje študija primera, kot jih utemeljuje Stake (v Merriam 1998, 31). Ta meni (prav tam), da so bolj konkretna in so v resonanci z našimi lastnimi izkušnjami, zato so bolj živa, konkretna in senzorna, hkrati pa tudi kontekstualna in se tako razlikujejo od spoznanj, pridobljenih z drugimi raziskovalnimi pristopi.

### **3.5 Metode in tehnike raziskovanja**

Raznovrstne informacije iz okolja postanejo podatki v raziskavi takrat, ko se tako odloči raziskovalec, ki v izbiro nujno vključuje tudi svojo perspektivo (Merriam 1998, 69). Podatki iz besed so kvalitativni in sestavljeni iz »neposrednih podajanj ljudi o svojih izkušnjah, mnenjih, občutkih in spoznanjih«, ki jih pridobivamo z intervjuji, »podrobnih opisov človeških dejavnosti, vedenj in dejanj«, pridobljenih z opazovanjem, »izvlečkov, citatov ali celih navedb« iz različnih vrst dokumentov (Paton v Merriam 1998, 69). Prav to me je vodilo tudi v izbiro v nadaljevanju podanih metod in tehnik raziskovanja.

### **3.5.1 Intervju**

Intervjujanje je običajno sredstvo za zbiranje podatkov v vseh vrstah kvalitativnih raziskav, da bi pridobili posebno vrsto podatkov, pravi Merriam (1998, 71). Najpogostejša oblika intervjuja je soočenje dveh oseb, kjer ena oseba pridobiva informacije od druge; gre za »pogovor z razlogom« (Merriam 1998, 71), raziskovalec želi izvedeti, »kaj ima v mislih nekdo drug«, »da bi ugotovil/i/ tisto, česar ne more/mo/ ugotoviti z opazovanjem: čustva, misli in intencije« (Paton v Merriam 1998, 71), interpretacije posameznikovega sveta. Intervjujanje je tudi »najboljša tehnika, kadar vodimo študije primerov nekaj izbranih posameznikov«, seveda pa je odločitev za uporabo intervjuja kot primarne tehnike povezana z vrsto informacij, ki jih potrebujemo, in ali je ta tehnika najboljša za njihovo pridobitev, pri tem pa ne smemo zanemariti stroškov (Merriam 1998, 72). Intervjujanje je nujnost tudi, kadar ne moremo opazovati vedenje, čustva, kako ljudje interpretirajo svet okoli sebe, pa tudi kadar nas zanimajo pretekli dogodki, ki jih ni mogoče replicirati, zaključuje Merriam (1998, 72).

Kvale (1996, 30-31) takole podaja 12 vidikov razumevanja kvalitativnega raziskovalnega intervjuja:

- življenjski svet oseb in njihov odnos (intervju je osredotočen na temo, ki zanima obe osebi);
- pomen (glavna naloga intervjuja je razumevanje pomena tega, kar povedo intervjujanci);
- kvalitativnost (pridobivanje natančnih osebnih opisov);
- opisnost (intervjuvanci natančno opišejo svoje izkušnje, občutke, reakcije);
- specifičnost (intervjuvanci natančno opišejo specifične situacije);
- premišljena namerna naivnost oz. preprostost (izpraševalec je radoveden in občutljiv ter z namišljeno preprostostjo pridobiva informacije);
- osredotočenost (na določene teme);
- nejasnost (izpraševalec mora razjasniti nejasne ali protislovne izjave intervjuvanca);
- sprememba (intervjuvanec lahko spremeni opise in pomene tem);
- občutljivost (zahteva po rahločutnosti izpraševalcev do teme intervjuja);

- medosebna situacija (izpraševalec in intervjuvanec sodelujeta v odnosu drug do drugega in recipročno vplivata drug na drugega);
- pozitivna izkušnja (intervju je pogovor, v katerem dve osebi govorita o temi skupnega interesa).

Po Kvalu (1996, 19) je kvalitativni raziskovalni intervju polstrukturiran: ni ne odprta konverzacija ne popolnoma strukturiran vprašalnik. Polstrukturirani intervju je »mešanica bolj ali manj strukturiranih vprašanj« (Merriam 1998, 73) in se »tipično nanaša na kontekst, kje ima izpraševalec na seznamu niz vprašanj v splošni obliki vprašalnika«, vendar jih lahko »prireja in dodaja kot odziv na po njegovem mnenju pomembne odgovore« (Bryman 2001, 110). Z odprtimi vprašanji pridobivamo podrobne informacije (Erčulj v Kramar 1999, 82) o situacijah, različnih perspektivah, procesih in tolmačenju posameznih dogodkov (Weiss v Flere 2000, 116). Polstrukturirani intervju je v eksplorativnih raziskavah »voden s seznamom vprašanj ali tem, ki jih želimo raziskati, vnaprej ni določena niti natančna formulacija niti vrstni red vprašanj« (Merriam 1998, 74), ker so »raziskovanci nosilci svoje slike sveta, slike, ki je raziskovalec ne more vnaprej definirati« (Mesec 1998, 59).

Dobra vprašanja oziroma vprašanja različnih tipov stimulirajo odzive pri respondentih. Merriam (1998, 76-77) predlaga 4 glavne kategorije vprašanj:

- hipotetična vprašanja sprašujejo, kako bi bilo in kaj bi bilo možno storiti v določeni situaciji,
- vprašanja 'hudičevega advokata' postavljamo, kadar je tema kontroverzna in želimo respondentova mnenja in čustva,
- vprašanja idealnega stanja pričakujejo opis idealnega stanja,
- interpretativna vprašanja zagotavljajo preverjanje tistega, kar intervjuvar misli, da razume, in dodatne priložnosti za odkrivanje še več informacij, mnenj, čustev.

Vprašanja morajo biti po Merriam (1998, 76) formulirana v jeziku, ki je respondentom razumljiv, zato se mora izpraševalec izogibati ozkim strokovnim terminom in konceptom.

Kvale (1996, 88) pri raziskavi z intervjujem priporoča 7 korakov:

- tematiziranje (formulacija namena),

- načrtovanje (zasnovanje in načrtovane študije),
- intervjujanje (izvajanje intervjuja),
- prepisovanje (prepis posnetka iz govora v pisno besedilo),
- analiza (odločitev za primerne metode analize),
- verificiranje (ocenitev zanesljivosti in veljavnosti ugotovitev),
- poročanje (predstavitev ugotovitev raziskave in predstavljenih metod).

### **3.5.2 Metoda kritičnega dogodka**

Metodo kritičnega dogodka<sup>15</sup> sestavljajo postopki za pridobivanje opisov vedenja in ravnanja. Ključne značilnosti metode po Flanagan in Fivars (v Schmuck 1995, 275-276) so:

- vprašanja so odprta, kar omogoča respondentom svobodo pri odzivanju;
- odgovori so osredotočeni na dejanske dogodke, njihove opise, ki morajo eksplicitno navajati, kaj so respondenti storili;
- odgovori vključujejo izjave o izidih, tako da spoznamo posledice dogodka/dejanja;
- opisi dogodkov morajo vsebovati tudi informacije o okoliščinah, ki omogoča razumevanje dogodka tudi nekomu, ki ni bil prisoten.

Metoda kritičnega dogodka se do neke mere pokriva z ustnim zgodovinskim intervjujem, ki ga navaja Bryman (2001, 110), v katerem je respondent naprošen, da se spomni dogodkov iz preteklosti in o njih razmišlja.

### **3.5.3 Analiza dokumentov**

Merriam (1998, 133) trdi, da »dokumenti vseh vrst pomagajo raziskovalcu odkriti smisel, razviti razumevanje in oblikovati vpogled v raziskovalni problem«. V raziskavi imajo lahko osrednjo vlogo ali pa le dopolnjujejo informacije, ki so pridobljene z drugimi metodami, trdi Bell (1993, 67), pomembno je, da raziskovalec ve, kakšen je njegov namen in zakaj je dokument izbral, nadaljuje (prav tam).

Dokumenti so, kot navaja Bell (1993, 68), primarni (raziskovalec jih najde v času raziskave in so namenjeni raziskavi) in sekundarni (interpretacija bazira na primarnih virih in jih raziskovalec uporablja pri raziskavi, čeprav so nastali zaradi

---

<sup>15</sup> angl. critical incident technique

drugih namenov); sekundarni dokumenti so najbolj pogosti in pomembni v raziskavah, ker imajo praktično vrednost. Tudi Merriam navaja (1998, 123), da večina dokumentov nastane neodvisno od raziskave. Bell (1993, 69) opozarja na pisno informacijo, ki je nastala z namenom skrivanja ali prikrivanja, kar mora znati raziskovalec razbrati med vrsticami. Merriam (1998, 123) meni, da je vzpostavitev ustreznega sistema za kodiranje in sistematiziranje podatkov pri analizi dokumentov zahtevna naloga.

### **3.6 Vzorec študije**

Po določitvi raziskovalnega problema določimo enoto analize, to je vzorec, raziskovalec pa se mora odločiti kje, kdaj, koga in kaj bo opazoval, pravi Merriam (1998, 60). Osnovni vrsti vzorčenja po Merriam (1998, 60-61) sta:

- reprezentativno oziroma verjetnostno<sup>16</sup>, ki omogoča posploševanje rezultatov vzorca na populacijo, iz katere je vzorec izbran, in
- nereprezentativno oziroma neverjetnostno<sup>17</sup>, ki je način vzorčenja v večini kvalitativnih raziskav.

Znotraj nereprezentativnega je namerno (Chein v Merriam 1998, 61) ali namensko vzorčenje (Paton, prav tam) tisto, ki v največji meri omogoča izbiro vzorca, ki bo raziskovalcu omogočil odkriti, razumeti in pridobiti uvid v nova spoznanja, pri tem pa naš namen ni pridobitev nekega povprečnega mnenja celotne populacije vzorca, ampak izbiramo respondente, primere »zaradi njihovih specialnih izkušenj in kompetenc« (Chein, prav tam) in »bogastva informacij za globinsko raziskovanje« (Paton, prav tam). Tako so po Patonu (prav tam) takšni primeri tisti, ki dajejo mnoga (spo)znanja o zadevah, ki so središčnega pomena za namen raziskave. Namerno ali namensko vzorčenje imenujemo tudi »selekcijo, ki temelji na kriterijih« (LeCompte in Preissle v Merriam 1998, 61), pri kateri najprej določimo:

- selekcijske kriterije, ki so bistveni pri izbiri ljudi..., ki jih želimo preučevati, nadaljujemo pa tako,

---

<sup>16</sup> angl. probability sampling

<sup>17</sup> angl. nonprobability sampling

- da najdemo »enoto, ki se sklada s seznamom bistvenih atributov za našo raziskavo«.

Moja študija primera je sestavljena iz treh primerov, v katerih globinsko in celostno preučujem družbeni pojav ožjega obsega, in sicer pojmovanje moči, spolne zavesti in ovir pri ravnateljicah srednjih šol, tako da povprašujem po tem, kaj se dogaja, ugotavljam implikacije dogajanja, odkrivam odnose, povezave med dogajanjem, kar kot značilnosti študije primera navaja tudi Honigman (v Merriam 1998, 61).

V vzorec sem vključila tri ravnateljice srednjih šol, ki v študiji predstavljajo tri primere. Ob privolitvi v sodelovanje sem upoštevala še kriterij števila mandatov: tako so izbrani primeri ravnateljice v prvem, drugem in tretjem mandatu. Vse ravnateljice sem za sodelovanje izbrala, ker sem verjela, da bi lahko s svojimi izkušnjami, znanjem, razmišljanjem pomembno prispevale k razumevanju raziskovanega. Ker je v središču moje zanimanje za poglobljeno razumevanje situacije in smisla za vpletene, reprezentativnosti ne zagotavljam s številom raziskovank, ampak z umeščanjem v študiji primera pridobljenih spoznanj v splošnejša spoznanja, kar kot možnost navaja tudi Flere (2000, 95). O tem govori tudi Hamel (1993, 31), ko pravi, da »pomeni, ki jih /respondenti/ pripisujejo svojim socialnim izkušnjam, ne morejo razložiti lastnosti družbenih odnosov, ki sodelujejo pri ustvarjanju njihovih neposrednih izkušenj« ali »razkriti skrite notranje logike družbene stvarnosti«, lahko pa »služijo kot platno«, na katerem skuša teorija ujeti družbeno realnost, za katero se zdi, da je skrita zadaj. V študiji primera ni bistveno število respondentov, ampak potencial vsake osebe, da prispeva k razvoju vpogleda in k razumevanju pojava, prepoznamo jih neposredno z opazovanjem, osebnimi kontakti, včasih naključno, razlaga Merriam (1998, 83).

### **3.7 Postopki pri raziskovanju**

#### ***3.7.1 Spremnno pismo in etika pri raziskovanju***

Vsem vključenim ravnateljicam sem prehodno ustno predstavila področje, s katerim se ukvarjam in jih prosila za sodelovanje. Nato sem to storila še v pisni obliki spremnega pisma, kjer sem še dodatno utemeljila namen in cilje svojega raziskovanja in zagotovila, da bom pri delu dosledno spoštovala etiko raziskovalnega

dela, še posebej zaupnost, saj bom varovala osebne podatke raziskovank, ki jih bom v interpretaciji tudi prikrila. Vse tri ravnateljice so sodelovanje potrdile tudi v pisni obliki. Pisno kumuniciranje je potekalo elektronsko z uporabo elektronske pošte. Spremnemu pismu sem priložila seznam okvirnih vprašanj za polstrukturiran intervju in vprašanja z navodili za metodo kritičnega dogodka. Nato sem se z intervjuvankami dogovorila za kraj in čas srečanja za izpeljavo intervjuja.

### **3.7.2 Metoda kritičnega dogodka**

Metodo kritičnega dogodka sestavljajo postopki za pridobivanje opisov vedenja in ravnanja. Kot postopek sem jo izbrala, da bi pridobila dodatne informacije o ravnanju, vedenju, doživljanju raziskovank v dejanskih dogodkih, povezanih z zadevami, ki jih želim odkrivati, torej s/z:

- pojmovanjem moči in moči kot funkcije vodenja v povezavi z žensko paradigmo vodenja,
- spolnim zavedanjem,
- notranjimi in zunanjimi ovirami (diskriminacija, stereotipiziranje, ovire na delovnem mestu in izven, doživljanje...).

Postavila sem dve pisni vprašanji, torej sem želela izvedeti opise dveh dogodkov. Prvo vprašanje se je dotikalo ženske spolne zavesti oziroma spolne diskriminacije, drugo pa področja vodenja. Vprašanja so bila odprta, kar je omogočalo respondentkam svobodo pri odzivanju. Respondentke so morale opisati dejanske dogodke, navesti izide oziroma posledice dogodka, dotakniti pa so se morale tudi okoliščin dogodka, da bi tako tudi neprisotni razumeli dogodek. Pri interpretaciji sem se zaradi potreb raziskave odločila uporabiti kritični dogodek, v katerem so udeleženske opisale dogodek, ki so ga doživele in ovrednotile kot diskriminatornega, in tako skušala osvetliti poglede na žensko spolno zavest respondentk.

### **3.7.3 Analiza dokumentov**

Šola načrtuje svoj razvoj in oblikuje vizijo svojega delovanja, videnje svoje poti, ciljev, prepričanj in vrednot, ki jih oblikuje tudi v izjavi o poslanstvu. Za analizo sem izbrala izjave o poslanstvu oziroma izjave o ključnih vrednotah, za katere se ravnateljice zavzemajo na svojih šolah. Gre za sekundarni dokument, ki je nastal zaradi drugih namenov.



Analiza mi je omogočila dodatni vpogled v vrsto moči, ki jo ravnateljice »uporabljajo« pri svojem vodenju. Pri interpretaciji sem se zanašala na intuicijo in sposobnost, da najdem in interpretiram podatke iz dokumentov, kar navaja tudi Merriam (1998, 120), hkrati pa sem upoštevala dognanja strokovne literature.

### **3.8 Etična vprašanja**

Merriam (1998, 212) trdi, da je etika pri raziskovanju pomembna pri vseh vrstah raziskav, zato etična načela raziskovanja delujejo kot vodila, ki usmerjajo in opozarjajo raziskovalca na etične dimenzije njegovega dela. Na področju družbenih znanosti načela tehtajo ceno s koristni raziskave in pri tem ščitijo pravice udeleženih v raziskavah, posebej poudarjajo etičnost pri prezentaciji ugotovitev raziskave, meni Sieber (v Merriam 1998, 213). Med pravice udeleženih v raziskavah sodijo po Cassellu (v Merriam 1998, 213) med drugim pravica do zasebnosti, do obveščanja o vsebini in ciljih raziskave in do anonimnosti, še posebej pa pravica, da jim z raziskovanjem ne škodimo, saj lahko vsepovsod, kjer ima raziskovalec moč in nadzor, pride do zlorabe. Tudi Bryman (2001, 114) postavlja zahtevo po jasni ustni ali pisni predstavitvi raziskave z določenim protokolom. Rudestam in Newton (2001, 276-277) navajata pet etičnih načel raziskovanja v odnosu do udeleženih v raziskavi, podatkov in ugotovitev, ki so: zaupnost, prostovoljnost, privolitev, skrb in komunikacija.

V kvalitativnih raziskavah lahko pride do etičnih dilem pri zbiranju podatkov in razširjanju ugotovitev, oboje mora raziskovanemu zagotavljati zasebnost in zaščito, kar med drugimi posebej poudarja feministični pristop k raziskovanju, kjer se predpostavlja povsem interaktivno, kolaborativno in politično stališče, kot trdi Punch (v Merriam 1998, 213-214).

»Kvalitativni raziskovalci so gostje v zasebnih prostorih sveta,« pravi Stake (v Merriam 1998, 214), zato se morajo strogo držati etičnih načel in pravil lepega vedenja, saj lahko poglobljeni intervjuji razkrijejo mnogo različnih vidikov in imajo tudi dolgoročne posledice. Patton (v Merriam 1998, 214) priporoča, naj bo raziskovalec zmožen ustvarjanja referenc, ki so v pomoč pri reševanju težav, ki se lahko pojavijo med intervjujem, Mesec (1998, 42) pa meni: »...raziskovalec se mora zazreti tudi vase in zaznati svoje čustvene odzive na dogajanje, ki ga proučuje.«

Pri analizi podatkov obstaja etični problem, da bo raziskovalec izločil podatke, ki nasprotujejo njegovim pogledom, včasih ne da bi se tega zavedal. Vendar etične alternative nepristranemu, točnemu, poštenemu in, kot je mogoče, humanemu raziskovanju ni, menita Diener in Crandall (v Merriam 1998 216). Tudi vprašanje anonimnosti je v kvalitativni raziskavi pomembno, zato je potrebno posebno pazljivo ravnati z razširjanjem podatkov, zahteva Kimmel (v Merriam 1998, 218).

Nazadnje, vendar ne najmanj pomembno: Rudestam in Newton (2001, 277) opozarjata, da morajo raziskovalci uporabljati jezik, ki je nevtralen, izogibati se morajo izrazom, ki bi utegnili biti pristrani, ti se morajo nanašati tako na ženske kot na moške, kadar ni moč uporabiti spolno nevtralne besede, izogibati se je potrebo vsakemu stereotipiziranju.

## **4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA PODATKOV**

### **4.1 Uvod**

V nadaljevanju podajam interpretacijo polstrukturiranih intervjujev, kritičnih dogodkov in dokumentov, pri katerih sem upoštevala izhodišča, podana v teoretičnem delu naloge.

### **4.2 Analiza in interpretacija podatkov iz polstrukturiranega intervjuja**

#### ***4.2.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija***

Zofija je ravnateljica javne srednje poklicne in strokovne šole s po spolu mešano populacijo dijakinj in dijakov. Ima 20 let izkušenj v sistemu vzgoje in izobraževanja, ravnateljuje v prvem mandatu. Pred imenovanjem na položaj ravnateljice je bila pomočnica ravnateljice, še prej je ob poučevanju vodila študijsko skupino, inovacijski projekt, strokovni aktiv, opravljala dela razredničarke. Opravila je tudi magisterij. Je sredi 40 let, poročena in mati treh odraščajočih otrok.

#### ***Paradigma moči v funkciji vodenja***

Zofijino videnje moči razkriva pogled na pojav moči, ki ga v preteklosti vidi kot moč vladarjev v različnih družbeno-zgodovinskih obdobjih, gre za izrazito avtoritarno, skoraj absolutno moč. Danes moč bolj razume, kot pravi, »s stališča družbene hierarhije ali urejanja družbenih odnosov«, moč se ji zdi, tako pravi, «bolj povezana z nekim znanjem, strokovno močjo pa tudi z neko osebnostno močjo». Zofijino razumevanje moči odraža oblike ali temelje moči, kot sta jih postavila Raven in French, v ospredje pa postavlja ekspertno in referenčno moč, ki sta seveda povezani z osebnostnimi atributi. Tudi Hall (1996, 137) v svoji študiji o ravnateljicah ugotavlja, da takšne vrednote in prepričanja oblikujejo zaznave o tem, kdo naj bi imel moč v organizaciji in kako naj bi z njo ravnal.

Moč svojega položaja ali moč ravnateljice doživlja oziroma vidi kot preplet različnih vrst moči. »Če bi rekla, da je to samo osebna moč, mislim, da si nekoliko zatiskamo oči, ker si imenovan, ti se predstaviš, si na položaju.« Dobro se zaveda pomena in odgovornosti moči položaja, s katerim povezuje legitimno moč in moč prisile ter nagrade, pa tudi tega, da se tej moči ne more odpovedati, tudi če bi tako

hotela. Tisto, kar mora takšno legitimno moč spremljati, da bi ne prišlo do zlorabe moči, je po Zofijinem prepričanju »položaju ustrezno znanje« ali ekspertna moč in »osebna moč«, ki jo vidi kot ustrezne osebne lastnosti, »ki lahko potem to uravnotežajo, da gre za neko ravnovesje«. Tudi Ball (v Hall 1996, 141) pravi, da so »ravnatelji in zaposleni ujeti v zapečateni politični dialektiki kolegialnosti in hierarhije, strokovnjaka in zaposlenega«, kar pomeni nenehno lovljenje ravnotežja, da bi se ujeli v tim in osebne lastnosti so pri tem ustrezne uteži pred zlorabo moči.

Kljub temu da Zofija zelo ceni in celo verjame v ekspertno moč, se pravi v moč znanja, pa se ji zdi, tako pravi, da daje večina žensk tudi »drugemu polu osebnosti, intuiciji, čustvom« večji poudarek kot moški. V bistvu govori o emocionalni moči, ki jo je Hurty v svoji študiji (1995, 383-384) definirala kot element moči vzajemnega omogočanja, s katero izražamo pripravljenost uporabiti vse emocije pri svojem delu. To razsežnost žensk Zofija pojasnjuje z drugačno biološko strukturo ženske, ko pravi: »Mislim, da to ni od vzgoje, ampak da je biološka struktura ženske drugačna in da je potem pravzaprav ta moč ženske – da ima tudi eno večjo razsežnost v tej smeri.« Tukaj vstopi pojem spolne razlike oziroma spolnega razlikovanja, pri Zofiji gre za pristop k ženskam kot različnim in drugačnim, ki ga srečamo pri Beasley v pregledu feministične misli (1999, 14-18). Beasley (prav tam) ugotavlja, da pojem spolne razlike oziroma spolnega razlikovanja prav gotovo nosi določeno pomembnost v feminizmu, vendar ta razlika ni inferiorna. Za Zofijo predstavlja »eno večjo razsežnost«.

Moč je zmožnost vplivanja na druge tudi za Zofijo. Ko skuša doseči neko pomembno spremembo na svoji šoli, uporabi moč prepričevanja, čeprav včasih pri težavah z urejanjem nekaterih rutinskih zadev pomisli, da bi morala »biti malo trša«, da bi morala torej uporabiti svojo legitimno moč prisile. Toda kaj hitro »se,« pravi, »vrne k sebi,« in se zave vrednosti moči prepričevanja. Proces odločanja opisuje kot predhodno refleksijo in oblikovanje lastnega stališča, nato pa je potrebno »priti do konsenza«, ker se ji zdi, da zdržijo le stvari, »ki so s širšim konsenzom dosežene.« Zofija pravi, da je pri tem procesu pomembna komunikacija, medsebojno razumevanje, prepričevanje. Zofija v bistvu govori o kolaborativni spremembi, elementu moči vzajemnega omogočanja, ki jo strokovna literatura (Hurty 1995, 394)

opredeljuje kot umetnost definiranja skupnih interesov, skupnih odgovornosti, problemov in skupnih rešitev, še več: je tudi skupna participacija v uresničevanju dogovorjenega. Zofija se zaveda, da avtoritarno odločanje ne prinaša želenih rezultatov, lahko pa še več konfliktov, ko pravi: »... ampak dejansko mora pa biti konsenz, ker drugače ni koristi od odločitve, ki bi jo ravnateljica sprejela avtoritativno, pa se potem ali ne bo izvajala ali bo povzročala še več konfliktov.«

Zofija skuša s takim delovanjem doseči, da bi ji drugi hote in s prepričanjem sledili, saj tega ne jemlje kot nekaj samoumevnega, prav to pa po raziskavah razlikuje ženske vodje od moških (Hall 1996, 137). Tu je vidno še nekaj: Zofija s svojim delovanjem izraža potrebo po moči, ki jo McClelland in Burnham (v Kanungo in Mendonca 1996, 47) označita kot institucionalno potrebo po moči, ki vodjo motivira za uresničevanje ciljev organizacije in njenih članov, v nasprotju z osebno potrebo po moči, ki stremi po osebni povečevanju in uresničevanju osebnih interesov vodje. Strokovna literatura (Kanungo in Mendonca 1996, 47) institucionalno potrebo po moči prepoznava tudi v poudarjanju osebne moči, to je ekspertne in referenčne moči, s katerima skuša vodja vplivati na tiste, ki sledijo.

»Zdi se mi, da je ena taka velika odgovornost na ravnatelju, da pravzaprav pomaga peljati kolektiv iz sedanosti v prihodnost, da vnaša ta ustvarjalni nemir, da prinaša v kolektiv nove ideje, da vključuje ljudi v projekte, da pomaga oblikovati delovne kariere...« Zofijina izjava o tem, kaj je zanjo najbolj pomembna odgovornost, govori še o nečem: o uporabi odnosne transformacijske moči, ki vsebuje dimenzije vizije in organizacijske kulture, intelektualne stimulacije in upoštevanje osebnosti, o kateri govorijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 30-31).

Kadar Zofija opisuje svoje doživljanje v zvezi z odločanjem, se pravi v zvezi z uporabo moči, pravi: »...kdaj si morda mislim, da me določene stvari še vedno ali malo preveč potrejo, če so res izrazito negativne, pa da sem morda še vedno preveč navdušena pri kakšnih, ki pa uspejo, ker se mi zdi, da je vseeno dobro /.../. No, ampak nekje si dam en dušek.«

Emocionalna energija kot element moči, ki sem jo že omenila, je prisotna tudi tukaj v obliki generiranja veselja in žalosti, entuziazma. Dokazuje, da je vodenje tudi

emocionalno delo, saj gre tudi za medosebne odnose in vključevanje drugih v produktivno emocionalno delovanje, kot navaja tudi Hurty (1995, 387). Vendar Zofija izjavi tudi: »...ne vem, ali prevzeti bolj moški način, da si tudi v teh skrajnih situacijah, ne vem, kontroliran, da mogoče veš, da nikoli ne more biti tako slabo, da ne bi bilo še slabše, ali tako dobro, da bi ne moglo biti še boljše.« S tem razkrije, da verjame v dualizem razum/čustvo, ki vsebuje tudi hierarhijo, tako da je en del para (razum) prikazan kot boljši in povezan z moškostjo in postavljen v nasprotje z drugim – čustvom, ki je konstituiran kot podrejeni in povezan z ženskostjo, kar omenja tudi Beasley (1999, 8).

Ko Zofijo vprašam, kdaj največkrat občuti, da je ženska (na položaju), odgovori: »Recimo se zavem, se mi zdi, da v glavnem gre za kakšno delo z zelo problematičnimi učenci, takrat mogoče nanje pogledam tudi kot ženska, kot mati, in pomislim, recimo, kaj bi, če bi bil to moj otrok...« Ob njenem odgovoru se odpre še ena dimenzija moči za vzajemno omogočanje, ki jo je Hurty (1995, 387) opredelila kot »negovano rast«, v tem primeru skrb za rast in razvoj učencev.

Zofija še enkrat spregovori o naravi moči, ki jo uporablja za vodenje ljudi, ko spregovori o načinih povečevanja učinkovitosti svojega dela. Pravi: »... pogovor, da vplivam besedno s pozicije osebnosti, izogibam se temu, da bi skozi te avtoritete nastopala, čeprav pa, žal, pridejo tudi kakšne situacije s posamezniki, se mi zdi, kjer gre pravzaprav že za vprašanje delovne discipline...« Zofija jasno kaže, da se ves čas zaveda različnih temeljev moči, da se k položajni moči zateče le v sili, sicer pa je prepričana, da mora človek vplivati z osebno močjo, verjetno z zgledom, da se, kako govori o vodenju in uporabi moči, odraža tudi v njenem vedenju, kar ugotavlja v svoji raziskavi tudi Hall (1996, 141).

### ***Ženska spolna zavest***

Dejstvo, da je ženska, ni imelo večjega vpliva na imenovanje za ravnateljico, saj pravi, da je karierno napredovanje potekalo: »... potem je šlo nekje iz pomočnice, bivša ravnateljica je potem postala direktorica zavoda in ravnateljica manjšega dela /šole/, jaz pa na strokovni in poklicni šoli, in ta pot je bila kar nekako naravna.«

Ko Zofija govori o ljudeh, ki so prispevali k njenemu uspehu izpostavi: »...to je bila družina, mati, oče, mogoče tukaj mati še bolj.« Družina in posebej mati je

namreč svoje otroke spodbujala k izobraževanju, tako da so Zofija in njeni bratje oziroma sestre vsi dosegli nivo magisterija. Druga pomembna ženska v njenem poklicnem življenju je: »... po drugi strani moram pa tudi izpostaviti to mojo direktorico.« Ko Zofija izpostavi pomen matere pri svojem profesionalnem razvoju, izpostavi prvo žensko v svojem življenju, ki je sodelovala pri oblikovanju njene ženske spolne zavesti, saj Ferguson ugotavlja (v Bell 1995, 292), da je zavest časovni proces, ki jo presojava skozi njeno avtentičnost in integriteto - lahko se razvija v avtonomnih situacijah v kontekstu svobode in skupnosti, kjer odnosi z drugimi koreninijo v enakosti in ne na dominaciji, to dokazuje, da je kontekst tega procesa in razvoja izredno pomemben. Druga pomembna ženska se pojavi na njeni poklicni poti, je njena direktorica in je tako tudi ženska, ki ima večjo legitimno moč kot Zofija. Odigrala je vlogo mentorice in podpornice: »ki me je potem, ko sem se odločila, ves čas podpirala, da mi ni postavljala blokad, da mi je pustila prostor delovanja, za kar sem ji tudi zelo, zelo hvaležna...« Povezanost (afiliacija) med obema ženskama je, kot navaja tudi Bell (1995, 304), izraz ženske spolne zavesti, ki v našem primeru sporoča o solidarnosti, lojalnosti in podpori, kar govori tudi o kontekstu njenega razvoja; v šolskem kontekstu temu ni vedno tako, pravi Bell (1995, prav tam).

Ko Zofijo povprašam, kaj meni o medsebojnem povezovanju žensk v šolskem vodenju, označi to sodelovanje kot dobro, boljše kot tisto z ravnatelji, čeprav je pri tej primerjavi čutiti strah, da ni dovolj objektivna. Z vidika ženske spolne zavesti je Zofija izrazila pozitivno povezanost z ženskami, s katerimi se lahko primerja. Pravi: »Tukaj pa lahko rečem, da z ravnateljicami nekje zelo dobro sodelujem.« V nadaljevanju pojasnjuje, da ležijo razlogi za boljše sodelovanje z ženskami: »...v tem smislu ima verjetno večina žensk v ospredju človeka, moški se pa bolj ukvarjajo s sistemskimi vprašanji, financiranjem, pravilniki itd.« Morda lahko v Zofijini izjavi zopet prepoznam feministični pogled na spolno razliko, ki ženske prepozna kot drugačne od moških v njihovo korist, kot navaja Beasley (1999, 14-18). Hkrati je skozi drug feministični vidik Joganove (1990, 56) zaznati moškega »s svojimi merili pravilnosti«. Usmerjenost na človeka je gotovo izraz elementa moči, ki mu Hurtyjeva pravi negovana rast ali skrb za rast (1995, 387), z vidika spolne zavesti pa gre za izražanje ženske spolne zavesti, ki gre globlje od atributov lastnosti spolnega

zavedanja, morda celo za feministično spolno zavest, ki vključuje artikuliran izziv sistemu odnosa med spoloma, kot ugotavljata Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291).

Usmerjenost na človeka oziroma na žensko, razumevanje, spoštovanje do pojavov v različnih starostnih oziroma življenjskih obdobjih kaže Zofija tudi, ko razlaga svoje odnose s podrejenimi ženskami v kolektivu:

Na eni strani so mogoče tiste, ki so starejše od mene, in so bile recimo že takrat, ko sem jaz postala pomočnica, uveljavljene v zbornici kot dobre profesorice. Na drugi strani so pa bolj te, mogoče, mlajše od mene, in mogoče drugače te starostne skupine obravnavam. Več take pozornosti, no, pozornosti v smislu razumevanja zdravstvenih težav, da se zavedam, da imajo še dve leti, pa grejo potem v penziona. Pri mlajših pa mogoče, mogoče, kdaj pa tudi malo preveč, pa bolj pričakujem, da bodo šle v tok s časom, da se bodo vključevale v projekte, da bodo sprejele novosti, da bodo bolj odprte za novosti.

Tudi s tako diferencirano, pa tudi humano obravnavo žensk, s katerimi sodeluje, kaže Zofija na pripadnost k svoji spolni skupini, na povezave, skozi katere oblikuje svojo spolno zavest, na žensko spolno zavest kot proces, ki je »nenehna interakcija z drugimi« in skozi katero »tako kreira /tudi/ sebe«, kot ugotavlja Ferguson (v Bell 1995, 292). Pravi, da čuti odgovornost za razvoj mlajših kolegic, starejšim pa zagotoviti mesto v zbornici, ki jim gre. Ta izjava podkrepi gornje ugotovitve, lahko pa jo interpretiramo tudi z vidika moči v funkciji vodenja: Cantor in Bernay (v Hall 1996, 97) definirata »žensko moč« kot »osebno moč in prepričanje o delitvi moči z drugimi«, kar zahteva »močan občutek za promocijo najglobljih načel«.

Zofija izjavi, da v kontekstu svojega delovnega mesta, »službe« ne čuti, da bi morala kot ženska dokazovati svojo vrednost v poziciji vodenja, kar lahko pojasnimo s kontekstom medsebojnega razumevanja, ki smo ga že opisali. »V celoti gledano, pa ja,« pravi.

Ko jo povprašam o seznanjenosti s feminističnimi teorijami in gibanji, mi odgovori:

Pravzaprav, nekje, zelo malo, mislim, da gre..., da je to boj za enakopraven položaj žensk v družbi, ne le s pravnega stališča, ampak tudi z vseh drugih vidikov in da smo tudi mogoče v nekem smislu prelomni. Da ima zdaj ta mlada generacija, mlajši, da



imajo že drugačne poglede; sama zase pa bi lahko rekla, da nisem kaj pretirano obremenjena, torej, da bi rekla, zdaj pa tega ne morem, ker sem ženska. Me to ne obremenjuje. Mislim, da si večkrat rečem ali da sem kdaj mogoče v gimnaziji rekla, ne vem, ne počutim se manj vredna kot moški.

Zofija je seznanjena s feminizmom kot liberalnim feminizmom, ki vidi položaj žensk v družbi skozi neenake pravice ali umetne prepreke za žensko participacijo v javnem življenju, kot navaja Beasley (1999, 51). Iz prejšnjih odgovorov je bilo jasno, da Zofija prepoznava spolne razlike med moškimi in ženskami v korist žensk, gornji odgovor pa kaže ne le na to, da se ne čuti manj vredna od moških, ampak tudi na to, da ženskosti ne dojema na ta način, da česa (kar zmore moški) ne bi zmogla tudi sama. Tu na nek način uvaja koncept enakosti žensk in moških v maniri liberalnega feminizma: »ženska zmore, kar zmore moški« (Beasley 1999, 15-16). Ker pa Zofija hkrati močno poudari, da ne gre le za boj za enakopraven pravni položaj ženske, ima morda v mislih tudi, da je feminizem, kot ga opredeljuje Braidotti (1994, 144), »osvoboditev ontološke želje žensk, da bi bile ženski subjekti, da bi spolna razlika končno le postala operativna – delujoča«. Iz Zofijinih odgovorov je ves čas videti, da je zmožna tako povezovanja kot tudi empatije z drugimi ženskami, oboje je izraz njene spolne zavesti, o čemer razpravlja tudi Bell (1995, 304).

Na vprašanje, ali bi jo motilo, če bi jo označili za feministko, odločno odgovori: »Mogoče sem kdaj ta vzdevek že slišala, da so me že, ampak me ni. Ne.« S tem potrjuje mojo zgornjo ugotovitev, da je njena spolna zavest že zelo artikulirana, pozitivna naravnost do boja za enakopravnost žensk in avtonomna ženska drža kažeta tudi na usmeritev v družbeni angažma.

### ***O v i r e***

Ko z Zofijo spregovoriva o ovirah, mi najprej razloži, da kot oviro čuti »posameznike v zbornici«, »ki se nočejo spremeniti«. Tukaj seveda ne gre za neko absolutistično pojmovanje, da mora podrejeni igrati tako, kot vodje muzicirajo, ampak za frustracijo vodje, ki želi vse, ki ji sledijo, prepričati o smiselnosti posameznih dejanj za uresničevanje organizacijskih ciljev. To potrjuje ugotovitve Hallove (1996, 137), da za ženske vodje privrženost sodelavcev/sodelavk ni nekaj samoumevnega oziroma posledica položajne moči in da želijo doseči, da bi jim le-ti radi in prostovoljno sledili. Opisano frustracijo lahko prepoznamo kot preveč

odgovornosti, ki jo kot prepreko za žensko napredovanje navaja Cubillo (1998, 5). Močan občutek odgovornosti je na začetku ravnateljske poti povzročal tudi precej treme pred javnim nastopanjem in izpostavljanjem, pravi: »... jaz sem imela kar nekaj časa precej treme pred javnim nastopanjem, pred izpostavljanjem, ampak verjetno zaradi tega, ker sem čutila tako močno odgovornost.«

Med ovirami izpostavi tudi konflikt vlog, ki se manifestira kot hotenje opraviti vse svoje vloge skoraj popolno. Zofija izpostavi, da je mati treh otrok, da ima občutek uspešne kariere, da je opravila magisterij, vendar je za to nekaj let porabila ves svoj prosti čas poleg službe, da bi ne zanemarila svojih otrok. Ženske na vodilnih položajih, ugotavljata Davidson in Cooper (1992, 140-41), imajo težave z dvojno managersko vlogo: tisto na delovnem mestu in v družini; navajajo naslednje: konflikt vlog, pomanjkanje časa za oboje, občutki krivde o tem, da niso dovolj dobre matere in žene.

#### ***4.2.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata***

Agata je ravnateljica javne srednje poklicne in strokovne šole, kjer prevladuje populacija dijakov. Šola se nahaja v depriviranem okolju, kjer je z osamosvojitvijo države prišlo do velike gospodarske krize, zapiranja industrijskih obratov in posledično do velike brezposelnosti. Prebivalstvo na področju je tudi nacionalno mešano. Ima 22 let izkušenj v sistemu vzgoje in izobraževanja, ravnateljuje v drugem mandatu. Pred imenovanjem na položaj ravnateljice je ob poučevanju vodila strokovni aktiv in opravljala dela razredničarke. Bila je tudi članica sveta zavoda. Stara je 46 let, poročena in mati dveh skoraj odraslih otrok.

#### ***Paradigma moči v funkciji vodenja***

Ženske imajo moč kot ravnateljice šol, toda dimenzije te moči same redko artikulirajo, saj je raziskav, ki bi se posvečale ženskam v vodenju, da bi razumeli koncepte vodenja in moči, kot pravi Hurty (1995, 381), malo. Ko sem Agato vprašala po njenem videnju in razumevanju pojava oziroma kategorije moči, je zelo počasi, oklevajoče odgovorila, da vidi moč kot »vzvode, s katerimi /pač/ vpliva na ljudi«. Ko sem želela izvedeti, ali gre pri tem vplivanju za moč nad ljudmi, je bilo nelagodje večje, saj se, kot navaja Goodrich (v Yoder 1992, 382), enostavno rečeno moč nad nanaša na dominacijo – gospodovanje in nadzor ene osebe ali skupine nad drugo

osebo ali skupino. Takšno obliko moči je Agata takoj povezala z oblastjo, ki jo udejanjaš z močjo, in z zlorabo, ki se ji zdi sestavni del vladanja. Ob pogovoru je reflektirala lastne odgovore in ugotovila, da ji položaj daje tudi takšno moč, in se hkrati vprašala, ali je možno, da »takšno moč samo imaš, je pa ne uporabljaš«. S tem je izrazila distanciranje do pojava in hkrati pokazala, da sam izraz zanjo ni nevtralen, da v njej vzbuja nelagodne asociacije na moč kot dominacijo in nadzor. Povprašana o (osebni) moči odgovarja tudi: »Pravzaprav ne vidim, da jo imam,« in »... zelo evidentna moč je, ko odrejaš čisto take organizacijske stvari.« Vsakič znova jo zato preseneča odziv ljudi, ki ji povedo, da je vplivala nanje. Ob tem to čudenje nad lastno močjo ne preseneča. Hurty (1995, 384) ugotavlja, da se ženske tudi same ne vidijo kot nosilke moči oziroma ne razmišljajo o svojem vodenju oziroma dejavnostih vodenja skozi terminologijo moči. Že Adler (Griscom 1992, 397) je opazil, da so stereotipne lastnosti, pripisane deklicam in dečkom, povezane z močjo in izhajajo iz neenake distribucije moči (asimetrična distribucija moči) po spolu v kulturi. Adler (prav tam) prednjači pri tem, da prepoznava, da so določene s spolom povezane značilnosti v bistvu povezane z močjo, kar je feministična psihologija po navajanju Griscom (1992, 398) razjasnila šele v 80-ih. Agata ne zanika, da bi »ji ne bilo všeč, če bi jo imela«, in pristavi: »...če sem čisto poštena«. To sovпада z ugotovitvami motivacijskih teoretikov, saj je predstavnik McClelland že leta 1975 (v Griscom 1992, 398) zavrnil implikacijo tradicionalnih stereotipov, da so ženske šibkejšje oziroma manj močne kot moški, z argumentacijo, da imata oba spola podobno količino moči, le izražata jo različno. Vendar že nadaljnja definicija lastne in položajne moči pripelje Agato do definiranja načina uporabe moči pri vodenju ljudi. Hkrati zavrača in sprejema moč, ki ji jo daje sam položaj; zavračanje se kaže v strahu pred zlorabo te moči (»Z oblastjo udejanjaš moč.« in »Ja, čeprav oblast se zlorablja in moč tudi.«), sprejemanje pa v tem, da pravi, da »želi vplivati na bolj človeški ravni, s prepričevanjem,« ki je podprto z argumenti, in tako priti do soglasne odločitve, čeprav v določenih situacijah pozicijsko moč vendarle uveljavi, pri tem pa ukrepa in se odloča v skladu s svojo vestjo in tako, kot misli, da je dobro za vse. Raziskava Hallove (1996, 145) je pokazala, da so ravnateljice prepričane, da je moč negativna, zato jo poskušajo reformulirati in jo udejanjati kot nekaj pozitivnega.

Odgovora, da se »na moč navaja« in da ji je »bistveno lažje, kot ji je bilo«, interpretiram kot sprejemanje pozicije vodje, ravnateljice ali z besedami Schmuck in Schubert (1995, 281) kot »komaj opazno socializacijo za vlogo vodje«, lahko tudi kot socializacijo za dominantno kulturo.

Agata je razkrila tudi nekatere značilnosti svojega vodenja in ravnanja z ljudmi, ki kažejo, kako dojema svojo moč ravnateljice; pri tem je seveda uporabljala terminologijo, ki je z močjo le posredno povezana. V središče je kot strategijo za doseganje ciljev postavila pogovor, saj pravi: »Pogovor je tista zadeva, ki ji jaz želim posvečati čim več pozornosti,« in nadaljuje, da morda zato, »ker na meni to najbolj deluje.« Hurty (1995, 389) med elemente moči ravnateljic uvršča tudi vzajemni pogovor, ki pomeni govorjenje in poslušanje, spraševanje in odgovarjanje, poslušanje in odzivanje. Vzajemni pogovor je obenem način odločanja in strategija moči, ki gradi zaupanje v organizaciji in izven. Hurty (1995, 392) pravi, da vzpostavlja sodelovanje in kolaborativno spreminjanje, ki je umetnost definiranja skupnih interesov, skupnih odgovornosti, problemov in skupnih rešitev, nato pa tudi skupna odgovornost za udejanjanje. Tudi to dvoje uvršča Hurty (prav tam) med elemente moči ravnateljic. Agata je na podobno razumevanje tega koncepta vodenja ljudi in dela z njimi opozorila, ko je izpostavila skupinsko (in manj timsko) delo in ga preprosto opisala: »No, sedemo. Učim se, da jih vedno povprašam po predlogih, ker so prej k meni preveč prihajali po rešitve. Zdaj jih jaz vprašam, kaj bi ti naredil, kaj ti predlagaš.« Temu je priredila tudi svoj delovni prostor. Tudi študija Griggsove (v Smith 1997, 209) med značilnostmi ženskega vodenja navaja odnosni vidik moči, odločanje s konsenzom in konstruktivni pristop k reševanju konfliktov. Kanter (v Hall 1996, 136) definira žensko moč skozi »ne-moč«, kar pomeni pojmovanje moči kot »zmožnost opraviti naloge, mobilizirati vire in uporabiti vse, kar človek potrebuje za cilje, ki jih želi uresničiti.« Cantor in Bernay (v Hall 1996, 97) definirata »žensko moč« kot »osebno moč in prepričanje o delitvi moči z drugimi«, kar zahteva »močan občutek za promocijo najglobljih načel«.

Denmark (1993, 351) trdi, da morajo učinkoviti vodje v skladu s feminističnim pristopom k vodenju z močjo opremiti druge, predvsem tiste, ki imajo najmanj družbene moči, v našem primeru ženske, tako da jim podeljujejo zaupanje, presojo, moč in ideje. Astin in Leland (v Denmark 1993, 349) sta poudarili pomembnost

vodenja z podeljevanjem moči in skupno akcijo. Pri tem sta to moč definirali kot »neusahljivi vir, ki se ustvarja in deli z interakcijo med vodjem in podrejenimi« (v Denmark, prav tam), tako je moč enota menjave in ne dominacija in nadzor, kot jo tradicionalno zaznavamo.

Agata se kljub temu zaveda, kot je razvidno tudi iz strokovne literature (Hall 1996, 142), da delitev moči z drugimi ali skupna moč zahteva tudi nenehno skrb za lastno opolnomočenje, za lastno moč, za profesionalno in strokovno moč, kar dokazuje tudi njena trditev, da si prva leta ravnateljstva ni mogla privoščiti toliko pogovorov, skupinskega in timskega dela in odločanja kot zdaj, ko namenoma popušča. Ali je morda tudi Agata ugotovila, kar kažejo nekatere raziskave žensk vodij? Eagly, Makhijani in Klonsky so leta 1992 (v Denmark 1993, 347) ugotovile, da so bile ženske, ki so vodile avtokratsko in brez sodelovanja zaposlenih, ocenjene nižje kot moški kolegi z istim stilom vodenja, tudi zato naj bi ženske prevzemale bolj demokratični in participativni stil vodenja. Morda je Agata svoj stil vodenja intuitivno prilagodila, da bi dosegla večjo učinkovitost.

Kljub temu je v refleksiji o vrsti moči, ki se udejanja skozi vodenje, v Agati ves čas dvom, negotovost ali dela prav, ali ima dovolj nadzora, pregleda, ali sme podeliti toliko moči. Menim, da se v takšnem razmišljanju skriva konflikt med dvema temeljnima principoma udejanjanja moči skozi vodenje: dominacijo in interaktivnim vodenjem, še posebej, ker deluje v delovnem okolju, ki je večinsko moško, saj, kot pravi Smith (1997, 209), moški pristopi k vodenju kot hierarhiji moči vključujejo vertikalno delitev dela in pristojnosti, zato sta takšna tudi organizacijska struktura in odločanje.

Za usmeritev v interaktivno vodenje govori tudi dejstvo, da Agata čuti ogromno odgovornost za obstoj šole, ki ga povezuje s posledicami, ki bi jih ukinitve prinesla ljudem, zaposlenim in učencem (delovna mesta, klima...). Winter in Barenbaum (v Griscom 1992, 398) v raziskavi o razlikah med spoloma ugotavljata, da je odgovornost - skrb za druge - moderacijska variabla v izrazu n moči, in sklepata, da vsaka razlika med spoloma izhaja iz »razlik pri socializaciji za odgovornost, ki je iz družbeno-zgodovinskih razlogov povezana s spolom« (Griscom 1992, 398), paziti pa moramo, da bi takšni poudarki ne zmanjševali ali onemogočali posvečanje

pozornosti družbeno-strukturalnim oviram, ki omejujejo in oblikujejo ženska izražanja moči (Griscom 1992, 399). Gre tudi za dualizem v dominantni kulturi, ki ni spolno nevtralna, kjer je celota vedno pomensko ujeta v nasprotujoča in izključujoča se pola. Takšno polariziranje je ženskam naravno podeljevalo skrbniško vlogo. Hkrati je v tem vidno tudi romantiziranje dejavnosti, ki so ženskam dodeljene v kulturi. (Jogan 1990, 47-48)

Agata se pogosto sooča z dvomom v ustreznost svojega vodenja oziroma ali vodi na pravilen način. Kljub temu, da termina moč, ki ga razume tradicionalno kot dominacijo in nadzor, ne povezuje s seboj, pa jo ravno uporaba nadzora bega. Meni, da ne nadzoruje dovolj, saj pravi: »No, jaz vem, česa ne naredim dovolj, /.../ ne kontroliram dosti oziroma ne zahtevam dovolj povratnih informacij.« Iz njene razlage je razvidno, da gre tudi za konflikt dveh stilov vodenja ali dveh načinov uporabe moči. Verjetno se iz izkušnje in tistega, kar vidi v profesionalnem svetu, ki jo obkroža, v odgovoru zrcali mnenje, da je nadzor oziroma izvajanje moči kot dominacije in nadzora potreben, če hočemo opraviti nalogo, če hočemo poskrbeti za obstoj šole, saj lahko preveliko zaupanje v ljudi in prepričanje v njihove sposobnosti pomeni tudi preveliko tveganje za uresničevanje organizacijskih ciljev. Pravi: »Mogoče preveč zaupam ali pa preveč mislim, da zadeve delujejo, da je vsakdo sposoben narediti to, ne samo, da hoče, ampak, da je sposoben to narediti.« Raziskave o tem, kako vodijo ženske, niso prav pogoste, ženske pa so vanj stopile pozno, šele v 1980-ih letih (Denmark 1993, 345), ker, tako Jogan (1990, 51), žensk v javni sferi ni (bilo) veliko, jih ni (bilo) tudi v teoretičnih pojmovanjih znanosti, ki jemljejo kot predmet prav to javno sfero. Tudi strokovno spopolnjevanje o vodenju, ki ga je bila kot ravnateljica deležna, najverjetneje vsebuje, kot trdi Jogan (1990, 56), na videz nevtralne teoretične kategorije, ki vključujejo predpostavko o enospolni družbi in praktični seksizem. Občeveljavne trditve ali obča resničnost v tem kontekstu, pravi (prav tam), oblikujejo védenja in ravnanja, ki afirmirajo obstoječo samoumevnost družbenega sveta, tako pa ostaja nevidna še ena resničnost, to je spolna različnost in s tem povezana neenakost vlog. Ker ostaja ta nevidna, je izključena iz obćih trditvev in tako zanikana tudi spolna identiteta, po Musku (1993, 201) ena najpomembnejših identitet v našem življenju, ženske pa se zato, kot pravi Jogan (1990, 57), pogosto še posebno trudijo, da bi se približale »človeku na sploh«

in tako same sebe potiskajo v sfero nevidno vidnega. Gotovo lahko gornji konflikt interpretiramo tudi skozi koncept spolnih vlog, ki jim Lipman-Blumen (1984, 11) pripisuje vedenja in pričakovanja, ki utelešajo družbene in kulturne definicije moškosti in ženskosti, in po Musku (1997, 303) tudi skozi koncept spolne sheme oziroma predstav, ki si jih ustvari posameznik/posameznica v toku svojega razvoja o svoji spolni identiteti, podobi in vlogi. Tako, trdi Lipman-Blumen (1984, 2), tradicionalna ženska spolna vloga vključuje pričakovanja, da bodo ženske pasivne, skrbne in odvisne; standardna moška spolna vloga vgrajuje alternativna pričakovanja – agresivno vedenje, tekmovalnost in neodvisnost. Ženske kot matere, učiteljice in negovalke, moški kot zdravniki, generali in sodniki so del tega vzorca.

Kako Agata odgovarja na vsa vprašanja o svojem vodenju – s premislekom, z veliko mero samokritičnosti, z distanco in hkratno refleksijo o izrečenem in občutenem, kaže na še nekaj elementov moči, s katero vodi svoje zaposlene. Hurty (1995, 385) je v svoji raziskavi kot takšna elementa moči identificirala tudi »emocionalno energijo in premišljeno vzajemnost« z zmožnostjo refleksije, uvida vase in druge.

### ***Ženska spolna zavest***

Agata največkrat občuti, da je ženska na položaju ravnateljice prav na sestankih ravnateljev v okviru združenj šol, kamor je vključena njena šola, in kjer je večina ravnateljev moških. Poudarja prijaznost kolegov in njihovo pripravljenost na pomoč, izpostavlja pa tudi občutek, ki je bil včasih še močnejši, da se »bodo bolje razumeli pri kavi in kakšnem vicu« kot pa pri strokovnih vprašanjih. Še vedno ne ve, ali je temu »kriv« njen spol ali dejstvo, da je po strokovni izobrazbi nekaj čisto drugega. Strokovna literatura pa navaja (Hochschild v Bell 1995, 290), da se ženske na robu moško-dominiranih poklicnih področij soočajo z različnimi ovirami oz. konflikti v svojem poklicnem življenju, predvsem takrat, ko skušajo združiti dve po definiciji kontradiktorni vlogi: vlogo ženske in vlogo profesionalke. »Boljše razumevanje ob kavi in kakšnem vicu« gotovo priča o poskusu deprofesionalizacije kot procesu, ki naj bi načel njeno profesionalno identiteto vodje, še posebej, ker je podkrepjen še s povsem drugačno »strokovnostjo«, čeprav je povsem jasno, da je stroka ravnatelja vodenje in vse, kar z vodenjem povezujemo. Zato ne čudi Agatina izjava, da se med ravnatelji v združenju pogosto počuti »kot na sestanku strokovnega aktiva učiteljev«.

Paradoksalno je, kako prav nestrokovnost služi kot sredstvo deprofesionalizacije ravnateljice oziroma za prekinitev kolegičnih vezi. Agata pa se tudi v zvezi s tem sprašuje, ali ne čuti vsega tega zgolj zato, ker »ni inženirka«. Občutek imam, da je Agata trdno prepričana oziroma se trdno oklepa prepričanja o tem, da živi v spolno nevtralnem svetu. Nič čudnega, argumentira Jogan (1990, 56), saj je spolna hierarhija v obstoječi realnosti vsakdanjega življenja samoumevna, človek kot bitje, ki to realnost razlaga, je s svojimi pravili moški, ženska pa tej pravilnosti prirejeno in podrejeno bitje.

Ko govori o prepletanju vlog ravnateljice in ženske, kar je seveda v svetu dveh spolov popolnoma normalno, se znova pojavi oklevanje, negotovost, dvom v naravo ženskosti, saj pravi: »...jaz kot jaz, jaz nikoli ne delujem... ali pa nisem bila navajena delovati kot ženska,« in »...pa da bi mogoče izrabljala zavedno ali nezavedno to, da sem ženska.« Očitno kontradiktorno vlogo ženske, ki sodi med ovire, s katerimi se ženske vodje srečujejo na zgoraj omenjenem robu moškodominiranih poklicnih področij, velikokrat spremlja defeminizacija, ki postavlja pod vprašaj njeno žensko identiteto ali jo vsaj v okviru poklica zanika, jo postavi v polje nevidnosti. Agata meni, da mora v poklicu dokazovati, da je drugačna od negativnega stereotipa o ženskah, to pa jo potiska v lasten proces defeminizacije, ki jo dodatno potiska stran tudi od drugih žensk v kontekstu ravnateljstva. Vse to utemeljuje tudi Hochschild v svoji študiji (v Bell 1995, 290).

Negativnega stereotipa Agata sicer ne definira, se ga pa da razbrati iz izjave »...pa da bi mogoče izrabljala zavedno ali nezavedno to, da sem ženska.« To dodatno pritrjuje dejstvu, da, kar je bilo v moškosrediščni kulturi »dodeljeno ženskemu spolu, definira ženske kot drugorazredna bitja«, kot trdi Jogan (1990, 47), žal tudi v njihovih očeh.

Hkrati Agata izpostavlja, da je rada ženska: »Jaz sem zelo rada ženska, jaz znam zelo bit' /ženska/.« Ne mara pa mešanja vlog v poklicnem okolju, ker se takrat počuti »na nek način degradirano, užaljeno in degradirano« in neupoštevano kot oseba. Morda ne mara zelo prisotnega vidika koncepcije žensk kot različnih, a komplementarnih moškim, kjer sta, kot navaja literatura (Beasley 1999, 7), baje cenjena oba spola, vendar pa ženske niso opisane zgolj kot različne, ampak kot



nasprotje moškimi. Ženske torej niso definirane v tolikšni meri za moške, ampak v povezavi, v primerjavi z moškimi – moški je norma in ženska je definirana negativno v primerjavi s to normo, moški postane standardni model in ženska bitje z dodatnimi ali manjkajočimi deli, v tem kontekstu je ženska »ne-moški«, kot navaja Beasley (1999, 6-7), ali kot pravi Simone de Beauvoir: »On je subjekt, on je Absolutno – ona je Drugi.« (v Jalušič 1992, 126)

Morda Agata čuti, da je takšno mešanje vlog povezano z mnenjem, da so ženske povezane z nerazumskim ali iracionalnim, z domnevno majhnimi skrbmi za rod in z biologijo ter naravo. Vsako razmišljanje o prekrivanju ali negotovosti v pomenu izrazov »racionalen« ali »emocionalen« je onemogočeno ali ovirano, pravi Beasley (1999, 7).

Zdi se, da je Agata občutila vprašanje, kako se počuti kot ženska na položaju ravnateljice in kdaj to najpogosteje občuti, kot pristransko, ni ga občutila kot nevtrarno. Menim tudi, da je svoj spol iz razmišljanja o svojem delu, o svojem položaju eliminirala tudi zaradi dejstva, ki ga navaja tudi strokovna literatura (Hochschild v Bell 1995, 291), da je (ženski) spol v kontekstu ravnateljstva »točka latentne napetosti«, v sistemu, kjer sta moški in moški standard cenjena, pa je za kariero boljša defeminizacija kot deprofesionalizacija. Ko Agata govori o svojem zadnjem imenovanju, kjer je bil protikandidat nekompetenten moški z velikimi osebnimi problemi, glasove zanj interpretira kot glasove proti sebi, čeprav se zaradi njegove nekompetentnosti ne more opredeliti, ali je njena ženskost tudi kaj »prispevala« k temu. Menim, da so njena opažanja v skladu z ugotovitvami raziskav, ki pravijo, da se mora managerka pogosto ubadati z začetno negativno evalvacijo, kadar vstopa v tradicionalno moško področje oziroma da so ženske v takšnem kontekstu razvrednotene tudi, če so njihovi ocenjevalci pretežno moški (Denmark 1992, 347). Kontekst šole, ki jo vodi, je bil ob njenem imenovanju po pripovedovanju prav gotovo takšen.

Vprašanju, kako ocenjujete mnenje, da se v medsebojnem povezovanju žensk v šolskem vodenju skriva dodatna moč in možnost za prepoznanje lastne vrednosti, je sledil naslednji odgovor:

Veš, kako, če ti po pravici povem, jaz tega ne bi želela prepoznati, ker v izhodišču jaz, čeprav čedalje bolj spoznavam, da je neka razlika med moškim in ženskim vodenjem, kar me tudi bega, ampak še vedno ne želim temu dati toliko pomembnosti, zato mi je v bistvu tuje neko združevanje žensk ravnateljic, žensk tega..., ker ne želim. Ker se mi zdi, če se na tak način povezujemo, da že v izhodišču priznamo, povemo, da je, ne vem, se degradiramo.

V odgovoru se skriva nekaj, kar občutim kot zanikanje, zavračanje sprejemanja, zavračanje sprejemanja lastnih izkušenj, čeprav se jih zaveda. Skozi besede se zrcali strah, da smo ženske res drugačne, da obstaja spolna razlika, ki ženske naddoloča celo v pomenu neke ponotranjenosti "malestream" ideologije okolja. Teoretično gledano je strah upravičen, saj se je skozi zgodovino spolna različnost kontinuirano spreminjala v hierarhijo med spoloma, kjer ženski ni bila priznana njena svojska identiteta, pač pa je bila razumljena kot objekt in tako instrumentalizirana (Jogan 1990, 48-51). Osebne izkušnje, ki ji pritrjujejo, jo begajo, zato jim ne želi pripisovati posebnega pomena. To je po Jogan (1990, 48) strah pred izključenostjo, pred izolacijo v moškem svetu ravnateljavanja, ki sodi v področje javnosti, v vsebino in formo tega sveta ali »kulturo kot celoten sistem smiselnosti, smotrnosti« in so jo dolga stoletja oblikovali moški. Agata pa verjame, da gre za neka univerzalna, spolno nevtralna načela ravnateljavanja in ne, kot navaja Beasley (1999, 8-10), za osrednji problem družboslovne in politične misli glavnega toka, ki moške izkušnje opisuje tako, kot da so skupne vsem človeškim bitjem. S tem, ko je bila ženska v ta svet pripuščena, zagotavlja obnavljanje moškosrediščne kulture prav s tem, da sprejema in se prilagaja tem kulturnim zapovedim in s tem sebi jemlje možnost, da bi njena definicija situacije postala upoštevanja vreden element »kulture«, pravi Jogan (1990, 48). Agata s svojo »ženskostjo«, karkoli že to je, ne želi ne izstopati ne izzivati ne privabljaliti pozornosti, zato se boji, da bi povezovanje med ženskami v šolskem vodenju izzvalo prav to – preveliko pozornost, in že samo po sebi neke vrste lastno degradacijo; ne da bi se tega zavedala, takšno gledanje in razumevanje »ženskosti« izpričuje, pravi Jogan (1990, 47), še vedno prisotna kulturna prepričanja iz preteklosti, ki so ženskam pripisovala lastnosti, ki »družbeno (enako moško po Simmlu (v Jogan 1990, 47)) niso imele takšne veljave kot moške lastnosti« in ki so jih definirale kot drugorazredna bitja. Že vnaprej predvideva seksistični odnos do takšnega povezovanja in združevanja, ob katerem bi se počutila ponižano in

degradirano. Tam, kjer je seksizem sprejet kot naravna lastnost predmeta, znanost ustvarja samo takšno znanje, ki to naturnost potrjuje, nadalje dokazuje Jogan (1990, 52). Na drugem mestu Agata izpostavlja, da osebno sprejema kot degradacijo tudi, kadar ji kdo kot ženski pripisuje zgolj »dekorativno« funkcijo, se pravi, da to razume, kot navaja Jogan (1990, 44), kot »kompenzacijo socialne depriviranosti žensk«, ki jo Agata odločno zavrača. Njena ženska zavest se skozi povezanost z drugimi ženskami, ki predstavlja izraz te zavesti, izraža kontradiktorno: sprejema druženje in podporo posameznih ravnateljic, ki so ji tudi osebno blizu, kategorično pa zavrača skupinsko povezovanje ravnateljic zgolj zaradi tega, ker so ženske. Morda se boji, da bi bilo takšno povezovanje označeno za subverzivno ali da bi vzbudilo dvom o njihovi profesionalnosti, kar je kot možnost razvidno iz literature (Bell 1995, 305), zato je žensko zavest bolje povoziti. Prav ta ambivalenca kaže na moško dominiran kontekst, na hkratno pripadnost in nepripadnost, na kontradiktornost vloge profesionalke in ženske v takšnih kontekstih, trdi Bell (prav tam).

O seznanjenosti s feminističnimi gibanji in teorijami Agata pravi, da je pred leti prebrala knjigo Mary Wollstonecraft /Zagovor pravic ženske, op. p./, ki je nanjo kljub datumu nastanka naredila velik vtis. Obenem pove, da se je zadnja leta veliko ukvarjala s seboj tudi z vidika, da je ženska, da je razmišljala o domači vzgoji, o tem, kako so ju starši z bratom skušali enako vzgajati (»in verjetno so«), »dejstva pa so drugačna in zdi se mi, da sem se vedno morala dokazovati.« To razmišljanje kaže na veliko stisko žensk, ki so bile pripuščene v sfero javnosti, kjer so trčile ob prevladujočo moško normo, ki pa jo prepoznavajo kot nekaj občečloveškega, in tako kažejo veliko zaupanje v nevtralnost institucionalnega reda z vsemi relevantnimi sestavinami, kot trdi Jogan (1990, 61), ki nadalje pravi (prav tam, 48), da je zato pravica do »samostojne interpretacije svoje situacije« ženski onemogočena, v ospredju pa večno prilaganje in prirejanje moškosrediščni kulturi in tako tudi skrb za njeno nenehno obnavljanje, kar je dobro vidno tudi iz Agatinega nelagodja, če bi bila proglašena za feministko: »Jaz se nekako poskušam še vedno boriti proti toku in še vedno zanikati, ne, da je razlika, če si na položaju ženska ali pa moški, saj s to razliko se ne sprijazniš /kar tako in lahko/.«

Agato bi zelo motilo, če bi jo nekdo označil za feministko. Strokovna literatura (Hochschild v Bell 1995, 291) pravi, da je ambivalenca uspešnih poslovnih žensk do ženskih gibanj oziroma feminizma ena od posledic ideoloških in strukturnih barier pri razvoju (»manjšinske«) zavesti, ki bi lahko vzniknila iz identifikacije z drugimi ženskami (v podobnih situacijah). Pogosto jo spremlja proces defeminizacije, ki ga Hochschildova (v Bell 1995, 304) označuje kot nepovezanost ali celo prekinitvev oziroma namerno distanciranje od drugih žensk, v našem primeru od drugih ravnateljic.

Do feminizma in feministk čuti tudi tako: »Ravno zato, ker sem pa jaz rada ženska, /.../, ker se nisem ukvarjala z gibanji žensk, verjetno sem bila tako naučena, da je feminizem blizu moškemu ravnanju, moškemu principu, in da te ženske /feministke op. p./ niso prave ženske, jaz pa to nočem biti, ker sem zelo rada ženska.« Odkod takšna definicija feminizma, odkod to nelagodje, odkod mnenje, da so feministke možače, da so celo neke vrste antipod ženskosti? Menim, da gornje izhaja iz dveh virov. Prvi izhaja iz zanikanja na osebni ravni, da je sploh možno, da bi ženske lahko dojemali kot drugorazredna bitja, in nepriznavanja, da se sploh lahko dogajajo po Beasley (1999, 4) »nenehni procesi izključevanja, marginalizacije in trivializacije žensk in njihovih prispevkov družbenemu in političnemu življenju«, saj je Agata in njena generacija žensk zrasla v prepričanju o enakopravnosti spolov v naši družbi. Drugi vir je gotovo nepoznavanje feministične misli in njene kompleksnosti, kjer lahko kot skupno značilnost vseh obstoječih feminizmov sprejmemo upoštevanje žensk kot subjekta analize ali drugače povedano »koncept ženskosti je postavljen na sredo odra«, kot pravi Delmar (v Beasley 1999, 9). Zaradi nepoznavanja feministične misli Agata te misli ne more uporabiti emancipatorno, kot nekaj, kar osvobaja, kar nam pomaga razumeti sebe v kontekstu dominantne kulture, kar nas vzpostavlja kot subjekt, ker nam pomaga pri samodefiniranju, kar nam pomaga vzpostaviti avtonomijo in doseči stanje individualnosti, za katero pravi Edinger (2004, 217), da je edina vsem ljudem skupna lastnost. Namesto tega Agata feminizem dojema na značilno moški način kot zanikanje ženskosti, ujeta je v razlago feminizma, ki je šla skozi ideološki filter dominantne kulture, da bi ta tako z vsemi sredstvi preprečila, »da bi ženske samostojno interpretirale svojo situacijo kot sestavino celote« in »brisala potencialno destruktivno vlogo nosilcev nemočnih

pozicij«, kot razpravlja Jogan (1990, 44 in 60; 1997, 28). Tu v ospredje vstopa vprašanje ženske spolne zavesti, ki je po Ferguson (v Bell 1995, 292) tesno povezana z okoliščinami in kontekstom, ki oblikujejo njen razvoj in izraznost. Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291) zagovarjata razmišljanje o zavesti kot pojavu, ki se spreminja skozi medčloveško interakcijo. Navajata (prav tam) 3 tipe zavesti, in sicer spolno zavedanje, žensko/moško zavest in feministično/antifeministično zavest. Agatino spolno zavest bi locirala na prehod med spolnim zavedanjem in žensko zavestjo, saj se mi zdi, da v povezovanje pojavov z eno ali drugo spolno skupino že vstopa evalvacija pomena, ki se kaže predvsem v njeni refleksiji, pa tudi stiski, ki je najbolj vidna v nelagodju, pa tudi v izjavah, ki so na videz v kontradikciji s predhodnimi: »Jaz mislim, da je še vedno težje postati ravnateljica.«

### ***Ovire***

Prvi odgovor na vprašanje o ovirah, preprekah, blokadah:

»... ta občutek, ta nesamozavest nasploh, ki jo jaz čutim, in to čisto za vse stvari. Verjetno me ljudje drugačno vidijo. /.../ in pa občutek, da nisi nikoli dosti dober, ampak to, ne znam povedati, kje, na vseh področjih... ne znam povedati...« In nato: »Te prepoznam, in čisto vse, kar si naštela, prepoznam,« ko sem omenila, da študije identificirajo tudi notranje ovire za žensko napredovanje, kot so pomanjkanje samozaupanja, izogibanje tveganju in strah pred kritiko, konflikt vlog, strah pred neuspehom itd. Ne glede na dejstvo, da se pojavljajo zunanje ovire za napredovanje, so pri Agati v ospredju notranje. Coleman (1994, 181) med ovirami pri ženskah ravnateljicah navaja pomanjkanje samozaupanja, konflikt vlog, nerealistično vrednotenje lastnega dela. Kljub temu, da izjavi, da je svojo kariero ravnateljjevanja zavestno načrtovala, da se je zavestno odločala za napredovanje in nadaljnji razvoj: »Ja, to, in za spremembo. Za oboje. Jaz sem zelo rada učila in še rada učim, ampak mi je bilo to bistveno premalo, premalo mi je bilo,« se z istimi ovirami sooča tudi Agata. Še posebno hudo doživlja konflikt vlog, saj se ne počuti ne popolna žena ne popolna mati ne popolna ravnateljica ne popolna učiteljica. Razumsko se zaveda velike (pre)obremenjenosti, čustveno pa je še ni razrešila. Agata je povsem ujeta v vloge, ne razume (še), da je vse to »ona«, »popolna ona«, in ne skupek družbenih vlog. Ženska preobremenjenost, ki bi bila z vidika ženske avtonomne presoje nepravilna, nesmotrna, nesmiselna, nepravična, postane z dehistoriziranimi

sociološkimi interpretacijami, ki omogočajo legitimizacijo gospostva nad ženskami in ustvarjanje sprejemljivosti za podrejeno vlogo pri ženskah samih, tako za ženske smiselna, pravi Jogan (1990, 60).

#### ***4.2.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja***

Darja je ravnateljica javne srednje poklicne in strokovne šole, ki je organizacijsko povezana v šolski center. Na njeni šoli prevladuje ženska dijaška populacija, v celotni ustanovi pa dijaki. Ima 20 let izkušenj v sistemu vzgoje in izobraževanja, ravnateljuje v tretjem mandatu. Pred imenovanjem na položaj ravnateljice je bila pomočnica ravnateljice, še prej je ob poučevanju vodila strokovni aktiv in opravljala dela razredničarke. Opravila je tudi magisterij. Je sredi 40 let, poročena in mati enega odraščajočega otroka.

#### ***Paradigma moči v funkciji vodenja***

Kategorije moči Darja ne pojmuje vrednostno nevtralnno. Omemba pojava vzbudi v njej asociacije na tradicionalno pojmovanje moči kot dominacije oziroma gospostva in nadzora ene osebe ali skupine nad drugo osebo ali skupino, kot pravi Goodrich (v Yoder 1992, 382), »prikliče podobe brezobzirnega zatiranja in zlobne manipulacije s človeškimi bitji«, kot takšno moč slikovito opišeta Kanungo in Mendonca (1996, 47). Takšno moč pojmuje negativno: »Kot vodja delam že enajsto leto, vendar moram reči, da sama pri sebi nisem nikoli razmišljala, da bi šolo, svoje kolege vodila z vidika moči.« Odločno pravi: »Sama ne želim uporabljati moči kot oblike svojega dela.« Ugotavlja, da je takšno (negativno) pojmovanje in uporaba moči kot dominacije v naši družbi pogosto, v šolskem kontekstu pa ga bolj povezuje z vodenjem »moških kolegov« kot vodenjem pri »nas, ženskih ravnateljicah«, kar potrjujejo tudi nekatere ugotovitve (Smith 1997, 209), češ da moški pristopi k vodenju kot hierarhiji moči vključujejo vertikalno delitev dela in pristojnosti, zato sta takšna tudi organizacijska struktura in odločanje. Davidson in Cooper (1992, 61) ugotavljata, da ženske največkrat niso socializirane, da bi bile asertivne; vloga vodenja pa zahteva asertivno vedenje, če želi vodja povečati zaupanje in učinkovitost svojega dela (Davidson in Cooper 1992, 62). Pri tem se je seveda potrebno zavedati, da obstajajo fundamentalne razlike med asertivnim, neasertivnim in agresivnim vodenjem, pravita Davidson in Cooper (1992, prav tam).

Darja moč, ki jo ima kot ravnateljica, povezuje tudi s svojo osebno močjo. Moč položaja je legitimna moč, ki jo za vodenje potrebuješ in se ji ne moreš odreči. Prav zato zahteva uporaba položajne moči izredno previdnost, »da ne prestopiš /neke/meje«. V Darjinem primeru prestavlja mejo »etika, morala«, »da ostajaš v okvirih osebnosti, svojega prepričanja in je ne izrabljaš.« Prepletenost položajne moči in moči, povezane z osebnostjo, zagotavlja ravnotežje in preprečuje zlorabo. Za Darjo ima položajna moč tudi temno plat, ki je povezana z vrsto osebne motivacije za moč, ki jo McClelland in Burnham (v Kanungo in Mendonca 1996, 47) povezujeta s preokupacijo z osebnimi interesi in osebnim povečevanjem. Da bi vplivali na podrejene in zagotavljali lojalnost, vodje, ki jih v glavnem motivira osebna potreba po moči, pogosteje uporabljajo položajno moč, trdita Kanungo in Mendonca (1996, 47). Potreba po moči ne glede na vrsto torej zagotavlja motivacijo za izvajanje vpliva, oblika ali temelj moči pa je sredstvo, ki bo za ta namen uporabljeno, argumentirata Kanungo in Mendonca (1996, prav tam). Ko Darja v kontekst vodenja oziroma uporabe moči pripelje »etiko«, je ta gotovo povezana z institucionalno potrebo po moči (Kanungo in Mendonca 1996, prav tam), ki zagotavlja uresničevanje organizacijskih ciljev in poslanstva. Institucionalna potreba po moči, ki izhaja iz vodjeve identifikacije z organizacijo in njegove/njene pripadnosti organizacijskim ciljem in interesom, tako po McClellandu in Burnhamu (v Kanungo in Mendonca 1996, 48-49) manifestira altruističen motiv in zagotavlja etično dimenzijo motivacije za vodenje, tako Kanungo in Mendonca (1996, 33). Etika, morala, prepričanja so tako povezani tudi s transformacijskim vodenjem, ki opremlja tiste, ki sledijo, z vrednotami in vizijo, jih opogumljajo, da jih vključijo tudi v lastna življenja, kot navaja Bass (v Kanungo in Mendonca 1996, 23).

V središče svojega vodenja Darja postavlja timsko delo in kulturo sodelovanja, ki sta v funkciji doseganja ciljev. Osnova njene moči je torej element moči vzajemnega omogočanja, ki ga Hurtyjeva v raziskavi o ravnateljicah imenuje sodelovalno spreminjanje (1995, 394). Ta predstavlja proces izgradnje konsenza skozi participacijo in interakcijo, izražen skozi besedišče vzajemnega omogočanja s povezovalnimi metaforami, kot pojasnjuje Hurty (1995, prav tam). Darja obžaluje, da se v ta proces ne vključujejo prav vsi, in hkrati izpričuje svoje zavedanje o pomembnosti vključenosti zaposlenih v procese sodelovanja. Ne da bi se tega

zavedala, je svojo moč definirala kot zmožnost opraviti delo in uresničiti cilje, kot so jo v raziskavi Hurtyjeve konsistentno definirale vse ravnateljice (1995, 402).

»Najpogosteje z idejo pridem v celoten kolektiv, že prej pa mogoče malo testiram pri posameznikih, tako da vidim, ali so naklonjeni, zlasti kakšnim spremembam,« in »praviloma preden sprejem /.../ tako odločitev, ki ni vsakodnevna odločitev, /.../ zelo pogosto poiščem že vnaprej v literaturi, /.../ nato se poskušam pogovoriti s svojimi najbližjimi sodelavci – s pomočnico, svetovalno delavko, z vodjo aktiva...,« in nato »zelo veliko pomenijo izkušnje, ki so jih že ljudje pridobili.« Vzajemen govor in preiščena pripadnost skupnosti (preiščena vzajemnost) sta elementa moči ali strategije moči po Hurty (1995, 385), ki vejata iz Darjinega opisa odločanja o pomembnih zadevah, ki vključujeta tako notranjo kot zunanjo aktivnost vodje. Notranja aktivnost vključuje refleksijo, povezano z meditacijo, študijem, opazovanjem, intuicijo, predstavlja osnovo za vzajemen pogovor, ki implicira poslušanje, da bi spoznali perspektivo drugega, da bi potrdili razumevanje, preverili ideje in načrte s tistimi, ki bodo vanje vključeni, kar so ugotovitve Hurtyjeve (1995, 390-391). Predstavljata vir moči za odločanje, doseganje ciljev in reševanje problemov (Hurty 195, prav tam). Preiščena vzajemnost predstavlja uvid v lasten notranji svet, ki mu dodaja dimenzijo drugega v procesu mišljenja, pravi Hurty (1995, 392).

... sprememb, ki /.../ pomenijo izziv, se zelo, jasno, z velikim elanom, žarom lotevam, ne, in je drugače, kot pa nekaj, kar seveda moramo tudi pogosto napraviti v šolstvu, ker npr. zahteva, recimo, to naša zakonodaja, pa se ravno ne strinjam, vem pa, da je potrebno to napraviti, takrat je pa majčkeno...

Tudi ta izjava potrjuje visoko stopnjo identifikacije s cilji in interesi organizacije, hkrati pa izraža tudi uporabo emocionalne energije kot elementa moči, ki ga navaja tudi Hurty (1995, 387), ta vzajemno omogoča zaposlene z elanom, navdušenjem, žarom, daje zgled za človeško povezanost in občutek skupnosti, hkrati pa se je za doseganje organizacijskih ciljev pokazala tudi kot učinkovita, nadaljuje Hurty (1995, 385). Pri tem se Darja v veliki meri zanaša na svojo strokovno moč, ki jo še vedno pridobiva tako skozi formalno izobraževanje kot izmenjavo izkušenj, saj se zaveda, da je pridobivanje osebne moči, osebno omogočanje, skozi profesionalno rast vir



vzajemnega omogočanja v kolektivu, kar potrjuje tudi Hall (1996, 142). Hkrati ji to pomaga pri soočanju z dejstvom, da je proces oblikovanja pripadnosti in skupnosti pri vseh zaposlenih dolgotrajen, kot pravi Hurty (1995, 394), in zahteva posebno pozornost pri motiviranju ljudi.

### ***Ženska spolna zavest***

Sama formulacija »nas, ženskih ravnateljicah« (v povezavi z uporabo moči) izraža povezanost z ženskami v vodenju srednjih šol in je znak skupinske zavesti. Občutek povezanosti je izraz Darjine ženske spolne zavesti, kot ga opredeljuje Bell (1995, 304). V skladu z gornjo ugotovitvijo Darja kot zelo pozitivno ocenjuje sodelovanje med kolegicami: »Ravno sodelovanje med kolegicami, pogovor med kolegicami te včasih napolni z dodatno energijo, ti da neko potrditev, da razmišljaš pravilno.« Ta izjava o povezanosti sporoča o solidarnosti in lojalnosti v skupini (Bell 1995, 304). Prav tako Darja meni, »da smo si ravnateljice že izborile svoje mesto na področju šolstva« in »da nas tudi moški sprejemajo kot enakovredne partnerice, zlasti na strokovnem področju.« S tem izrazi povezanost s pripadniki skupine ravnateljic in ravnateljev v celoti, torej gre za neko obliko skupinske zavesti, kot jo argumentira Bell (1995, 304).

Ko pa Darja govori o svojih občutkih pri delu, ki so povezani z dejstvom, da je ženska, izrazi negotovost in prizadetost nad stanjem v svoji ustanovi, ki je zelo velika in ima precejšnje število ravnateljev in ravnateljic posameznih šol. Pravi: »Pri nas je 8 ravnateljev in moram reči, da pri nas ne deluje, torej ne obstaja neka sodelovalna kultura, ampak prej mogoče tekmujemo med seboj, kdo bo za svojo šolo več uspel pridobiti.« Nadaljuje: »Tukaj moram reči, da se sama postavim na neko distanco do stvari, ker me določene zadeve tako zelo motijo, da bi potem ogrozila tisto najbolj osnovno delo, ki je moje primarno delo, torej pedagoško vodenje ene šole.« Omenjeno distanco povezujem z »ženskimi tišinami«, o katerih govori tudi Gold (1996, 6), ko med drugim pravi, da se ženske utišajo same in tako izražajo odpor, upor in protest zoper dominantni diskurz, ali pa »utihnejo«, ker niso vajene biti del tega diskurza, obe pa sta pogosto brani kot potrditev ženske nesposobnosti za vodenje. Prizadetost in posledične »tišine«, ki so posledica drugačnega načina dela, drugačnih vrednot, ki jih ima moški del kolektiva, je čutiti tudi v besedah: »... da moški del našega kolegija ne vidi odpadkov, smeti, da je umazano. Gotovo, da me

to zelo, zelo prizadeva, ta, kaj vem, občutek za urejenost šole, za to, da dijaki tudi imajo nek osnovni standard, da ne sedijo po tleh, ampak sedijo po klopcah...« Seveda gornje izjave ne interpretiram skozi ženski občutek za čistočo in red, ampak skozi drugačen pogled na šolsko delo, cilje, poslanstvo, kjer nosijo npr. urejenost šole, okolica, materialni pogoji za dijake posebno sporočilo o vrednotah, torej o kulturi šole, ki jo goji Darja. Gre za izraz elementa moči, imenovanega negovana rast v študiji Hurtyjeve (1995, 387-389), kot na učenca centrirane strategije pedagogike, kjer lahko opazujemo tudi princip moči medosebne organizacijske strukture; ženske v raziskavi Hurtyjeve (prav tam) verjamejo, da je primarni poudarek njihovega dela skrb za rast in razvoj učencev in da je vse ostalo (upravljanje, administriranje, zaposlovanje, šolska politika...) v funkciji tega. Menim, da tako čuti, misli in verjame tudi Darja, da se ji takšno gledanje za šolski kontekst zdi tudi samoumevno in povsem legitimno. Sklepam, da moško »nezanimanje« tolmači kot odmik od takšnega pojmovanja poslanstva šole; pomanjkanje sodelovalne kulture v ustanovi pa gotovo kaže tudi na hierarhijo, ki si prizadeva za »objektivnost«, kontrolo in odločanje po nivojih, pravila in direktive, torej udejanja odnose dominacije, kot pravi Jogan (1997, 28). Darjin odmik in posledična »tišina« dokazuje, da so ti odnosi tudi izraz dominantnega diskurza oziroma kulture šole. Darjina spolna zavest se skozi zgoraj opisana mnenja jasno artikulira, saj določene pojave povezuje z eno ali drugo spolno skupino in jih tudi evalvira, kar je značilnost drugega tipa spolne zavesti po Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291). Hkrati s svojim odmikom in »tišino« v svoji organizaciji demonstrira še nekaj, kar je ugotovila tudi Westkott (v Bell 1995, 292), da »ženske nasprotujejo prav tistim okoliščinam, ki se jim sicer prilagajajo« oziroma »da se lahko ženske, medtem ko sodelujejo v organizaciji, hkrati upirajo ali postanejo kritične do njenih praks in ravnanj.« Westkott (prav tam) nadalje trdi, da »takšna disociacija med konformnostjo in zavestjo poudarja ključni pomen ženske zavesti v patriarhalni družbi.« Še več: za ženske lahko postane od delovanja odcepljena zavest polje svobode, saj je zavest zasebna in ni prepuščena na milost in nemilost drugim, kot to velja za dejanja, zaključuje Westkott (v Bell 1995, 293).

Sodelovanje z ženskami v šoli, ki jo vodi, ocenjuje kot zelo dobro, »zlasti z mlajšimi kolegicami, s katerimi je že proces pripravištva tekkel na drugačen način« in ki verjetno lažje sprejemajo odnos z žensko vodjo zaradi predhodne izkušnje

vodenja poteka pripravništva: »... ker konec koncev moraš opraviti obvezno 5 hospitacij, se dogovarjati, pogovarjati, zato te ne čutijo več samo v vlogi nadzornika, ampak te doživljajo tudi kot svetovalca...«

S starejšimi kolegicami je odnos nekoliko drugačen. Darja čuti, »da se nekatere starejše kolegice /../ počutijo zelo ogrožene /.../ tudi od mene, ne vem, ker že sam položaj čutijo kot neko /.../ moč, čeprav jim tega ne želim izkazovati,« in oklevajoče doda, da to čuti tudi kot »neko ljubosumje«. Po Kanterjevi (v Hall 1996, 137) je moč v organizacijah sinonimna z avtonomijo in svobodo delovanja ter povezana v glavnem z moškimi, kar temelji na splošnem prepričanju, da so moški boljši vodje, zato moški in ženske s težavo sprejemajo ženske kot svoje predpostavljene. Neskladnost med žensko spolno vlogo in vlogami vodenja povzroča predsodke do ženskih vodij v še eni obliki: manj ugodno ocenjevanje dejanskega vedenja vodje, ker je aktivno vedenje manj zaželeno pri ženskah kot moških, kot ugotavljata Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 785). Ženske, ki so podrejene drugi ženski, se nanjo včasih odzivajo z jezo in tako, da jo izdajo, poroča Madden (v Onyx 1999, 419), kar na nek način znotraj dinamike moči odraža »zaroto žensk z lastnim zatiranjem«, kot duhovito ugotavlja Beckwith (1999, 390).

Povprašana o seznanjenosti s feminističnimi teorijami in gibanji, odgovori:

Moram reči, da se načrtno s temi stvarmi nikoli ne ukvarjam in tudi nisem načrtno nikoli iskala kakšne literature. Preberem, kar mi pač pride pod roko. Pretirano feminističnim spisom nisem naklonjena, jaz osebno vidim enakopravnost obeh spolov, moški, ženski spol, spoštovanje drug drugega, in ne želim čutiti neko prevladovanje enega spola nad drugim.

Kot mnogo žensk se tudi Darja načrtno ne ukvarja s feministično teorijo, čeprav prebere, kar ji pride pod roko in govori o ženskah. Svoj pogled na odnose med spoloma deli s tistimi feminističnimi pristopi 1990-ih, ki pri obravnavi subjekta ženske zavrača ali-ali izbiro med pristopoma enakosti oziroma spolne razlike, zato svoje analize osredotočajo na vprašanje organizacije in učinkov moči in se ukvarjajo s strategijami, ki se upirajo ali destabilizirajo hierarhijo po spolu, kot navaja Beasley (1999, 14-18). Do pojma se Darja ne opredeljuje, pa tudi razmišlja ne o njem veliko, hkrati pa je oznaka, da je feministka, ne bi motila.

Do podobnih ugotovitev je prišla v svoji raziskavi Schmuck (1995, 283), ugotovila je, da imajo ravnateljice, čeprav se stalno izobražujejo, malo ali nič znanja o feministični misli in gibanjih, strukturnih in kulturnih dejavnikih, ki perpetuirajo asimetrijo moči po spolu tudi v izobraževalnih ustanovah. Nič čudnega: spoznanja ženskih študij ali ženski vidik niso vključeni niti v programe za pripravo za vodenje pred imenovanjem ali za opravljanje funkcije niti v programe strokovnih združenj, trdi Schmuck (1995, 283).

Darja govori o umiku, o distanci, da bi v prevladujočem (dominantnem) diskurzu, ki vlada v kolegiju njene ustanove, ne ogrozila organizacijskih ciljev svoje šole. V kolegiju je večina ravnateljev moških. Obsodila se je na »tišino«, tako izraža odpor in upor. To so hkrati okoliščine, v katerih se razvija in izraža njena spolna zavest. Darja v svoji ustanovi deluje v okoliščinah reducirane avtonomije (»tišina«) kljub svoji poziciji moči, malo je žensk na njenem položaju, s katerimi se lahko povezuje, pa še takrat tvega, da bo povezovanje označeno kot subverzivno. Ko deluje znotraj kolegija, svojo žensko zavest povozi, da bi ne ogrozila svoje profesionalne identitete, kar se pogosto zahteva od žensk v poklicnih okoljih, kjer dominirajo moški, navaja Bell (1995, 306). Tako je Darja v paradoksalni situaciji: ima razvito žensko spolno zavest, ki se izraža v povezanosti z ravnateljicami drugih šol, s katerimi jo družijo medsebojna podpora in lojalnost, v domači ustanovi pa je vedno znova prisiljena v »tišino«. Ko se bo odločila spregovoriti, bo prav z izražanjem svoje spolne zavesti prispevala k spremembi odnosov moči v kolegiju, kar ugotavlja tudi Bierema (1999, 9).

Čeprav Darja zase ne uporablja termina feministka, pa njena pojasnila kljub temu odražajo tudi feministična stališča, govorijo o diskriminatorni praksi brez uporabe termina diskriminacija, kar je med ženskami na položaju pogosto, vse v povezavi s profesionalno identiteto oziroma napredovanjem v karieri, kot trdita tudi Bell (1995, 306) in Bierema (1999, 9).

## ***Ovire***

Ko spregovori o ovirah, kot zunanjo oviro za svoja vodstvena prizadevanja omeni »obliko dela, značilno za centre«, ki nujno zahteva medsebojno povezovanje, čeprav si »čisto sam pri določenih zadevah«. Kot oviro dojema veliko različnost, razpršenost interesov. Darja pravzaprav govori o razdelitvi moči v svoji ustanovi, ki onemogoča sodelovanje v smislu vzajemnega omogočanja, to pa čuti kot veliko prepreko za uresničevanje svojega vidika vodenja.

Na drugem mestu je »razdvojenost med zasebnim življenjem in poklicem«, kar pojasni z veliko zahtevnostjo vlog ravnateljice, matere in žene. Predvsem jo obremenjujejo lastna pričakovanja, da mora biti v vseh vlogah popolna, kar predstavlja vir stresa, kot ugotavljata tudi Davidson in Cooper (1992, 32).

Čeprav študije (Coleman 1994, 181; Cubillo 1998, 5) identificirajo tudi notranje ovire za žensko napredovanje, kot so pomanjkanje samozaupanja, izogibanje tveganju in strah pred kritiko, konflikt vlog, strah pred neuspehom, Darja izraža nestrinjanje: »Jaz se niti ne strinjam, pač jasno, vse te vloge so take in drugačne, ampak menim, da sem jih že preseгла, torej da me ni strah pred kritiko, da svoje vloge sprejemam, to sem že povedala, da sem v različnih vlogah. Strah pred neuspehom, ta je bil prisoten na začetku, recimo, zdaj res moram reči, da teh...«

Na več mestih v intervjuju poudari, da jo zelo obremenjuje konflikt vlog vodje, žene, matere. Zdaj, pravi, čuti »bolj ta problem v vlogi vodje, žene, matere, ne, no, te vloge me nekako najbolj zahtevajo.« Dodaja: »Problem je pa v tem, da smo me vedno, žena, mati, vodja, in v teh različnih vlogah želimo biti vedno popolne.«

## **4.3 Analiza in interpretacija kritičnih dogodkov**

### ***4.3.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija***

#### ***Opis dogodka***

»Pred časom smo na zahtevo ministrstva morali na delovno mesto sprejeti hišnika sosednje šole, ki je izgubila vse svoje programe. Hišnik je imel značilno tradicionalne poglede in prisegal je (verjetno delno tudi nezavedno) na moško vodenje. Tudi njegov bivši ravnatelj je bil moški. Pravzaprav je bil to bolj njegov problem, vendar sem ga posledično tudi sama zaznala kot najin problem. Ni šlo za to, da bi žalil ali omalovaževal moje delo, vendar sem na začetku čutila, da me v tej po

njegovem mnenju »moški funkciji« ne more sprejeti. Podobno ni mogel sprejeti tudi direktorice, ki jo imam. Želel je na nek način prevladati, kajti dejansko je stavbo bivše šole, ki je izgubljala programe, zaradi resigniranosti ravnatelja v celoti vodil sam.

Težave so bile in so občasno še. Vendar pa se je potem, ko je spoznal, da se borimo za vpis in programe in da delamo resno, korektno, s tem vendarle poenotil, tako da dela z nami in ne proti nam.«

### ***Interpretacija***

Zofija v bistvu ne opisuje dogodka, ampak ravnanje zaposlenega na šoli v podrejenem položaju, ki je poleg tega tudi moški. V pretežno ženskem kolektivu so mu kot tehničnemu delavcu v bistvu nadrejene vse strokovne delavke – učiteljice, šole oziroma organizacijo pa vodita ravnateljica in direktorica. Ta moški je v izjemno težkem položaju: v prevladujoči moškosrediščni kulturi mu kot v posmeh vladajo same ženske. Moški je poleg vsega še zelo tradicionalnih pogledov, kar verjetno pomeni, da je zanj ženska identiteta definirana s pripadnostjo moškemu, očetu ali možu, in nujno zapolnjena s posebnimi lastnostmi, ki so moškim najverjetneje nasprotni, kot pravi Jogan (1990, 50-51). Takšen pogled na ženske se, kot navaja Porter (v Beasley 1999, 6), zrcali skozi koncepcijo žensk kot parcialnih pomočnic, kjer so ženske definirane skozi potrebe moških po užitku, oskrbi s storitvami, otrocih, kar jih konstituira kot drugorazredne. Verjetno verjame tudi, da so moški rojeni za vodenje gospodarskih in političnih institucij, ženske pa za domače, gospodinjske obveznosti, kot povzemata iz zgodnejših teorij o razlikah med ženskimi in moškimi značilnostmi Spence in Buckner (2000, 44). Tako se z ženskami v glavnem srečuje, ko nastopajo v vlogi matere, žene, hčere, podrejene, morda celo enake, zato ima velike težave pri sprejemanju žensk v zamenjani poziciji, kot ugotavlja tudi Hall (1996, 140), v njegovem primeru na vodilnih mestih v organizaciji. Tudi vodenje organizacij stereotipno povezuje z moškimi ali vsaj z »moškimi« lastnostmi, saj je moškim bolj kot ženskam pripisana usmerjenost k aktivnosti, kot zatrjujeta Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 783).

Zofija poudarja, da je ni eksplicitno žalil ali omalovaževal njenega dela, nesprejemanje obeh žensk na vodilnem položaju oziroma v »moški funkciji« je bilo

čutiti iz njegovega odnosa, ki je bil v celoti diskriminatoren. Pravi, da je to nesprejemanje, ki je bilo sprva hišnikov problem, nato postalo »najin problem« in da je vse postalo nekoliko lažje, ko se je prepričal, da ženski delata v korist šole, torej tudi v njegovo korist. Zofija je, da bi umirila situacijo, pragmatično povozila svojo žensko zavest, se torej defeminizirala, da bi v hišnikovih očeh ohranila oziroma povečala svojo profesionalno identiteto, kar podrobneje definira Bell (1995, 309). To ponovno dokazuje, da kontekst oblikuje in vpliva na izraz spolne zavesti. Medtem ko je Zofija svojo povozila, da bi bilo njeno vodenje hišnika učinkovito, pa je lahko hišnik svojo spolno zavest nemoteno razkazoval skoraj na najvišji ravni spolne zavesti, to je skoraj na ravni antifeministične spolne zavesti, kot jo opredeljujeta Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291). Tako je »najin« problem postal Zofijin problem, kar dokazuje, da kontrolni miti ali družbeni stereotipi o pravi naravi žensk in moških še vedno funkcionirajo kot kontrolni mehanizmi, ki jih uporabljata oba spola, da bi regulirala svoje vedenje in naravnost. Tako Lipman-Blumen (1984, 75-81) trdi, da obstaja enostavnejša razlaga za skoraj magično žensko intuicijo: nemočni, pravi, morajo pazljivo ravnati z razpoloženi in nagnjeni svojih vladarjev, tako se naučijo »brati« neverbalno komunikacijo tistih, ki nadzirajo njih usodo. Tega se naučijo, trdi (prav tam), otroci, sužnji, tudi ženske kot druge skupine brez moči ohranjajo te veščine celotno življenje. Njihovo razumevanje neverbalnega vedenja in drugih situacijskih iztočnic tako interpretiramo kot žensko intuicijo, zaključim (prav tam). Zofijina defeminizacija na položaju ravnateljice v korist profesionalnosti je tako lahko tudi, zaveden ali nezaveden, vstop v tradicionalno žensko nevidnost: ko se v tem primeru odreče moči, ki jo ima kot ženska na položaju, se odreče tudi lastni definiciji konkretne situacije znotraj te kulture in tako zagotavlja njeno samoobnavljanje, kar navaja tudi Jogan (1990, 48).

#### ***4.3.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata***

##### ***Opis dogodka***

»Drugo leto ravnateljstva sem bila zaradi reorganizacije vršilka dolžnosti ravnatelja. Ob priložnosti, ko me je mlad moški kolega predstavljal zboru moških strokovnjakov (inženirjev), me je predstavil: »To je pa naša v.d.,« česar menda ne bom nikoli pozabila. S tem je po moje izrazil svoje globoko nestrinjanje z mano kot žensko ravnateljico. Moja reakcija je bila nasmejana. Rekla sem, da ima ta v.d. tudi

ime in se predstavila sama, nadaljevala sem s tem, da sem povedala, da mi je v užitek delati v pretežno moškem kolektivu in da si dam kakšno strokovno stvar ravno zaradi tega kdaj bolj natančno razložiti, čeprav bi je mogoče ne bi bilo treba. V tem trenutku sem torej namenoma poudarila, da sem res ženska. Izkazalo se je, da sem ravnala pravilno, vendar me je ravno to še bolj jezilo. Učitelju sem kasneje povedala, da je ravnal nevljudno.«

### ***Interpretacija***

Ferguson (v Bell 1995, 309) trdi, da žensko spolno zavest oblikujejo okoliščine. Agatino spolno zavest sooblikuje organizacijski kontekst, ki sem ga že opisala v interpretaciji intervjuja. Gre za kontekst, kjer prevladuje »strokovnost« poklicnih področij, ki so tradicionalno moška in povezana z razumom in ki naj bi bila ženskam že po naravi tuja; ženske so v podrejenem položaju, saj so ženske povezane z nerazumskim ali iracionalnim, kot navaja Beasley (1999, 7).

To je poklicni svet, ki ga okupirajo moški, v katerem sta identiteta profesionalke in identiteta ženske kontradiktorni, kot ugotavlja Bell (1995, 306). Tudi srečanje »strokovnjakov« je potekalo v takšnem svetu moško-dominantne kulture. Zgolj predvidevam, da so bili strokovnjaki zunanji, učitelj, ki je ravnateljico predstavil, pa zaposleni moški v podrejenem položaju. Zato je bila predstavitev neosebna, takšna, da jo je Agata doživela kot sovražno, seveda, saj je vstopila v svet, ki jo je sprejel le zaradi njene položajne moči. Agata bi lahko reagirala na več načinov. Lahko bi se odkrito uprla občutenemu seksizmu, povedala, kaj o tem misli, kako čuti, lahko bi izbrala vlogo profesionalke, in s tem tvegala, da jo bodo označili kot radikalno, feministko, zmešano, čustveno, in posledično izgubo moči, potrebne za vodenje. Namesto tega se je vključila v igro in med dvema kontradiktornima identitetama izbrala identiteto ženske in se odrekla tisti profesionalke. To je potrdilo, kar raziskave dokazujejo (Bell 1995, 309): da morajo ženske v opisanih kontekstih med svojima dvema identitetama izbirati. Če na podlagi Agatine razlage povzamem: naredila se je žensko tako, da se je naredila neumno, postala je akterka lastne diskriminacije. Pravi, da se je pokazala odločitev za pravilno, vendar jo je to še bolj ujezilo. Od kod jeza, če je bila odločitev ustrezna, če je, predvidevam, pripeljala do zaželenega učinka? Agata svojo ženskost ceni, v intervjuju je povedala, da je rada ženska, zdaj pa je občutila, da je s tem, ko je vstopila v igro, ki je ni sama izbrala,



svojo ženskost degradirala, jo razvrednotila. Agata, ne da bi se tega zavedala, v bistvu verjame v koncept enakosti moških in žensk v smislu, da so ženske zmožne delati, kar delajo moški, sposobne kot moški, od njih se pričakuje, da bodo vstopile v svet moških, kot pristop egalitarnega ali humanističnega feminizma opiše Beasley (1999, 14).

Skozi vidik kontekstov, v katerih se razvija ženska spolna zavest, se ženske v opisanem kontekstu ponavadi odločijo za defeminizacijo, da bi obranile svojo profesionalno identiteto, kot trdi Bell (1995, 306). Agatina odločitev za deprofesionalizacijo je razumljiva le z enega vidika: v svetu »stroke«, inženirjev, ki ni njena osebna stroka, se počuti še veliko bolj tuje, zato se je odločila delovati na način, ki ga ne odobrava, ki ga ne mara (tako v intervjuju), da bi rešila svojo situacijo in v očeh prisotnih strokovnjakov ter učitelja, ki jo je degradiral, ohranila svojo osebno integriteto. Tako je uporabila svojo osebno moč za uresničitev ciljev organizacije.

#### ***4.3.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja***

##### ***Opis dogodka***

»Učitelj, ki je bil na bolniški, je izvajal svojo dopolnilno dejavnost. Po razgovoru z učiteljem sem o tem obvestila direktorja, ki je v zavodu odgovorna oseba. Ta se je razjezil in poklical zaposlenega na razgovor. Kmalu sem ugotovila, da sta »gostilniška kolega« in na koncu se je učitelj poslovil z besedami: »No, ravnateljica, nikar ne kompliciraj moškim.«

Počutila sem se prizadeto, saj sem vedela, da je zaposleni kršil zakonodajo. Bila pa sem še bolj odločena, da službenih zadev ne bom nikoli reševala "na gostilniški način".«

##### ***Interpretacija***

Darja je ravnateljica srednje poklicne in strokovne šole, ki je organizacijsko s še nekaj šolami povezana v večji zavod oziroma v šolski center. Delo centra vodi direktor in kolegij ravnateljev, v katerem moški številčno prevladujejo. Direktor je tako kompetenten tudi za urejanje nekaterih zadev s področja delovnih razmerij in kršitev le-teh.

Darja poroča o spolni diskriminaciji in primeru seksističnega ravnanja, ki ga je doživela kot ravnateljica. V dogodek je vpleten njen direktor kot njen nadrejeni in učitelj, zaposlen na njeni šoli, torej njen podrejeni. Darja je kot ravnateljica s svojim ravnanjem izkazala spoštovanje dogovorjenih pravil in zakonodaje, saj je upoštevala direktorjevo kompetenco in položaj pri reševanju težav z učiteljem, ko ga je prosila za pomoč pri reševanju nastale situacije. Pogovoru, ki ga je opravil direktor z učiteljem, je kmalu sledilo boleče spoznanje, da je ravnatelj temeljito načel njeno avtoriteto pred podrejenim učiteljem v imenu "gostilniške kolegialnosti" z njim. Takšno ravnanje je po Goldovi (1996, 9) značilnost političnega vodenja in je prav gotovo izraz dominantnega moškega diskurza oziroma strukture moči v organizacijskem kontekstu, ki jo očitno motivirajo osebne potrebe po moči, kot jih opredeljujeta Kanungo in Mendonca (1996, 47). Ker zaradi takšne kulture ravnateljice v kolegiju verjetno niso odločilne nosilke moči, je zavezništvo z moškimi ne glede na položaj v kolektivu bolj dragoceno. Zavezništvo je tako močno, podkrepljeno tudi z mrežami, ki jih moški spletajo izven delovnega mesta, da si je podrejeni učitelj privoščil skrajno seksistično opazko, ki meji že na grožnjo. Seveda je seksizem vedno spremljevalni pojav moškosrediščne kulture, trdi Jogan (1997, 35), moč v organizaciji pa kot sinonim za avtonomijo in svobodo dejanja povezana z moškimi, kar meni Kanter (v Hall 1996, 137). Učiteljev odziv je bil namenjen ženski brez moči in ne ravnateljici s položajno močjo; s takšnim odzivom ali seksizmom se ravnateljice ponavadi srečujejo izven svoje ustanove ali z njenimi obiskovalci, saj naj bi v šoli (katerikoli) diskriminacija ne bila zaželena, kot je v svoji raziskavi opazila Hall (1996, 140). Očitno je Darjinemu učitelju delo z ženskami v nadrejenem položaju težko, problematično, saj večino vodstvenega kadra predstavljajo moški, v samem centru pa je tudi močno izražena dominantna moška kultura. Izkušnje moških z ženskami izhajajo iz izkušenj z materami, sestrami, hčerami, ljubimkami, podrejenimi ali po rangi enakimi, zato morajo moški (in ženske) premagati veliko težav, ko so pozicije zamenjane, meni Hall (1996, 140). Ne vem, kako se je Darja odzvala na direktorjevo ravnanje, sama pravi, da je bila prizadeta in negativno vrednoti direktorjevo ravnanje. Darja na drugem mestu omenja distanciranje, odmik, umik v »tišino«, ki izraža upor in odpor do takšnega ravnanja. To je tišina tistih, ki so prišli do spoznanja, da je temeljni govor v njihovi organizaciji govor avtokratskega

managementa, svojo nemoč nad tem izražajo z močjo, da se utišajo, pravi Gold (1996, 9). Dominantno ravnanje v širši organizaciji (ne v šoli, ki jo vodi Darja) predstavlja kontekst, v katerem Darja deluje pod pogoji reducirane avtonomije kljub svoji poziciji moči, kot takšno situacijo pojasnjuje Bell (1995, 305).

V organizaciji, kjer deluje, je tako že ves čas prisiljena zavirati tudi svojo žensko spolno zavest zaradi ohranitve profesionalne identitete, kar kompenzira s povezovanjem z ravnateljicami drugih šol v državi.

Menim, da je Darja že ugotovila, da umik in tišina nista rešitev. Dokaz za to je gotovo opis gornjega dogodka kot diskriminatornega in seksističnega.

#### **4.4 Analiza dokumentov**

##### **4.4.1 Ravnateljica št. 1 ali Zofija**

###### ***Vizija šole***

»Ustvarjalno znanje je most, po katerem pelje pot iz sedanjosti v prihodnost. Gradimo ga, da bi v ustvarjalnem nemiru skupaj ustvarjali nove ideje, se vključevali v nove projekte in oblikovali svoja življenja.«

###### ***Interpretacija***

Vizija Zofijine šole, ki se skriva v njeni razlagi temeljnih vrednot, za katere se na šoli zavzemajo, postavlja v središče participativno vodenje, moč sodelovanja, skupnih prizadevanj za oblikovanje lastnih usod. Prežema jo element moči negovane rasti, ki vidi temeljno nalogo ali usmeritev šole v skrbi za rast, razvoj ljudi, kot navaja Hurty (1995, 387), skozi ustvarjalno znanje in skozi ustvarjalno učenje.

Skupno ustvarjanje novih idej in vključevanje v nove projekte izraža moč, Hurty (1995, 394) jo imenuje sodelovalno spreminjanje, ki je tesno povezana tudi s širšim razumevanjem transformacijskega vodenja kot vodenja, ki omogoča spremembo in preoblikovanje, kot trdijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 27).

Oblikovanje lastnih življenj je v Zofijini viziji možno prav skozi sodelovanje, povezovanje in ustvarjanje. Tako promovira moč z ali moč vzajemnega omogočanja, ki v nasprotju z večino teorij vidi možnosti fuzije avtonomije in povezanosti – »občutenje učinkovitosti in svobode ob čutenju intenzivnih odnosov z drugimi«, na

individualni ravni pa posamezniku ali posameznici omogoča nadzor nad lastnimi mislimi, čustvi in vedenji, kot pravi Griscom (1992, 400).

Zofijino vizijo prežema jezik vzajemnega omogočanja z metaforami skupnosti, skupnega, povezovanja, ustvarjanja, ki ga tako poimenuje Hurty (1995, 394).

#### ***4.4.2 Ravnateljica št. 2 ali Agata***

##### ***Vizija šole***

»V sodelovalnem in strpnem duhu ustvarjamo center tehniškega izobraževanja, v katerem je pomemben vsak udeleženec in kjer izobražujemo in vzgajamo v uspešne in poštene ljudi.«

##### ***Interpretacija***

Z ustvarjanjem vizije Agata zaposlene usmerja »v prepoznavanje novih priložnosti za njihovo organizacijo in tako razvija, artikulira in navdihuje druge s svojo vizijo prihodnosti«, kot pravijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 57-58), sposobnost je povezana z močjo karizme oziroma referenčno močjo. Sodelovalni duh skriva v sebi koncept moči vzajemnega omogočanja, ki ji Astin in Leland (v Denmark 1993, 349) dajeta velik pomen pri organizacijskem vodenju, saj nastaja in se povečuje v interakciji med vodjem in sodelavci. Hkrati ta koncept poudarja, da opolnomočenje večjega števila ljudi v organizaciji, ki imajo tako nadzor nad pogoji lastnega delovanja, zagotavlja bolj učinkovito opravljanje dela, kot navaja Kanter (v Hall, 137). Takšna moč po Kanungu in Mendonci (1996, 47) izhaja iz institucionalnih potreb po moči in je povezana z osebnimi viri moči, kot so referenčna, ekspertna, informacijska in povezovalna moč.

Vrednote sodelovanja, strpnosti, poštenja so v središču gornje vizije Agatine šole. Središčnost vrednot povezuje takšen koncept z moralnim vodenjem, ki poudarja tudi vrednote in etiko vodje, avtoriteta in vpliv, torej moč vodje pa izhaja iz koncepcije, kaj je dobro in kaj slabo, kar pojasnjujejo tudi Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 10).

Vizija vsebuje tudi jasno etično kodo, ki jo Agata v intervjuju razloži s svojim razumevanjem sodelovanja, strpnosti in poštenja: »Poštenje v tistem pravem pomenu, čisto enostavno, poštenje v vsem, kar to pomeni, od tistega običajnega, da se ne krade, do poštenja v odnosih.« Ta poudarja pomen vodjeve odgovornosti (in

posledično vseh v organizaciji) za komunikacijo vrednot in prepričanj, »saj morajo dejavnosti /organizacije/ promovirati tudi javno dobro, razvijati ključna družbena prepričanja, prispevati k razvoju družbe«, kot je prepričan Drucker (v Kanungo in Mendonca 1996, 3).

#### ***4.4.3 Ravnateljica št. 3 ali Darja***

##### ***Vizija šole***

»Ustvarili bomo učečo se šolo, v kateri bomo s sodelovalno kulturo ustvarili dobre pogoje za učenje in poučevanje, ki omogočajo nenehno poklicno in osebno rast dijakov in strokovnih delavcev.«

##### ***Interpretacija***

Vizija Darjine šole postavlja v središče dva elementa moči vzajemnega omogočanja ali moči z: sodelovalno spreminjanje in negovano rast, kot ju opredeljuje Hurty (1995, 385).

Sodelovalno spreminjanje je usmerjeno v skupno ustvarjanje učeče se šole in sodelovalne kulture. Uporaba 1. osebe množine kaže na pričakovano sodelovanje, polno participacijo vseh v organizaciji tako v razvoju kot uresničevanju skupnih interesov, odgovornosti, rešitev, izraža tudi konsenz, kar ugotavlja tudi Hurty (1995, 394), vse z jezikom povezovalnih metafor.

Negovana rast izraža usmerjenost v dijake in zaposlene in daje primarni poudarek njihovi negovani rasti in razvoju skozi učenje in poučevanje (Hurty 1995, 85).

Moč vzajemnega omogočanja razume moč odnosno kot »moč, ki omogoča poln razvoj«, vidi možnosti fuzije avtonomije in povezanosti - »občutenje učinkovitosti in svobode ob čutenju intenzivnih odnosov z drugimi«, kot pojasnjuje Griscom (1992, 400-4001).

## **5 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO**

### **5.1 Uvod**

Zaključki ne podajajo posplošitev posameznih primerov, zgolj povzemajo in povezujejo ugotovitve in dodatno komentirajo že povedano v zvezi z raziskovalnimi vprašanji. V priporočilih za prakso podajam nekaj strategij, ki lahko ženskam na položaju ravnateljic pomagajo do večje učinkovitosti uporabe moči in s tem vodenja, odprejo poti do medsebojnega povezovanja in podpore, morda odpravijo nekatere ovire, ki jim preprečujejo napredovanje.

### **5.2 Paradigma moči v funkciji vodenja**

Iz moje raziskave izhaja, da ravnateljice uporabljajo in govorijo o moči na način, ki se precej razlikuje od tradicionalnega govora o moči. Besedno poimenovanje »moč« namreč nima nevtralnega pomena, tako da že sama omemba pojava oziroma uporaba poimenovanja samega vzbuja vrednostno negativne asociacije na moč kot na vladanje, zatiranje, manipulacijo z drugimi, uporabo negativnih temeljev moči; moč se tako razkriva kot dominacija ali gospostvo nad drugimi in vzbuja strah, »da bi ne prestopili meje«. S takšno močjo ravnateljice ne želijo imeti opravka, takšne moči se zavedajo, morda jo celo »imajo«, a je ne želijo uporabljati na ta način. Zato jih pogosto preseneča, da vplivajo na ljudi, da jim zaposleni njihovo moč, pogosto tudi položajno, priznavajo. Da se ravnateljice kljub vlogam vodenja, ki so pozicije moči, tega ne zavedajo ali s takšno močjo (kot dominacijo) ne želijo imeti opravka, je lahko posledica kontradiktornosti spolne vloge in vlog vodenja, tudi same so torej »žrtve« deskriptivnih in preskriptivnih spolnih stereotipov, ki ženskam ne pripisujejo niti jim ne predpisujejo tovrstne moči, ampak jo lahko zaradi »posedovanja« celo kaznujejo, kot pravi Heilman (2001, 670). Kljub temu se ravnateljice, kot pravi Agata, »na moč navajajo«, kar seveda pomeni, da se zavedajo, da brez moči ne morejo dosežati ciljev svojega dela, morda pa moč pomensko in tako vrednostno dobiva tudi drugačno konotacijo. Povezanost z dominacijsko močjo zavračajo tudi zaradi moralnih oziroma etičnih načel, kar trdi tudi Bass (v Kanungo in Mendonca 1996, 23), ki se jim zdijo pri delu zelo pomembna. Tako položajno moč, ki se ji v bistvu ne morejo odreči in ki jo bolj ali manj dojemajo kot dominacijsko ali pa menijo, da jo tako doživljajo tisti, ki jih vodijo, »brzdajo« z referenčno močjo oziroma temelji moči, ki

so bodisi povezani z osebnostjo ravnateljice z visoko profiliranimi pozitivnimi vrednotami bodisi strokovno močjo oziroma znanjem, osebno rastjo same vodje, pa tudi skrbjo, da se razvijajo in rastejo tudi drugi. Njihove motivacijske potrebe po moči so institucionalne, tako McClelland in Burnham (v Kanungo in Mendonca 1996, 47), saj moč ni sama sebi namen, ampak služi za uresničevanje organizacijskih ciljev, ki so zopet povezani tako s kvalitetnim udejanjanjem poučevanja in učenja kot tudi potjo, ki v takšno ustvarjalno znanje za vse vodi.

Zato ne preseneča drugačen glas, ki veje iz podatkov, ko ženske govorijo o svojih percepcijah, razmišljanjih, vrednotah, prepričanjih, izkušnjah, delovanju. Ko govorijo o svojem vodenju, govorijo o moči, ne da bi se tega zavedale. Ker govorijo o drugačni moči, uporabljajo tudi drugačno besedišče, zato njihov glas uporablja besede, kot v svoji študiji ugotavlja tudi Hurty (1995, 394), ki izražajo povezanost in kulturo sodelovanja, moč kot opolnomočenje in vzajemno omogočanje. Elementi tega vzajemnega omogočanja so pogovor in razgovor, spraševanje in poslušanje, timsko delo, skupno iskanje rešitev, emocionalna energija, empatija in intuicija, refleksija, občutek za skupnost, skrb za rast in razvoj, sodelovalno spreminjanje. Učinkovitost uporabe te moči in s tem povezana izbira vodenja prihaja iz njihove integritete, vrednot in prepričanj, institucionalnih potreb po moči, zavedanja o pasteh, ki jih prinaša zgolj moč položaja, iz strahu pred možnimi zlorabami, iz vrednotenja znanja, profesionalne in osebne rasti, osebne moči in etičnih vodil.

Sodelovanje, povezanost z zaposlenimi, soglasje, ki ga želijo doseči za odločitve, ki pomembno zadevajo vse, razumevanje in skrb za ljudi, empatija, refleksija, vizija, s katero usmerjajo in konstruirajo smisel zaznamujejo njihovo vodenje ljudi, vse skozi pomembnost odnosov in mrežo človeških interakcij, so seveda elementi moči, ki jo udejanjamo skozi transformacijsko vodenje, ki mora biti, če želi biti učinkovito, povezano tudi s prav takšnim socialnim kontekstom ali organizacijskim okoljem, kot navaja Yoder (2001, 824).

Kontekst je za učinkovitost tudi ženskega vodenja izjemnega pomena, saj ločimo med tistimi, ki so ženskam blizu, sorodni, in tistimi, ki to niso. Ravnateljice v raziskavi delujejo v različnih socialnih kontekstih svojih šol, ki so jim bolj ali manj blizu prav zaradi tega, ker so ženske. Socialna okolja so namreč močno spolno

zaznamova, razcepljena, kar pomeni, da spola ne moremo izločiti, tudi če bi ga želeli, spol »deluje«, tudi če smo za takšno delovanje slepi (takrat še posebej!) ali če takšnega delovanja zavestno ne priznavamo. Spol deluje pri tem, kakšno moč (in kako jo) priznavamo ravnateljici, kako gledamo na njeno kompetenco, komu pripisujemo njene uspehe, kako poravnavamo dejstvi, da je ženska in vodja hkrati, če smo tisti, ki sledimo. Spol deluje, če smo vodje, saj je pomemben del naše identitete, tudi zavračanje ali predvsem zavračanje tega kaže, kako pomemben je, kaže na konflikt med kompetenco vodje in spolno vlogo, ki ženski pripisuje in še vedno tudi predpisuje drugačne lastnosti in kompetence, kot je prepričana Heilman (2001, 671), čeprav je ta hierarhija po spolu potisnjena v nevidnost, trdi Jogan (1990, 35). Ugotovitve raziskav - Rudman in Glick (2001, 759) ter Heilman (2001, 666-667), da je ženska v organizacijskem okolju pogosto kaznovana tako zaradi svoje kompetence kot ženskosti, to dokazujejo. Strokovna teorija (Yoder 2001, 818) pravi tudi, da mora ženska kot vodja uporabljati izravnalne strategije za poravnavanje svojega statusa oziroma izravnavanje diferencialov moči z zaposlenimi, če želi biti učinkovita. Da je možno kot eno takšnih strategij obravnavati tudi transformacijsko vodenje, sem obrazložila že v teoretičnem delu naloge. Seveda je uporaba strategij oziroma sredstev znotaj strategij povezana s socialnim kontekstom organizacije, v katerem vodja deluje. Socialni kontekst delovanja ravnateljic iz raziskave pa niso le njihove šole, ampak celotni (hierarhični) sistem vzgoje in izobraževanja. Pri tem ugotavljam, da so ožji organizacijski konteksti ravnateljicam bližji in jim omogočajo več vodenja po lastni meri, kljub temu, da so, upam si trditi, srednješolske organizacije že po tradiciji in kljub praviloma večinski populaciji strokovnih delavk organizacije, v kateri prevladuje dominantna (moškosrediščna) kultura, ki jo lahko mehčajo in uravnotežajo s transformacijskimi pristopi. Tudi večja zastopanost žensk v ožjih okoljih oziroma uravnoteženost po spolu prispeva h kontekstu, ki je ženskim vodjem prijaznejši. Seveda pa lahko odsotnost uravnoteženosti po spolu oziroma prezastopanost žensk po raziskavah povzroči ravno obratno, in sicer marginalizacijo ženskih vodij in tudi močno reakcijo proti njim, ugotavlja Yoder (2001, 823). Ko se pomikamo po hierarhiji sistema navzgor, pa v dominantni kulturi kot nosilci moči močno prevladujejo moški, zato socialni kontekst ravnateljicam ni tako blizu in



zahteva zgoraj omenjene izravnalne strategije za doseganje tistih organizacijskih ciljev, ki jih ravnateljice uresničujejo izven šole.

V viziji šol se potrjuje pogled na moč kot na »transformacijsko zmožnost«, kot moč definira Giddens (v Hall 1996, 32), s poudarkom na kreiranju vizije, ki naj tiste, ki jih vodijo, opremijo s smislom, in novih priložnostih za organizacijo, kot navajajo Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 57), vse v duhu sodelovalne kulture in sodelovalnega spreminjanja, pravi Hurty (1995, 394).

### **5.3 Ženska spolna zavest**

V raziskavi sem ugotavljala prisotnost in raven ženske spolne zavesti tako, da sem ravnateljice povprašala o tem, kako ocenjujejo medsebojno povezovanje žensk v šolskem vodenju, kako se doživljajo kot ženske na vodstvenem položaju, koliko so seznanjene s feminističnimi teorijami in gibanji ter kako se do njih opredeljujejo. Žensko spolno zavest ravnateljic sem preučevala skozi »manjšinsko« zavest, saj so ravnateljice srednjih šol nedvomna manjšina v celotnem številu ravnateljic in ravnateljev srednjih šol v naši državi. V kontekstu raziskave ženska spolna zavest primarno pomeni povezanost s skupino ravnateljic srednjih šol, saj jih družijo skupno delo, iz tega izhajajoči interesi in težave ter, kar je nadvse pomembno, tudi konteksti, v katerih se ta zavest razvija. Pri podrobnejšem določanju pojava pa ločim med spolnim zavedanjem, žensko spolno zavestjo in feministično (antifeministično) zavestjo, kot sta jih opredelila Gerson in Peiss (v Bell 1995, 291).

Ženska spolna zavest se izraža skozi povezanost z ženskami v izbrani skupini, v mojem primeru skupini ravnateljic srednjih šol. Odnos do povezovanja z ženskami v vodenju je med ravnateljicami različen. V dveh primerih ravnateljici v raziskavi (Zofija in Darja) odnos in povezanost s kolegicami ravnateljicami ocenjujeta kot zelo dobra. Ena od ravnateljic izjavi: »Ravno sodelovanje med kolegicami, pogovor med kolegicami te včasih napolni z dodatno energijo, ti da neko potrditev, da razmišljaš pravilno.« Druga visoko ceni to sodelovanje, ki je »boljše kot z moškimi«. Agata pa pravi, da ne želi prepoznati povezovanja s kolegicami kot vira dodatne moči in možnosti za prepoznavanje lastne vrednosti, zato ji je, pravi, »tuje neko združevanje žensk ravnateljic, žensk tega /in onega/.« Vse tri povezanost in njegovo vrednost ocenjujejo z vidika spolne razlike. Zofija in Darja prepoznavata ženske kot drugačne

od moških v korist žensk, kar je v skladu s konceptom žensk kot različnih in drugačnih v navajanjih Beasleyeve (1999, 14-18). Agata jo zanika, se je boji kot vira drugorazrednosti žensk (Jogan 1990, 48). Vse ravnateljice so približno istih let, ravnateljstvo različno dolgo (1., 2. ali 3. mandat), vse so žene in matere, vendar menim, da razlike v izrazu spolne zavesti ne izhajajo primarno iz omenjenih statusov, ampak iz širšega družbenega (socializacijskega) konteksta, v katerem se (je) ta zavest razvija(la). Trenutni socialni konteksti šol vseh treh so različni. Zofija in Darja delujeta v bolj spolno uravnoteženih organizacijah tako glede zaposlenih kot dijakinj in dijakov.

Zofija ima za direktorico žensko, poudarja njeno mentorsko in podporno vlogo tako pri svojem imenovanju kot pri nadaljnjem sodelovanju. Kot prvo pomembno žensko v svojem življenju navaja svojo mater, ki jo je vzpodbujala k izobraževanju in napredovanju. Ocenjujem, da se je Zofijina ženska spolna zavest razvijala v relativno ugodnem socialnem kontekstu avtonomije najprej v primarni družini, pripadnost manjšinski skupini ravnateljic se je začela z direktorico in njenim mentorstvom ter podporo in se nato razširila še na ostale ravnateljice. Tudi Darja poudarja pomen, ki ga ima povezovanje za medsebojno podporo žensk pri ravnateljstvu in ga visoko vrednoti.

V Agatinem kolektivu so moški v večini, zaposleni in dijaki. Njen socialni kontekst je drugačen. Agata tudi pri sodelovanju v organizaciji, ki povezuje njeni sorodne šole, srečuje v glavnem moške kolege. Zato nima prav veliko možnosti oblikovati pripadnost skupini ravnateljic srednjih šol, saj takšna skupina niti formalno niti neformalno ne obstaja, zato je povezanost v veliki meri odvisna tudi od vrste srednje šole in poklicev, za katere izobražuje. Njeni stiki z ravnateljicami so tako stiki s posameznicami, ki so ji tudi osebno blizu. V takšnem kontekstu sta vlogi ženske in profesionalke v konfliktu, kontekst sam pa zahteva nenehno poravnavo moči za doseganje učinkovitosti, kar sem že podrobno obrazložila, to pa predstavlja tudi bariero za razvoj njene ženske spolne zavesti.

Ko gre za povezovanje med ravnateljicami, to vsekakor obstaja, čeprav v okviru manjših in neformalnih skupin ali na individualni ravni. Formalnega združevanja na ravni spola med ravnateljicami ni, pa tudi pobud za takšno združevanje kljub

dolgoletnemu delovanju na področju še nisem zaznala. To vsekakor pomeni, da v širšem družbenem kontekstu področja izobraževanja spol ni obravnavan kot dejavnik, kar po Joganovi (1990, 53-56) dokazuje androcentrično naravo dominantne kulture, ki pri ženskah proizvaja pritisk po odcepitvi od drugih žensk, da bi dokazale, »da so drugačne od negativnega stereotipa o tistih, ki so kot one«, kot pravi Bell (1995, 308)

Odnos do feministične misli in gibanj se pri ravnateljicah v raziskavi rahlo razlikuje, za vse pa je značilno, da s kompleksnostjo feminizma niso seznanjene, kljub temu da so ali občasno prebirajo tudi besedila o ženskah. Zofija je v odnosu najbolj nevtralna, saj feminizem označi kot »boj za enakopraven položaj žensk v družbi, ne le s pravnega stališča, ampak tudi z vseh drugih vidikov in da smo tudi mogoče v nekem smislu prelomni.« Pravi, da bi je oznaka feministka ne motila in da so jo kdaj mogoče že tako označili. Iz prebranega je prišla tudi do zaključka, da bi se ženske vodje morale povezovati in v tem iskati dodatni vir moči za preživetje v zahtevni vlogi (tako kot moški). Darja se s feminizmom nikoli ni načrtno ukvarjala, pretirano feminističnim besedilom pa ni naklonjena. Agata pa bi oznaka, da je feministka, zelo motila. Mislim, da sta ambivalenca in odpor posledica enačenja feminizma z radikalnim feminizmom, feministk z »ne-ženskami« ipd., kar pa seveda ne pomeni, da moje ravnateljice niso zavezane k enakopravni obravnavi ali podpori žensk. Kar se podpore tiče, so vse eksplicitno izrazile zavezanost profesionalnosti, ki naj podpira oba, žensko in moškega.

Ženska spolna zavest je pri ravnateljicah v raziskavi nekje na sredini na kontinuumu od zavedanja k feministični zavesti.

Metoda kritičnega dogodka, znotraj katere sem obravnavala diskriminatorne izkušnje raziskovank, je pokazala, da imajo diskriminatorne izkušnje v zvezi z delovnim mestom, ki se navezujejo na spol, vse tri. Pri vseh treh diskriminatorne izkušnje izhajajo iz dominantne naravnosti družbene realnosti, kulture, v kateri vladajo deskriptivni in preskriptivni stereotipi o vlogah obeh spolov. Medtem ko se Agata srečuje s »strokovnostjo« poklicnih področij, ki so tradicionalno moška in povezana z razumom in ki naj bi bila ženskam že po naravi tuja, Darja trči ob izraz političnega vodenja, ki je v navezi z maskulinim kontekstom njene širše organizacije.

Zofija se sooča s podrejenim tehničnim delavcem, moškim, ki mu v prevladujoči moškosrediščni kulturi širše družbe v šolski organizaciji kot v posmeh vladajo same ženske. Vse tri pa se odločijo za različne strategije pri razreševanju: Agata presenetljivo za deprofesionalizacijo, da bi tako izravnala svojo statusno moč in moč strokovnosti moških, Darja za odmik in umik v »tišino«, ki izraža upor in odpor do takšnega ravnanja, Zofija je, da bi umirila situacijo, pragmatično povozila svojo žensko zavest, se torej defeminizirala, da bi v očeh podrejenega moškega ohranila oziroma povečala svojo profesionalno identiteto, ki jo je edino lahko sprejel in ji priznal moč.

Povedano še enkrat dokazuje, da kontekst oblikuje in vpliva na izraz spolne zavesti.

#### **5.4 Ovire**

Nekaj ovir sem že predstavila v zaključkih skozi govor o moči in ženski spolni zavesti. Gre za ovire, ki jih ravnateljice v raziskavi niso eksplicitno navedle kot ovire in se jih verjetno na ta način niti ne zavedajo. Gre za ovire, ki preprečujejo poln razvoj ženske paradigme vodenja z vidika socialnih kontekstov, znotraj katerih poteka vodenje, in razvoj ženske spolne zavesti.

Med ovirami, ki so jih izpostavile vse ravnateljice, bi postavila konflikt vlog, to je težave, stres, nezadovoljstvo, občutke krivde, ki jih čutijo, ker ne morejo v skladu z lastnimi in pričakovanji drugih do popolnosti opraviti vseh vlog, ki so jim dane in zaupane: vlogo ravnateljice, žene in matere, upravljalke domačega ognjišča; kot da se še niso otesle nekaj (ne tako daleč nazaj) zapovedanega koncepta »vsestransko razvite osebnosti«. Konflikt vlog lahko spremljajo tudi notranje ovire za žensko napredovanje, kot so pomanjkanje samozaupanja, izogibanje tveganju in strah pred kritiko, konflikt vlog, strah pred neuspehom, kar vse zasledimo pri Coleman (1994, 181) in Cubillo (1998, 5), ki jih je prepoznala posebno Agata, medtem ko je Darja, zdaj v tretjem mandatu ravnateljstva, ovire uspela premagati ali se z njimi poravnati.

Preveč odgovornosti kot oviro navaja Cubillo (1998, 5), kot takšno jo navaja tudi Zofija, ki bi želela vse zaposlene prepričati o smiselnosti, da bi tako vsi prostovoljno sledili skupnim ciljem, Darja pri udejanjanju vodenja lastne šole kot oviro dojema

organizacijsko strukturo, verjetno pa še bolj organizacijsko kulturo krovne organizacije, to je šolskega centra.

### **5.5 Priporočila za prakso**

Izkušnje ravnateljic iz obstoječe raziskave in mnogih drugih ravnateljic (in ravnateljev) potrjujejo, da so procesi vzajemnega omogočanja možni in da že potekajo v praksi, da so del transformacijskih pristopov k vodenju. Raziskave pa pravijo, da potrebujemo za nadaljnji razvoj teh pristopov in opolnomočenje vodij tudi transformacijske socialne kontekste oziroma pristope tako na ravni posameznih organizacij kot na družbeni ravni. To že samo po sebi predstavlja izziv, nove priložnosti in vizijo, ki konstruira smisel.

Yoder (2001, 819) priporoča tri vrste strategij za uspešnost žensk vodij, tudi kadar delujejo v moško-dominiranih kontekstih:

- osebne strategije ali kaj lahko ženska kot vodja sama naredi,
- organizacijsko podporo ali kaj lahko naredijo organizacije,
- spremembe konteksta ali kaj lahko spremenimo, da ta postane ženskam prijaznejši.

Osebne strategije, pravi Yoder (819-821), ponujajo ženskam možnosti za oblikovanje uvida vase, za samoprepoznavanje in samodoločanje ter povečanje moči, medtem ko izboljšujejo svoje organizacijsko okolje in posledično uživajo sadove svojih naporov.

Iz izjav ravnateljic v študiji je moč razbrati, da med takšne osebne strategije uvrščajo tudi:

- vse vrste izobraževanja oziroma učenja, formalnega in naključnostnega, kar povečuje njihovo ekspertno moč:

»Praviloma preden sprejem eno tako odločitev, ki ni vsakodnevna odločitev, zelo pogosto poiščem že vnaprej v literaturi, kaj pomeni to, ali prinese pozitivno ali negativno plat odločitve.« Darja poudarja tudi pomen izkušenj: »In pa meni zelo veliko pomenijo izkušnje, ki so jih že ljudje pridobili, ki so jih vodje pridobili pri svojem delu, ker dostikrat se napakam izognemo, če vemo, kaj lahko, katere so tiste pasti, ki prežijo pri realizaciji.« Zofija izpostavlja kot ključno vrednoto, za

katero se zavzema na svoji šoli, »ustvarjalno znanje«, Agata poudarja pomen skupnega učenja in iskanja rešitev v organizaciji.

- vizijo moči kot vzajemno omogočanje oziroma opolnomočenje v vseh razsežnostih (že pojasnjenih v nalogi):

Ravnateljice »moč z« uporabljajo kot strategijo za poravnavanje diferencialov moči med njimi in zaposlenimi, za uveljavljanje moči kot transformacijske zmožnosti za doseganje ciljev organizacije in za ustvarjanje intenzivnih odnosov z drugimi. Pri tem lahko iz njihovih besed razberemo, da je za takšno udejanjanje moči v funkciji vodenja pomembno komuniciranje z drugimi na njihovi ravni in poslušanje, ponujanje pozitivnega odziva in transparentnost, delovanje s konsenzom in kolegialnostjo, zagotavljanje mentorstva. Agata pravi: »Jaz želim vplivati bolj na tej človeški ravni. S prepričevanjem.« Zofija pojasnjuje: »Potem se mi pa zdi, da je za vsako stvar tako kot v politiki tudi v šoli potreben konsenz, /.../, potem pa tudi prepričevanje, potem je pomemben mogoče tudi čas, /.../, ampak dejansko mora pa biti konsenz.« Darja dodaja: »Glede na to, da izobražujemo /.../, so prav gotovo najpomembnejše /.../ humanost, /.../ pravičnost, enakost, strpnost do drugačnih, in pa tudi zelo se posvečamo tudi vseživljenjskemu učenju.«

Obe strategiji ravnateljice uporabljajo tudi kot sredstvo dodatnega legitimiziranja, in to ne zgolj v ožjem organizacijskem kontekstu.

Menim, da bi dodatno legitimizacijo ženske vodje lahko dosegle tudi s formalnim povezovanjem, kjer bi lahko tako iskale vire za prepoznanje lastne moči in vrednosti, saj tako Zofija, Agata in Darja v neformalnih stikih prejmejo prenekatero potrditev, spodbudo in podporo, pa tudi razbremenijo napetosti zahtevnega strokovnega dela. Med moči in vrednosti gotovo sodijo kvalitete ženskega vodenja, s katerimi bi lahko obogatile širšo prakso vodenja. Tako bi izstopile iz tišine in si vzele pravico do interpretacije in definiranja lastne situacije kot legitimne, resnične in kot sestavine celote.

Z vstopom v vidnost po lastni izbiri in lastni meri bi si ravnateljice lahko učinkovito pomagale pri premagovanju tako strukturnih preprek kot notranjih ovir za učinkovito delo znotraj svoje paradigme vodenja. Tako bi »s fuzijo avtonomije in

povezanosti« res udejanjale moč vzajemnega omogočanja ali opolnomočenja ali »moč, ki omogoča poln razvoj«, in tako prišle do »občutenja učinkovitosti in svobode ob čutenju intenzivnih odnosov z drugimi« (Griscom 1992, 400-401), lahko bi uresničile »osvoboditev ontološke želje žensk, da bi bile ženski subjekti, da bi spolna razlika končno le postala delujoča«, kot pravi Braidotti (1994, 144).

Vstop v vidnost na drugačen način bi morali podpirati tudi izobraževalni programi, v našem primeru izobraževanje ravnateljic in ravnateljev za ravnateljski izpit, ki vodi v pridobitev kvalifikacije za ravnateljevanje, katerih snovalci bi morali izstopiti iz »spolne slepote«, kot to poimenuje Bell (1995, 310), in vanj vključiti teme tako, da bi odražale obstoj dve spolov, ali pa bi pristopili k organizaciji takšnega izobraževanja celo z vidika ženskih študij, ki nosijo odgovornost, da resnično pre-mislijo institucionalne ureditve, besedila, govore in prakse, tako da se razjasnijo in soočijo odnosi moči, kot jih definira Braidotti (1994, 206).

Strategije za soočanje in spopadanje z ovirami, za razreševanje konfliktov so predlagale ravnateljice same:

- soočanje s problemom in njegovo reševanje,
- podpora sodelavk in sodelavcev,
- rekreativna dejavnost, branje, delo, ki te veseli, in počitek,
- kvalitetni partnerski in družinski odnosi in podpora.

Darja slikovito opiše eno svojih strategij:

No, samozaupanje, kritika, neuspeh, enostavno tako, da sem se na vse stvari zelo, zelo dobro pripravila, na vsak govor, ki sem ga imela pred starši ali pred učitelji, ...na začetku nikoli nisem stopila pred nikogar, da ne bi bila pripravljena. In na ta način, seveda, mi je uspelo preseči... in konec koncev s toliko leti se človek tudi nauči marsičesa – premagovati tremo, javno nastopati, doživljati kritiko kot del poklicne kariere, kot del poklica, /.../ kritike ne doživljam več kot napad na svojo osebnost.

## LITERATURA

- Adler, Nancy J.(1994). Competitive Frontiers: Women Managing across Borders. *Journal of Management Development, Vol. 13, No. 2, 24-41.*
- Angelique, Holly L. and Marci R. Culley (2003). Feminism Found: An Examination of Gender Consciousness in Community Psychology. *Journal of Community Psychology, Vol. 31, No. 3, 189-209.*
- Bass, Bernard M. (1990). Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: theory, research, and managerial applications. New York: The Free Press.
- Beasley, Chris (1999). *What is Feminism?* London: Sage Publications.
- Beckwith, Joan B. (1999). Power Between Women. *Feminism & Psychology, Vol. 9, No. 4, 1999, 389-397.*
- Bell, Colleen S. (1995). »If I weren't Involved with Schools, I Might Be Radical«: Gender Consciousness in Context. V Diane M. Dunlap in Patricia A. Schmuck (ur.), *Women leading in Education (288-312)*. Albany: State University of New York Press.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.
- Bierema, Laura (2000a). Action Learning about Gender Issues. *Adult Learning, Vol. 11, Is. 3, 18-19.*
- Bierema, Laura (2000b). A Model of Executive Women's Learning and Development. *Adult Education Quarterly, Vol. 49, Is. 2, html 1-14.*
- Bierema, Laura (2001). Action Learning about Gender Issues. *New Directions for Adult and Continuing Education, No. 92, Winter 2001, 53-62.*
- Bierema, Laura (2003). The role of gender consciousness in challenging patriarchy. *International Journal of Lifelong Education, Vol. 22, No. 1, 3-12.*
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Brown, S. and L. MacDowel, P. Race (1996). *500 Tips for Research Students*. London, Philadelphia: K. Page.



- Bryman, Alan (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Caffarella, Rosemary S., Carolyn M. Clark and Peggy Ingram (1998). Life at the glass ceiling: women in mid-level management positions. V Paul Armstrong in drugi (ur.), *Crossing Borders, Breaking Boundaries. Research in the Education of Adults*. Proceedings of the Annual SCUTREA Conference (27th, London, UK, July 1997) (108-111). London: University of London.
- Carli, Linda L. (2001). Gender and Social influence. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No.4, 725-741.
- Coleman, Marianne (1994). Leadership in educational management. V Tony Bush in John West-Burnham (ur.), *The Principles of Educational Management* (55-75). London: Longman.
- Coleman, Marianne (1994). Women in educational management. V Tony Bush in John West-Burnham (ur.), *The Principles of Educational Management* (177-195). London: Longman.
- Coleman, Marianne (1996). Barriers to career progress for women in education: the perception of female headteachers. *Educational Research*, Vol. 38, No.3, 317-332.
- Coleman, Marianne (2000). The Female secondary Headteacher in England and Wales: Leadership and Management Styles. *Educational Research*, Vol. 42, Is. 1, 13-27.
- Coleman, Marianne (2001). Achievement Against the Odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, Vol. 21, No.14, 75-100.
- Coleman, Marianne (2003). *Women as headteachers. Striking the Balance*. London: Trentham Books.
- Cubillo, Leela (1998). *Women and NPQH – an appropriate leadership model?* Referat na The British Educational Research Association Conference. Belfast, 27 – 30 August.

- Davidson, Marilyn J. and Cary L. Cooper (1992). *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Denmark, Florence (1993). Women, Leadership, and Empowerment. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 16, No.17, 343-356.
- Dunlap, Diane M. and Patricia A. Schmuck (1995). *Women leading in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Eagly, Alice H. and Mary C. Johannesen-Schmidt (2001). The Leadership Styles of Women and Men. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No.4, 781-797.
- Edinger, Edward F. (2004). *Jaz in arhetip. Individuacija in religijska funkcija psihe*. Ljubljana: Študentska založba.
- Flere, Sergej (2000). *Sociološka metodologija. Temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fraenkel, R. J. in N. E. Wallen (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. San Francisco: McGraw – Hill Publishing Company.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gold, Anne (1996). Women into Educational Management. *European Journal of Education*, Vol. 31, Issue: 4, 419-434.
- Gray, H.L. (1989). Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles. V Colin Riches in Colin Morgan (ur.), *Human resource mnagement in educationt* (38-45). London: The Open University.
- Griscom, Joan L. (1992). Women and Power: Definition, Dualism, and Difference. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 16, 389-414.
- Gurin, Patricia (2001). Women's Gender Consciousness. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 49, 143-163.
- Hall, Valerie (1996). *Dancing on the Ceiling: A study of Women Managers in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hall, Valerie in Geoff Southworth (1997). Headship. *School Leadership & Management*, Vol. 17, No. 2, 151-170.

- Hamel, Jacques (1993). *Case Study Methods*. London: Sage Publications.
- Heilman, Madeline E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 4, 657-674.
- Hogeland, Lisa M. (1994). Fear o feminism, why young women get the willies. *Ms.*, Vol. 5, Is. 3, 18-20.
- Hurty, Kathleen S. (1995). Women Principals – Leading with Power. V Diane M. Dunlap in Patricia A. Schmuck (ur.), *Women leading in Education* (380-406). Albany: State University of New York Press.
- Internet Encyclopedia of Philosophy. Electronic sources: APA style of citation (b. l.). [Http://www.iep.utm.edu/f/fem-epis.htm](http://www.iep.utm.edu/f/fem-epis.htm) [29.12.2004].
- Jalušič, Vlasta (1992). Dokler se ne vmešajo ženske... Ženske, revolucije in ostalo. Ljubljana: Krt.
- Jogan, Maca (1990). *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*. Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Jogan, Maca (1997). Intelektualna produkcija in seksizem. *Anthropos*, št. 1/3, 27-36.
- Kanungo, Rabindra N., in Manuel Mendonca (1996). *Ethical Dimensions of Leadership*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi and Rosanne Steinbach (2000). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lipman-Blumen, Jean (1984). *Gender Roles and Power*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mesec, Blaž (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- MŠZŠ (2002). Statistični podatki o vpisu in kadrih v srednjih šolah in dijaških domovih. Portorož: MŠZŠ (neošt.)

- Musek, Janek (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, Janek (1997). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Onyx, Jenny (1999). Power Between Women in Organizations. *Feminism & Psychology, Vol. 9, No. 4*, 417-421.
- Ridgeway, Cecilia L. (2001). Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social Sciences. Vol. 57, No. 4*, 637-655.
- Rosener, Judy B. (1990). Ways Women Lead. *Harvard Business Review*, November/December(reprint 94308), 1-10.
- Rudestam, Kjell Erik and Rae R. Newton (2001). *Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rudman, Laurie A. (2001). Prescriptive Gender Stereotypes and Backlash Toward Agentic Woman. *Journal of Social Issues, Vol. 57, No.4*, 743-762.
- Sagadin, Janez (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika, letnik 42, št. 9-10*, 465-472.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Schmuck, Patricia A. and Jane Schubert (1995). Women Principals' Views on Sex Equity: Exploring Issues of Integration and Information. V Diane M. Dunlap in Patricia A. Schmuck (ur.), *Women leading in Education (274-287)*. Albany: State University of New York Press.
- Schrank, Robert (1994). Two Women, Three Men on a Raft. *Harvard Business Review, Januar (reprint 90608)*, 1-10.
- Smith, Dayle C. (1997). Women and Leadership. V Peter G. Northouse (ur.), *Leadership: Theory and practice (204-238)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Spence, Janet and Camille E. Buckner (2000). Instrumental and Expressive Traits, Trait Stereotypes, and Sexist Attitudes. *Psychology of Women Quarterly, Vol. 24*, 44-62.

- Tellis, Winston (1997). Electronic sources: APA style of citation (b. 1.).  
[Http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html) [9.5.2004].
- Trnavčevič, Anita (2001). *Metodologija (gradivo za predavanja)*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- West-Burnham, John (1990). Human resource management in schools. V Davies, K.B. et al (ur.), *Education Management for the 1990's* (64-92). London: Longman.
- Wollstonecraft, Mary (1993). Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih. Ljubljana: Krt.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yoder, Janice D. in Arnold S. Kahn (1992). Toward Feminist Understanding of Women and Power. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 16, No.14, 381-388.
- Yoder, Janice D. (2001). Making Leadership Work More Effectively for Women. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No.4, 815-828.

## **PRILOGE**

## **Priloga 1: Spremnno pismo udeleženkam v raziskavi**

**Alenka Žuraj Balog**  
**Naselje heroja Maroka**  
**8290 Sevnica**

**Spoštovana kolegica!**

Že daljši čas se, kot veš, posvečam podiplomskemu študiju. Za tematiko raziskovanja sem izbrala ženske, ki vodijo v izobraževalnem managementu, delovni naslov moje magistrske naloge je Ravnateljice srednjih šol skozi paradigmo moči in spolne zavesti. To področje raziskovalnega dela me zanima in vznemirja tudi osebno, izbrala pa sem ga tudi zato, ker ne gre zanikati dejstva, »da je ena od diferenciacij, konstitutivna za posameznika in družbo, diferenciacija po spolu« in ker je potrebno redefinirati, kar je »žensko«, zaradi vstopa v sfero javnega. Da bi prispevala k temu, sem se odločila za raziskovalno delo skozi dvojno **žensko** perspektivo: za preučevanje **ženskega** vodenja skozi **ženske** oči, kar sicer na videz zmanjšuje razdaljo in oži pogled, a z zavestjo, da je tudi takšen pogled legitimen z vidika feminističnih epistemoloških principov, »ki ne izključujejo celostne resničnosti kot nepomembne iz predmeta proučevanja« in tako presegajo izključujočnost moškosrediščne znanosti.

Cilj naloge je raziskati naslednja vprašanja:

- Kako ženske ravnateljice pojmujejo in uporabljajo moč kot funkcijo vodenja?
- Kakšna raven spolne zavesti je prisotna pri ženskah ravnateljicah? Kako se manifestira?
- Katere notranje in zunanje dejavnike ženske ravnateljice doživljajo kot ovire pri svojem napredovanju?
- Kako se z njimi soočajo?

Da bi razširila in poglobila obstoječe znanje o ravnateljicah srednjih šol skozi paradigmo moči in spolne zavesti, sem izbrala eksplorativno študijo primera, s katero želim osvetliti v raziskovalnih vprašanjih navedeno vsebino tudi skozi Tvoje izkušnje, spoštovana ravnateljica. Z zbiranjem in analizo podatkov bom razširila in poglobila obstoječe znanje o izbrani tematiki; prepričana sem, da bom tako tudi Tebi



razkrila dragocene nove vidike in postavila tudi osnovo za nadaljnje raziskovanje na izbranem področju.

Za raziskovanje bom uporabila polstrukturirani intervju in metodo kritičnega dogodka.

S polstrukturiranim intervjujem, ki je mešanica bolj ali manj strukturiranih vprašanj, bom pridobila podrobne informacije o situacijah, različnih perspektivah, procesih in posameznih dogodkih; še posebno pa me zanima, kako vse skupaj tolmačiš in razumeš Ti, spoštovana kolegica. Polstrukturirani intervju bom vodila s seznamom vprašanj oz. tem, ki jih želim raziskati, hkrati pa bom ves čas spoštovala dejstvo, da so »raziskovanci nosilci svoje slike sveta, slike, ki je raziskovalec ne more vnaprej definirati«.

Z metodo kritičnega dogodka, ki jo sestavljajo postopki za pridobivanje opisov vedenja, Te bom, spoštovana, zaprosila, da se spomniš dogodkov iz preteklosti, povezanih z vsebino raziskovanja, jih čim bolj opišeš in interpretiraš.

Nekatera vprašanja se Ti bodo morda zazdela provokativna, druga te bodo vznemirila, morda narušila navidezni mir, z nekaterimi se ne boš strinjala, kljub temu pa te prosim za sodelovanje.

V prilogi Ti pošiljam uvodni oz. splošni del intervjuja (za katerega te prosim, da ga izpolniš pred intervjujem) in seznam okvirnih vprašanj oz. tem, s katerimi bom intervju vodila. Hkrati Ti zagotavljam, da bom v celoti upoštevala in spoštovala raziskovalno etiko, tajnost vseh podatkov in osebne identitete.

V Sevnici, 15.11.2004

Alenka Žuraj Balog

Še nekaj podatkov:

elektronski naslov: [alenka.zuraj@guest.arnes.si](mailto:alenka.zuraj@guest.arnes.si) ali [azuraj@siol.net](mailto:azuraj@siol.net)

telefon: 07 814 44 31 /stac. doma/, 070 785 238 in 051 331 692 (mobilni št.)

## **Priloga 2: Polstrukturirani intervju**

## POLSTRUKTURIRANI INTERVJU

A/ **SPLOŠNI DEL** (podatki o šoli, ki jo anketiranka vodi, podatki o anketirankinih osebnih podatkih, izobrazbi, delovnih izkušnjah, številu mandatov, imenovanju)

Ime in priimek:

Formalna izobrazba:

Vaše predmetno področje:

Stan:

Delovna doba:

Skupaj:

V šolstvu:

Starostna skupina:

Pod 30		30-39	
40-49		50-59	
60 in več			

Šola:

Označite, kaj od opisane velja za vašo šolo:

srednja poklicna šola	
srednja strokovna šola	
gimnazija	
velika večina populacije dijakinje	
velika večina populacije dijaki	
javna šola	
šola s koncesijo	

1. Leto imenovanja na sedanjo pozicijo: \_\_\_\_\_
2. Je to vaše prvo imenovanje?

Da		Ne	
----	--	----	--

Če ne, prosim, označite število in trajanje (v letih) predhodnih imenovanj:

Prvo imenovanje		št. let	
Drugo imenovanje		št. let	
Tretje imenovanje		št. let	

3. Ali ste bili pred imenovanjem za ravnateljico pomočnica ravnatelj-a,-ice?

Da		Ne	
----	--	----	--

4. Označite vse položaje, ki ste jih imeli:

Vodja aktiva	
Razredništvo	
Vodja študijske skupine	
Predsednica sveta	
Drugo (prosim, opišite):	

5. Približno koliko moških in koliko žensk je konkuriralo na razpisu, ko ste bili izbrani za ravnateljico?

Moški		Ženske	
-------	--	--------	--

**B/ SEZNAM OKVIRNIH VPRAŠANJ (TEM) ZA INTERVJU** (moč kot funkcija vodenja, ženska paradigma vodenja, notranje in zunanje ovire)

1. Kako razumete, pojmujeate sam pojav, kategorijo moči?
2. Kako bi opisali značilnosti svojega vodenja in vsebino ter način dela z zaposlenimi?
3. Kako se počutite kot ženska na položaju ravnateljice? Kdaj največkrat občutite, da ste ženska na položaju?

4. Katere strategije in vire uporabljate, da bi zagotovili, da bo delo šole opravljeno?
5. Kako ocenjujete mnenje, da se v medsebojnem povezovanju žensk v šolskem vodenju skriva dodatna moč in možnost za prepoznanje lastne vrednosti?
6. Za katere ključne vrednote se zavzimate na vaši šoli?
7. V kolikšni meri ste seznanjeni s feminističnimi teorijami in gibanji? Kaj je za vas žensko vprašanje?
8. Kaj čutite, zaznavate, razumete... kot največje ovire, prepreke, blokade pri vašem delu?
9. Študije identificirajo tudi notranje ovire za žensko napredovanje (kot so pomanjkanje samozaupanja, izogibanje tveganju in strah pred kritiko, konflikt vlog, strah pred neuspehom...) Kako občutite in interpretirate gornje ugotovitve?

## **Priloga 3: Metoda kritičnega dogodka**

## **METODA KRITIČNEGA DOGODKA**

10. Prosim, opišite dogodek,

- ki ste ga doživeli kot ženska na položaju ravnateljice in ga občutili, kot da zmanjšuje, žali oz. omalovažuje vas in vaše delo:

11. Navodilo:

- opis naj bo osredotočen na dejanski dogodek;
- opis dogodka naj eksplicitno navaja, kaj se vam je kot posameznici pravzaprav zgodilo in kaj ste storili;
- opis naj vsebuje izjave o izidih, tako da so posledice dogodka znane;
- opis dogodka naj vsebuje tudi informacije o okoliščinah, ki omogoča razumevanje dogodka tudi nekomu, ki ni bil prisoten.