

Janine Smit, Carl Bagley in Sophie Ward

Razkrivanje odzivov na vladno politiko: ravnatelji osnovnih šol na Nizozemskem in *Zakon o poklicih na področju izobraževanja*

Povzetek: Na Nizozemskem imajo trenutno enega izmed najbolj decentraliziranih šolskih sistemov v Evropi, z visoko stopnjo šolske avtonomije in brez formalnih mehanizmov za neposredno vladno upravljanje šol. Čeprav so ravnatelji šol pridobili več svobode pri izvajanju izobraževalne politike, hkrati prevzemajo tudi več odgovornosti pri zagotavljanju šolanja. Namen te študije je raziskati, kako se ravnatelji v nizozemskih osnovnih šolah odzivajo na vladno politiko. Politika se osredotoča na *Zakon o poklicih na področju izobraževanja* (BIO-Act) iz leta 2004, katerega cilj je zagotoviti kakovostno izobraževanje s strani šolskih ravnateljev, učiteljev in drugega osebja v šolah. V raziskavi smo uporabili mešano metodo zaporednega in faznega pristopa, zbrali in analizirali kvantitativne podatke (N = 103) ter izboljšali dobljene rezultate s poglobljeno analizo kvalitativnih podatkov (N = 5). Okvirne ugotovitve iz te relativno majhne študije previdno kažejo, da (se) šolski ravnatelji (i) pri potrebi po odzivanju na vladno politiko uporabljajo občutek odgovornosti; (ii) odziv na vladno politiko oblikujejo glede na kulturo in zgodovino svoje šole ter glede na druge ključne deležnike; (iii) vključujejo v kompleksen proces »ustvarjalnega družbenega delovanja«.

Ključne besede: ravnatelji, odziv na vladno politiko, vodenje, kompetence.

UDK: 37.091.113

Znanstveni prispevek

Janine Smit, doktorska študentka pedagogike, Univerza v Groningenu, PO Box 72, 9700 AB Groningen, Nizozemska; e-naslov: j.m.smit.6@student.rug.nl

Dr. Carl Bagley, Univerza v Durhamu, Pedagoška fakulteta, Stockton Road, Durham, DH1 3LE, Velika Britanija; e-naslov: c.a.bagley@durham.ac.uk

Dr. Sophie Ward, Univerza v Durhamu, Pedagoška fakulteta, Stockton Road, Durham, DH1 3LE, Velika Britanija; e-naslov: s.c.ward@durham.ac.uk

Uvod

V zadnjih dveh desetletjih se vse več raziskav posveča vodenju v izobraževanju ter vlogi ravnateljev pri izboljševanju kakovosti izobraževanja (Krüger idr. 2007; Levin 1998) in njihovem možnemu vplivu na uspešnost šol ter dosežke učencev (Earley 2013). To povečano zanimanje je povezano z razvojem na področju izobraževanja, denimo z deregulacijo in decentralizacijo šolstva, ki omogočata večjo svobodo šolam, šolskim svetom in lokalni upravi pri njihovem odzivanju na raznolike (in lokalne) potrebe. Na Nizozemskem imajo trenutno enega izmed najbolj decentraliziranih šolskih sistemov v Evropi, z visoko stopnjo šolske avtonomije in brez formalnih mehanizmov za neposredno vladno upravljanje šol (Doolaard 2013; OCW 2000; Van Twist idr. 2013). Kljub temu nizozemska vlada s svojo vlogo pri oblikovanju šolske politike še naprej ohranja splošno odgovornost za zagotavljanje visoke kakovosti izobraževanja (Hofman idr. 2012; Peeter idr. 2013).

Šolski ravnatelji se morajo poslovodsko odzivati ter s svojim vodenjem pomagati šolam, da se spopadajo z vse kompleksnejšim političnim okoljem, v katerem je veliko pristojnosti prenesenih nanje (Geijsel idr. 2007). A čeprav se morajo nizozemske šole odzivati, si razlagati in iskati ravnotežje med stalnim spreminjanjem vladnih politik, je relativno malo znanega o tem, kako to dosegaajo glede na vlogo ravnateljev. Da bi osvetlila ta manko v razumevanju, se študija osredotoča predvsem na tisti del nizozemske šolske politike, ki je povezan z *Zakonom o poklicih na področju izobraževanja*. Ta je na Nizozemskem začel veljati leta 2006, njegov cilj pa je zagotoviti kakovost izobraževanja s strani šolskega osebja. Študija želi razkriti in osvetliti načine, kako se ravnatelji v nizozemskih osnovnih šolah odzivajo na to vladno politiko, ter povezati vlogo ravnatelja z razsežnostmi vodenja šol, kot jih je razvil Robinson (2007). Osrednje raziskovalno vprašanje je: Kako si ravnatelji v osnovnošolskem izobraževanju na Nizozemskem razlagajo *Zakon o poklicih na področju izobraževanja* in se odzivajo nanj? Podvprašanja so: Kako ravnatelji dojemajo potrebo po tem, da se odzovejo na *Zakon o poklicih na področju izobraževanja*? V kolikšni meri se odzivajo na ta *Zakon*? Ali pri ravnateljih obstajajo razlike med predstavami o idealnem stanju in razumevanjem resničnega stanja

na njihovi šoli? V kolikšni meri razumejo, da že dosegajo razsežnosti vodenja šole, kot jih je razvil Robinson (prav tam)?

Politika in odzivi nanjo

Današnje razumevanje politike ne pomeni več le pogledov nanjo kot na diskretno entiteto oziroma rezultat političnega sistema, temveč jo razume kot proces, ki določena vodila ali ideje prenaša v prakso (Ham in Hill 1993). Ranson (1995, str. 440) izpostavlja namen vladne politike, da »uzakoni in javno objavi vrednote, s katerimi bo zaznamovala prihodnje prakse in strnila predpise za reformo.« Ta pogled je v skladu z Olsenom (2004, str. 72), ki trdi: »Tukaj politiko razumemo kot katero koli ukrepanje [...], ki je povezano z izbiro ciljev, opredelitvijo vrednot ali razporeditvijo sredstev.« S tem se vzpostavi povezava med politiko in upravljanjem oziroma med razumevanjem politike v odnosu do »izvajanja politične moči in do jezika [diskurza], ki se uporablja za upravičevanje tega procesa« (Olsen 2004, str. 72). Ball (1998, str. 124) trdi, da so »politike [...] načini predstavljanja, utemeljevanja in uzakonjanja političnih odločitev«. Še več, politike so zaradi svoje narave bistvo razmerja med državo in blaginjo njenih državljanov (Hill 1996), zato je koncept politike prepleten s predstavami o javnih in družbenih vprašanjih, rešitvah zanje ter vlogi države pri zagotavljanju teh rešitev (Bagley in Ward 2013). V državah, ki so tako kot Nizozemska sprejele neoliberalno politiko, se odgovornost za izvajanje storitev vse bolj prenaša na same institucije. Država se vanje neposredno ne vmešava več in jim ne narekuje, kako morajo delovati, temveč spodbuja proces posrednega upravljanja, v katerem delovanje institucij določa uspešnost (Ball 2008). Jessop (2002, str. 199) to imenuje »oddržavljanje« in trdi, da je neoliberalizem ustvaril »oddržavljeni« model upravljanja, v katerem se posameznikom (tj. šolskim ravnateljem) nalaga neposredno odgovornost za sprožanje odzivov na politiko, da bi zagotovili izvedbo storitev.

Čeprav je pomembno priznati diskurzivno prevlado in vpliv neoliberalizma na nacionalni in svetovni ravni, zagovarjamo stališče, da je enako pomembno razumeti, da usklajevanje politične retorike z odzivom nanjo in prakso nikoli ne poteka premočrtno. Odziv na politiko bi lahko opisali kot močno kontekstualiziran, kompleksen in razdrobljen. V bistvu ne poznamo univerzalnih »resnic« o izvajanju politike. Tudi če jo na določen način postavimo v okvir diskurza, je pot od načela do prakse sporna, saj vključuje institucije in posameznike v procesu »ustvarjalnega družbenega delovanja« (Ball 1998, str. 270). To je bistveni poudarek, saj izpodbijanje ustvarja političen prostor, v katerem dominantni politični diskurzi niso samo nekritično sprejeti kot neproblematični, temveč jim je mogoče oporekati, raziskovati njihove odenke ter jih na novo izoblikovati in spremeniti (Bagley in Ward 2013). Prav zato Braun idr. (2010, str. 549) ne govorijo o odzivu na politiko, temveč o »udejanjanju politike«, ki po njihovem mnenju vključuje ustvarjalne procese interpretiranja in ponovnega umeščanja politike v kontekst – z branjem, pisanjem in pogovorom o prenosu idej in abstrakcij političnih idej v kontekstualizirane prakse. Na ravni šol ta proces udejanjanja razkriva načine, kako se politika nikoli zgolj ne izvaja,

temveč se tudi »razlaga« in »pretvarja« v kontekstu prostora in časa. To temelji na predpostavki, da »nam politike po navadi ne povedo, kaj storiti, temveč ustvarijo razmere, v katerih se nam za lažje sprejemanje odločitev zoži ali spremeni izbor razpoložljivih možnosti, kaj storiti, oziroma so v njih zastavljeni določeni cilji ali dosežki.« (Ball 1994, str. 19) Tak vidik udejanjanja politike je pomemben, saj postavlja ravnatelje, učitelje, upravnike, starše in druge deležnike, ki so vpleteni v reformo šolstva, v »vlogo ključnih akterjev, in ne le subjektov v političnem postopku« (Braun idr. 2010, str. 549). Izvajanje politik poteka v okviru kulture in zgodovine vsake šole ter z umeščanjem in osebnostjo ključnih sodelujočih (Braun idr. 2010; Spillane idr. 2002).

Razsežnosti vodenja v izobraževanju

Na svetovni ravni se povečujeta zanimanje za vodenje v izobraževanju ter prepričanje, da ima vloga ravnateljev – poleg vloge učiteljev – močan vpliv na uspešnost šol in dosežke učencev (Earley 2013).

Bistvo večine opredelitev je, da so ravnatelji tisti, ki začrtajo usmeritev šole in vplivajo nanjo, da bi posredno ali neposredno dosegali šolske cilje ter pomagali šolam, da se spopadajo z vse kompleksnejšim političnim okoljem (Geijsel idr. 2007). Po Robinsonu (2007) obstaja pet razsežnosti (gl. preglednico 1), ki so pomembne za učinkovito vodenje šole. Teh pet razsežnosti izhaja iz metaanalize 11 študij, ki so merile razmerje med vrstami vodenja in dosežki učencev.

Razsežnosti vodenja	Opredelitev razsežnosti
1. Določanje ciljev in pričakovanj	Določanje, sporočanje in spremljanje učnih ciljev, standardov in pričakovanj ter vključevanje šolskega osebja v procese, da bi dosegli jasnost in soglasje glede ciljev
2. Strateško upravljanje virov	Usklajevanje izbiranja virov ter njihova dodelitev prednostnim poučevalnim ciljem; vključuje zagotavljanje ustreznega strokovnega znanja s pomočjo zaposlovanja osebja
3. Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje poučevanja in učnega načrta	Sodelovanje pri nudenju podpore in ocenjevanju poučevanja med poukom v razredu in pri zagotavljanju povratnega mnenja; pregled usklajevanja po razredih in približevanje šolskim ciljem na ravni šole
4. Spodbujanje in sodelovanje pri učenju in razvoju učiteljev	Vodstvo, ki z učitelji sodeluje v strokovnem izobraževanju
5. Zagotavljanje urejenega in podpornega okolja	Zaščita časa, ki je namenjen učenju in poučevanju, ter vzpostavitev urejenega in podpornega šolskega okolja

Preglednica 1: Razsežnosti vodenja šole po Robinsonu (2007)

Robinson (2007) zaključuje, da bližje ko so vodstveni delavci jedru dejavnosti poučevanja in učenja, večjo možnost imajo, da bodo pri učencih dosegli spremembe ter posledično izboljšali kakovost izobraževanja.

Deležniki v nizozemski šolski politiki

Vladne odločitve se sprejemajo po obsežni komunikaciji z drugimi deležniki na področju izobraževanja, ki prav tako sodelujejo v izvajanju politike (Van Twist idr. 2013). Vlada, lokalna uprava in šolski sveti/ravnatelji so trije ključni akterji pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja in izvajanju šolske politike (Peeters idr. 2013). Preglednica 2 predstavlja različne akterje in njihove vloge. Glede na to, da se izobraževalni sistem upravlja na več ravneh, je razdeljevanje odgovornosti stalni predmet razprave. Do napetosti prihaja, ker imamo na eni strani vladno upravljanje in nadzor dosežkov, na drugi strani pa avtonomne šole (Van Twist idr. 2013).

Deležnik	Vloga	Naloge
<i>Makroraven</i>		
Minister za šolstvo	Odgovornost za splošno kakovost izobraževanja	Razvoj okvirov nacionalne politike, razvoj kakovostnih norm, financiranje
Inšpektorat za šolstvo	Nadzor nad kakovostjo izobraževanja	Ocenjevanje šol z naborom stalnih kazalnikov, obveščanje in svetovanje šolam
Svet za osnovnošolsko izobraževanje	Zastopanje svetov osnovnih šol	Pomoč šolam pri izboljševanju njihove uspešnosti, razvoj in izvajanje vladnih politik
<i>Mezoraven</i>		
Lokalna uprava	Lastnica šolskih objektov in odgovorna za njihovo vzdrževanje	Nastanitev in objekti, usklajevanje z drugimi politikami
<i>Mikroraven</i>		
Šolski svet	Uradno upravljanje šol	Človeški viri, določitev organizacijske strukture, spremljanje kakovosti, politika in upravljanje
Šolski ravnatelj	Odgovornost za kakovost pouka v razredu ter za učitelje in drugo osebje v šoli	Usmerjanje izobraževalne kakovosti, politike in upravljanje; skrb za učitelje in drugo šolsko osebje; stik s starši in otroki
Učitelj	Strokovnost v razredu	Poučevanje, stik s starši, razvoj učnega načrta

Preglednica 2: Glavni akterji v izobraževalni politiki in njihove vloge (Peeters idr. 2013; Van Twist idr. 2013)

Na makroravni sta tako ministrstvo za šolstvo kot inšpektorat za šolstvo vsak po svoje odgovorna za kakovost izobraževanja. Ministrstvo lahko močno vpliva na delovanje šol z vpeljavo jasnih pravil in kazalcev uspešnosti, pri svoji presoji pa lahko uporabi več političnih vzvodov: pravnega, finančnega in komunikacijskega (Bronneman-Helmers 2011; Doolaard 2013). Financiranje šol ter dodeljevanje finančnih in drugih podpornih virov sta še posebno močna vzvoda (Van Twist idr.

2013). Kot je opazil že Wallace (1991), sta oblika in udejanjanje odvisna od tega, ali je določena politika vladni ukaz, močno priporočilo ali samo predlog. Vloga inšpektorata za šolstvo je povezana z nadzorom kakovosti izobraževanja, ta pa je povezan s kazalniki uspešnosti, ki jih je možno naknadno uporabiti za obveščanje in svetovanje šolam (Hofman idr. 2012; Peeters idr. 2013).

Na mezoravni je lokalna uprava, ki skrbi predvsem za izgradnjo infrastrukture in usklajevanje politike, na mikroravni pa je več akterjev. Šolski sveti upravljajo eno ali več šol in so uradno odgovorni za kakovost izobraževanja v svoji/-ih šoli/-ah. Vpliv ravnateljev je odvisen predvsem od avtonomije, ki jim jo podeljuje šolski svet. Zdi se, da imajo ravnatelji na Nizozemskem veliko stopnjo avtonomije (Van Twist idr. 2013). Šolski sveti v njih vidijo predvsem izobraževalne vodje, medtem ko ravnatelji sami sebe dojemajo kot usklajevalce, svetovalce ali vodnike (Hofman idr. 2012). Ravnatelji upravljajo vsakodnevno šolsko dejavnost – odgovorni so za kakovost izobraževanja, delovno vzdušje in izvajanje šolske politike (Leithwood idr. 2008; Leithwood in Riehl 2003; Mulford 2003; Spillane idr. 2002; Van Twist idr. 2013). Pomemben element v njihovi vlogi je sposobnost, da opazijo delovni potencial svojih zaposlenih ter jih usmerjajo tako, da pripomorejo k razvijanju njihovih sposobnosti. V tem smislu imajo ključno vlogo pri spodbujanju strokovnega izobraževanja osebja (Geijsel idr. 2009).

Zakon o poklicih na področju izobraževanja (BIO-Act) iz leta 2004

Ustavna odgovornost nizozemske vlade, da zagotavlja visoko kakovost izobraževanja, ter politično mnenje, da tega ne dosega v zadostni meri in da mora izboljšati izobraževalne – predvsem pa učiteljske – kompetence, sta leta 2004 pripeljala do sprejetja Zakona o poklicih na področju izobraževanja (Bio-Act), ki je bil operacionaliziran v letu 2006 (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje 2009). Bistvo Zakona o poklicih na področju izobraževanja je, da od vseh, ki so zaposleni v izobraževanju – učiteljev, učiteljev asistentov in ravnateljev –, ne zahteva le, da morajo biti strokovno usposobljeni za svoje delo, temveč morajo imeti tudi enake osnovne kompetence. Čeprav so predpisani standardi za učitelje, učiteljske asistente in ravnatelje, zakon trenutno predpisuje le zahteve glede usposobljenosti učiteljev (Leussink in Timmermans 2005).

Okvir za zahteve glede usposobljenosti določa štiri strokovne vloge, ki jih imajo učitelji: (i) medosebno, (ii) pedagoško in (iii) organizacijsko vlogo ter (iv) vlogo strokovnjaka pri predmetu, ki ga poučujejo, pa tudi dobro poznavanje metod poučevanja. Učitelj izpolnjuje te strokovne vloge v štirih vrstah situacij, ki so značilne za učiteljski poklic: (a) delo z učenci, (b) sodelovanje z učiteljskimi kolegi, (c) delo v šolskem okolju in (č) delo na samem sebi. Slednje se nanaša na učiteljev osebni razvoj. Zakonodajni okvir določa zahteve glede usposobljenosti za vsako posamezno vlogo in situacijo (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje 2009).

Pomenljivo – in v skladu s sistemom prenesenega upravljanja na Nizozemskem – je, da so šole tiste, ki so dejansko odgovorne za zagotavljanje visoke kakovosti

izobraževanja, čeprav jim vlada določa predpogoje (Leussink in Timmermans 2005; OCW 2000). Da bi dosegli cilje Zakona o poklicih na področju izobraževanja, so razvili tri ključne dejavnike: 1) določili so zahteve glede usposobljenosti, ki vpeljujejo minimalne standarde za učitelje, pomočnike učiteljev in ravnatelje, 2) ravnateljem so naložili odgovornost, da omogočajo svojemu kolektivu vzdrževati zahtevano raven usposobljenosti, in 3) vpeljali so zahtevo po vodenju evidenc o usposobljenosti, v katerih učitelji strukturirano opisujejo zahteve glede usposobljenosti in tega, kako vzdržujejo svoje kompetence (Leussink in Timmermans 2005; OCW 2010).

Metodologija

V študiji se osredotočamo na odziv ravnateljev na Zakon o poklicih na področju izobraževanja in na to, kako se ta navezuje na razsežnosti vodenja šole po Robinsonu (2007). Uporabili smo mešano metodo zaporednega in faznega razlagalnega pristopa (Creswell in Clark 2011). To metodo smo izbrali zato, da bi zagotovili komplementarnost med kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami ter ponudili celovitejši pogled na raziskovano temo. Medtem ko kvantitativni podatki in naknadna analiza teh podatkov zagotavljajo splošno razumevanje raziskovalnega problema, kvalitativni podatki in njihova analiza dopolnjujejo in razlagajo statistične podatke s poglobljenim preučevanjem mnenj udeležencev v raziskavi (Creswell in Plano Clark 2011). Naslednja preglednica ponuja pregled zasnove študije.

Faza	Postopek	Izdelek
Zbiranje kvantitativnih podatkov	Anketa, poslana ravnateljem po elektronski pošti (N = 103)	Numerični podatki
Izbor primerov	Izbor udeležencev (N = 5) Priprava anketnih vprašanj	Primeri
Zbiranje kvalitativnih podatkov	Poglobljeni telefonski intervjuji s posamezniki	Zapisi posnetkov
Analiza kvantitativnih podatkov	Preverjanje podatkov	Opisna statistika, t-preizkusi, velikosti učinkov
Analiza kvalitativnih podatkov	Kodiranje in tematska analiza	Kode in teme
Povezovanje kvantitativnih in kvalitativnih rezultatov	Interpretacija in razlaga kvantitativnih in kvalitativnih rezultatov	Razprava Posledice Nadaljnje raziskave

Preglednica 3: Pregled zasnove

Udeleženci

Ciljna populacija so ravnatelji v nizozemskih osnovnih šolah. Kot vzorec smo uporabili podatkovno bazo Univerze v Groningenu, ki vsebuje naslove 6713 osnovnih šol. Z računalnikom smo naključno izbrali 1002 osnovni šoli, nato pa

ravnateljem teh šol poslali e-vprašalnik. Odzivna stopnja je bila 10,2-odstotna ($N = 103$), kar je bil nerazveseljivo slab odziv, saj je to pomenilo, da bomo morali pri oblikovanju kakršnih koli trdnih zaključkov te ugotovitve – čeprav statistično veljavne – obravnavati zelo previdno. Ob koncu raziskave smo ravnatelje vprašali, ali bi bili pripravljeni sodelovati v nadaljnjem intervjuju, s katerim bi dopolnili pridobljena mnenja. Pet ravnateljev je pristalo na to. V drugi fazi študije smo zagotovili anonimnost udeležencev – dodelili smo jim šifre in ohranili zaupnost vseh njihovih odgovorov.

Kvantitativna faza

Instrument in zbiranje podatkov

Za prvo (kvantitativno) fazo smo razvili in uporabili instrument, ki je temeljil na instrumentu, ki so ga leta 2013 uporabili v raziskavi Evropske mreže o politiki vodenja šol (EPNoSL) za preučevanje usposobljenosti ravnateljev na škotskih šolah, in ga prilagodili razmeram na nizozemskih šolah. V anketi smo ravnatelje vprašali o njihovih izkušnjah z Zakonom o poklicih na področju izobraževanja ter z ravnmi vodenja po Robinsonu (2007). Uporabili smo odprta vprašanja, kot merski instrument pa Likertovo lestvico.

Da bi našli odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja, smo pridobljene podatke analizirali na več načinov. Zanesljivost lestvic smo merili s Cronbachovim koeficientom alfa (α) (gl. preglednico 3). Vse lestvice so pokazale sprejemljivo ($0,6 \leq \alpha < 0,7$) do dobro ($0,7 \leq \alpha < 0,9$) notranjo skladnost.

Lestvica (postavke v anketi)	Število vprašanj	Povprečna vrednost	Standardni odklon (SD)	Zanesljivost: Cronbachov koeficient alfa (α)
Trenutno stanje (1 a–g)	7	3,84	0,47	0,73
Izvajanje v šolah (1 c–g)	5	3,68	0,56	0,70
Ravnatelji in njihovo poznavanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja (1 a–b)	2	4,23	0,52	0,83
Ravnatelji in uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja v šolah (1 c, 1 e–g)	4	3,86	0,61	0,67
Idealni dosežki (2 a–g)	7	4,06	0,50	0,80
Izvajanje v šolah (2 b, 2 d–g)	5	4,06	0,50	0,69
Ravnatelji in njihovo poznavanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja (2 a–b)	2	4,04	0,58	0,84
Ravnatelji in uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja v šolah (2 b, 2 e–g)	4	4,18	0,56	0,75
Priznavanje razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (3 a–e)	5	4,37	0,42	0,76
Uporaba razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (4 a–e)	5	3,93	0,41	0,64

Preglednica 4: Povprečne vrednosti, standardni odklon in zanesljivost lestvic

Analiza podatkov

Da bi odgovorili na raziskovalno vprašanje, smo uporabili različne preizkuse. Najprej smo s pogostostjo spremenljivk, ki so skupno poimenovane *trenutno stanje*, in njihovih podspremenljivk izračunali dožemanje in odziv na Zakon o poklicih na področju izobraževanja (gl. preglednico 4). S preizkusom parov smo naredili primerjavo med trenutnim stanjem in idealnimi dosežki. Da bi odgovorili na vprašanja, ki se nanašajo na razsežnosti vodenja, podajamo splošen pregled podatkov glede priznavanja razsežnosti vodenja ter njihove uporabe v šolah z opisom pogostosti spremenljivk *priznavanje in razsežnosti vodenja šol*. S preizkusom parov smo naredili primerjavo, da bi preverili, ali obstajajo razlike med temi spremenljivkami. Da bi raziskali še učinkovitost izvajanja in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja, smo naredili primerjavo med stopnjo izvajanja in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja ter uporabo razsežnosti vodenja s Pearsonovimi koeficienti korelacije.

Da bi ugotovili, ali je razlika med skupinami ter ali je razlika tudi glede velikosti razlik/-e, smo velikost učinkov (VU) merili s Cohenovim koeficientom *d*. Velikosti učinkov nam omogočajo merjenje velikosti srednjih razlik. Gre za razmerje razlike med dvema povprečnima vrednostma, ki ju delimo s standardnim odklonom. To se izračuna po tem, ko smo v preizkusu zavrnilo hipotezo (Cohen 1992). Ker se Cohenov koeficient *d* po navadi uporablja za neodvisne skupine, je treba vnesti popravke za odvisnost med povprečnimi vrednostmi, da bi lahko naredili neposredne primerjave med subjekti v študiji. Ta popravek naredimo z uporabo korelacije med dvema povprečnima vrednostma (Morris in DeShon 2002, str. 109).

Kvalitativna faza

V drugi (kvalitativni) fazi raziskave smo izvedli intervjuje z izbranimi anketiranci. V polstrukturiranih globinskih telefonskih intervjujih ($N = 5$) smo bolj poglobljeno raziskali odgovore, ki smo jih pridobili z anketo, in poimenovali načine, kako se ravnatelj kvalitatívno odzivajo na Zakon o poklicih na področju izobraževanja. Vsebina protokola za intervju temelji na kvantitativnih rezultatih, ki smo jih pridobili v prvi fazi študije, in je sestavljena iz treh delov: 1) splošnega dela, 2) Zakona o poklicih na področju izobraževanja in 3) razsežnosti vodenja. Spol, delovne izkušnje in delovne funkcije udeležencev so prikazane v preglednici 5. Pri vsakem citatu je navedeno, kdo ga je izrekel – uporabili smo formulo *številka udeleženca, (ž/m), šola*.

Udeleženci:	Skupne delovne izkušnje (v letih)	Izkušnje v trenutni šoli (v letih)	Fundacija
#1 (moški)	11–15	11–15	Ravnatelj ene šole v fundaciji petih šol
#2 (ženska)	0–5	0–5	Namestnica direktorja, ena šola
#3 (ženska)	0–5	0–5	Ravnateljica ene šole v fundaciji treh šol
#4 (moški)	11–15	11–15	Ravnatelj dveh šol
#5 (moški)	5–10	0–5	Ravnatelj ene šole v fundaciji 19 šol

Preglednica 5: Udeleženci in njihove izkušnje v šoli/-ah

Za kvalitativno analizo podatkov smo uporabili poseben računalniški program ATLAS.ti. Intervjuji so trajali približno 45 minut. Vsakega smo posneli kot avdioposnetek in ga dobesedno zapisali. Po zapisu smo izvedli postopke na več stopnjah: 1) uvodno preučevanje podatkov s prebiranjem zapisov intervjujev; 2) kodiranje podatkov s segmentiranjem in označevanjem besedila; 3) razvoj družin z združevanjem podobnih kod; 4) povezovanje in ustvarjanje medsebojne odvisnosti med družinami; 5) tematske analize presečnih primerov.

Rezultati

Odziv na politiko Zakona o poklicih na področju izobraževanja

Skoraj vsi šolski ravnatelji (96 %) so nakazali, da poznajo Zakon o poklicih na področju izobraževanja ($M = 4,23$, preglednica 6), večina izmed njih je bila seznanjena tudi z njegovo vsebino (86 %). Toda vse prej kot zadovoljni so bili s stopnjo svoje vključenosti pri pripravi Zakona o poklicih na področju izobraževanja. Ta postavka je v anketi dosegla povprečno vrednost 2,99.

Lestvica	Število vprašanj	Povprečna vrednost	Standardni odklon (SD)
Trenutno stanje (1 a–g)	7	3,84	0,47
Vključenost v pripravo Zakona o poklicih na področju izobraževanja	1	2,99	0,69
Izvajanje v šolah (1 c–g)	5	3,68	0,56
Ravnatelji in njihovo poznavanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja (1 a–b)	2	4,23	0,52
Ravnatelji in uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja v šolah (1 c, 1 e–g)	4	3,86	0,61
Idealni dosežki (2 a–g)	7	4,06	0,50
Izvajanje v šolah (2 b, 2 d–g)	5	4,06	0,50
Ravnatelji in njihovo poznavanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja (2 a–b)	2	4,04	0,58
Ravnatelji in uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja v šolah (2 b, 2 e–g)	4	4,18	0,56
Priznavanje razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (3 a–e)	5	4,37	0,42
Uporaba razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (4 a–e)	5	3,93	0,41

Preglednica 6: Opisna statistika spremenljivk

Kot so pripomnili šolski ravnatelji v intervjujih, so posredno vključeni v pravo politike prek primarnega izobraževanja, šolskega sveta ali drugih fundacij. To namiguje, da je stopnja predstave o lastni vključenosti odvisna od tega, kako aktiven je posamezen ravnatelj. Eden izmed ravnateljev je zatrdil: »Pri pripravi politike bi več pozornosti lahko namenili temu, da bi vprašanja zastavljali neposredno ravnateljem, namesto da so bila poslana svetu ali načrtovalcem politike. Ti ljudje imajo drugačne interese kot pa tisti, ki delamo v šolah. Seveda je odvisno tudi od ravnatelja, koliko časa želi nameniti tem vprašanjem. Nekateri ravnatelji

se raje osredotočajo na lastno šolo kot pa na višje ravni.« (Anketiranec 1 (m), ravnatelj ene šole v fundaciji petih šol)

Ker skoraj vsi ravnatelji menijo, da nimajo možnosti neposredno izraziti svojega mnenja o pripravi politike, so na splošno prepričani, da Zakon o poklicih na področju izobraževanja pravzaprav ni upošteval njihovih pomislekov. Kljub temu imajo pozitivno mnenje o samem zakonu. Okoli 84 % jih ceni uporabo kompetence pri ocenjevanju uspešnosti, medtem ko se 75 % zdijo pomembne evidence o usposobljenosti, kot jih predpisuje Zakon o poklicih na področju izobraževanja, in zadostne možnosti za strokovno izobraževanje. Pozitivne strani Zakona o poklicih na področju izobraževanja vidijo v njegovi osredotočenosti na profesionalizacijo in na dejstvo, da zakon namesto togega nabora pravil prinaša okvir, v katerem lahko šole prilagodijo zahteve politike svoji lastni politiki. Zakon o poklicih na področju izobraževanja določa, *kaj* šole lahko profesionalizirajo, ne pa tega, *kako* se same lahko profesionalizirajo. Kljub temu se delovanje oziroma izvajanje zakona razlikuje med ravnatelji. Nekateri ravnatelji trdijo, da zakon uporabljajo zato, da bi izboljšali kakovost učiteljev z uporabo kompetenc in evidenc o njihovi usposobljenosti. Eden izmed njih je pojasnil: »Zakon o poklicih na področju izobraževanja ima močan cilj, saj temelji na profesionalizaciji in kakovosti učiteljev. Učitelj je osnova oziroma temelj kakovosti izobraževanja. Kot ravnatelj ga poskušaš motivirati in spodbujati, naj izboljša svojo kakovost. Če imajo učitelji dobre kvalitativne evidence usposobljenosti in imajo za sabo 166 ur strokovnega izobraževanja, potem ima to pozitiven učinek na kakovost šole.« (Anketiranec 4 (m), ravnatelj dveh šol)

Drugi ravnatelji zagovarjajo stališče, da je izboljševanje kakovosti učiteljev nenehen proces, zato Zakon o poklicih na področju izobraževanja ne prinaša sprememb v to, kar se na njihovih šolah že dogaja: »Zakon o poklicih na področju izobraževanja zame ni dodal neke vrednosti. Tako kot želiš za svoje učence, da bi dosegali dobre rezultate, si želiš to tudi za svoje učitelje. Želiš jim ponuditi varne temelje, da se lahko drug od drugega učijo in čim bolj izkoristijo učni proces. Za to ne potrebujem Zakona o poklicih na področju izobraževanja – to bi moral biti naraven proces.« (Anketiranka 3 (ž), ravnateljica ene šole v fundaciji treh šol)

Kljub različnim odnosom do Zakona o poklicih na področju izobraževanja ravnatelji vidijo dodano vrednost v tem, da zakon ponuja preglednost v stroki in možnosti, kako se učitelji lahko razvijajo. Vsi ravnatelji potrjujejo, da zakon oziroma evidenca o učiteljevi usposobljenosti ponuja vpogled v to, kako natančno in ažurno je učiteljevo delo. Ohranjanje primerne usposobljenosti ni pomembno le za ravnatelje, temveč tudi za učitelje, saj Zakon o poklicih na področju izobraževanja nekaterim ravnateljem ponuja dodatno spodbudo, da se lotijo takšnih izboljšav na svojih šolah. Da bi stroki dali ustrezen status in zagotovili ohranjanje visoke kakovosti izobraževanja, je treba namenjati pozornost tudi strokovnemu izobraževanju. Omenjeni zakon ponuja priložnosti za profesionalizacijo učiteljev, ti pa se lahko odločijo, kaj si želijo izboljšati in kako bodo te izboljšave dosegli. Ravnatelji so se strinjali glede pomembnosti strokovnega izobraževanja za učitelje in ohranjanja njihove usposobljenosti. Čeprav so zelo odločni glede potrebe po tem, da učitelji ohranjajo svojo usposobljenost, jih je nekaj priznalo, da je včasih težko najti čas za strokovno izobraževanje. Nekaj ravnateljev je omenilo, da čeprav lahko te omejitve

v praksi ovirajo profesionalizacijo, Zakon o poklicih na področju izobraževanja ponuja priložnosti in spodbuja aktivnosti za izboljševanje strokovnega razvoja učiteljev; ali jim to uspeva doseči tudi v praksi, je odvisno predvsem od notranje motivacije učiteljev. Po mnenju teh ravnateljev so se učitelji pripravljani vključiti v aktivnosti za profesionalizacijo, če vedo, da bo to koristilo njihovim učencem.

Da bi raziskali, ali so ravnatelji izvajali in uporabljali Zakon o poklicih na področju izobraževanja, kot bi ga morali v idealnih okoliščinah, smo izvedli preizkus parov. Za grafični prikaz podatkov smo izbrali okvir z ročaji (t. i. škatlo z brki) in preverili, ali res ni odstopanj. Obe spremenljivki sta bili normalno porazdeljeni. Rezultati (gl. preglednico 7) kažejo, da so ravnatelji na splošno izvajali Zakon o poklicih na področju izobraževanja v manjši meri, kot so si želeli (srednja razlika = $-0,39$). Glede na uporabo zakona na svojih šolah so v povprečju pokazali, da bi radi pogostejše uporabljali elemente zakona, kot so to počeli v praksi (srednja razlika = $-0,32$). Cohenov koeficient d za obe lestvici razkriva, da to zadeva zmerne učinke. To pomeni, da bi bili udeleženci v idealni situaciji bolje obveščeni ter bi v večji meri izvajali in uporabljali Zakon o poklicih na področju izobraževanja, kot to počnejo v trenutni situaciji.

Lestvica	Srednja razlika	Standardni odklon (SD)	95-odstotni interval zaupanja	T (102)	p-vrednost	r-vrednost	Cohenov koeficient d
Izvajanje	$-0,39$	0,51	$[-0,48; 0,29]$	$-7,73$	$P < 0,001$	0,55	0,74 (zmeren učinek)
Uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja	$-0,32$	0,52	$[-0,43; 0,22]$	$-6,27$	$P < 0,001$	0,60	0,62 (zmeren učinek)

Preglednica 7: Primerjava med trenutno in idealno situacijo s preizkusom parov

Intervjuji z ravnatelji so potrdili, da bi proces izvajanja Zakona o poklicih na področju izobraževanja lahko bil boljši in da se razlikuje med šolami. Čeprav ravnatelji priznavajo idejo o vodenju evidenc o usposobljenosti za sledenje napredku v izobraževanju, jih nekatere šole ne uporabljajo, kot jih predpisuje Zakon o poklicih na področju izobraževanja. To lahko pojasnimo s tem, da se vladne politike pogosto izvajajo z določeno mero ustvarjalne svobode, saj jih je treba prilagoditi šolskemu okolju. Šole upoštevajo naravo politike, kaj je potrebno za njeno implementacijo in kaj se že izvaja v šoli. To nakazuje, intervjuvanci pa potrjujejo, da šolski sveti ali ravnatelji spreminjajo politiko v to, za kar sami menijo, da je prav ali uporabno. Zato šole včasih ne delujejo povsem v skladu s prvotnim ciljem Zakona o poklicih na področju izobraževanja in njegovimi dosežki. Še več, trije izmed petih intervjuvanih ravnateljev so bili izjemno kritični glede izvajanja tega zakona na svojih šolah. Čeprav sta bila izvajanje in uporaba zakona v anketi pozitivno ocenjena, se zdi, da je šlo prej za teoretičen opis izvajanja. V intervjujih je pojasnjena praktična stran izvajanja in uporabe Zakona o poklicih na področju izobraževanja. En rav-

natelj je zatrdil, da so bili na njihovi šoli sprva navdušeni nad Zakonom o poklicih na področju izobraževanja, toda njegovo izvajanje ni izpolnilo pričakovanj. Razlogi za slabo izvajanje zakona v praksi, ki sta jih omenila tudi dva druga ravnatelja, vključujejo usklajevanje z drugimi (političnimi) dokumenti, solidarnost v šoli in interpretacijo politike. Ena izmed njiju je pojasnila: »Upala sem, da bo postalo del strokovnega ponosa, da bomo vodili portfelje, ki bodo opisovali razvoj učiteljev. Z Zakonom o poklicih na področju izobraževanja in evidenc o usposobljenosti bi učitelj lahko pokazal, kje je in kakšne so njegove ambicije. Na naši šoli nam to ni uspelo. Zdaj delamo že za druge projekte in politike, zato mislim, da se v prihodnosti glede tega ne bo nič izboljšalo, kar je škoda, saj menim, da je cilj tega zakona dober.« (Anketiranka 2 (ž), namestnica direktorja na eni šoli)

Ker šole in učitelji povečini po lastni presoji uvajajo evidence o usposobljenosti, jih številni učitelji še vedno ne vodijo. Da bi zagotovili, da se Zakon o poklicih na področju izobraževanja enakovredno izvaja na vseh šolah, en ravnatelj trdi, da bi bilo bolje, če bi vpeljali jasen nadzor ali mehanizem za ocenjevanje. Naloga inšpektorata za šolstvo je nadzorovati šolski načrt in delovanje šol. Eden izmed ravnateljev je bil kritičen do delovanja inšpektorata za šolstvo v zvezi z Zakonom o poklicih na področju izobraževanja ter je zatrdil, da je njegov nadzor slab.

Če povzamemo, ideja Zakona o poklicih na področju izobraževanja je, da bi pozitivno vplival na poklic učitelja ter na kakovost izobraževanja, čeprav se šole med seboj razlikujejo glede stopnje uporabe zakona. Izvajanje omenjenega zakona je prineslo nekaj zmede v zvezi z uporabo evidenc o usposabljanju. Splošen nadzor nad izvajanjem zakona je pomanjkljiv. Vsi udeleženci so poznali zahteve po usposobljenosti in jih tudi uporabljajo pri ocenjevanju učiteljev, redki med njimi pa uporabljajo tudi evidence usposobljenosti. Inšpektorat za šolstvo bi moral nadzorovati uporabo evidenc o usposobljenosti, a mu v praksi to pogosto ne uspeva. Zaradi tega jih nekateri udeleženci ne uporabljajo tako, kot je bilo predvideno za izvajanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja.

Vodenje šol

Na podlagi anketnih podatkov se skoraj vsi ravnatelji strinjajo, da med pomembne elemente vodenja šol spadajo določanje ciljev in pričakovanj, strateško upravljanje virov, načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje – spodbujanje strokovnega razvoja in učenja učiteljev, tudi zagotavljanje urejenega in podpornega okolja ($M = 4,37$, $SD = 0,42$). Strinjanje glede vsakega izmed naštetih elementov se giblje med 92 in 97 % (glej preglednico 8).

Razsežnosti vodenja po Robinsonu	Priznavanje (%)	Uporaba pri ravnateljih (%)
Določanje ciljev in pričakovanj	94	66
Strateško upravljanje virov	95	61
Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje	92	68
Strokovni razvoj in učenje učiteljev	97	94
Zagotavljanje urejenega in podpornega okolja	96	94

Preglednica 8: Priznavanje in uporaba razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (4 a–e)

Izvedli smo preizkus parov ($N = 93$), da bi določili, ali se *priznavanje* petih razsežnosti vodenja šol ($M = 4,37$, $SD = 0,42$) v praksi razlikuje od poročane uporabe ($M = 3,93$, $SD = 0,41$). Ta analiza ni razkrila le splošne razlike med uporabo in izvajanjem ($M = 0,43$, $t(92) = 9,68$, $p < 0,001$), temveč tudi razlike pri vsaki razsežnosti vodenja posebej (gl. preglednico 9). Rezultati študije zato ne potrjujejo hipoteze, da priznavanje razsežnosti vodenja sovпада s stopnjo njihove uporabe v šolah. Udeleženci sicer priznavajo razsežnosti vodenja šol, vendar jih na svojih šolah ne uporabljajo v enaki meri. Vredno je izpostaviti *p*-vrednost *strokovnega razvoja in učenja učiteljev* ($p = 0,04$). Čeprav je pri $p < 0,05$ vrednost pomembna, pa razsežnost *strokovnega razvoja in učenja učiteljev* ni pomembna – za razliko od drugih razsežnosti vodenja z vrednostjo $p < 0,01$. To si lahko razložimo s kvalitativnimi rezultati. Ravnatelji so nam razkrili, da pogosteje namenjajo pozornost spodbujanju ter omogočanju strokovnega učenja in razvoja na svojih šolah.

Lestvica	M	Standardni odklon (SD)	95-odstotni interval zaupanja	T (102)	p-vrednost
<i>Razsežnosti vodenja</i>	0,44	0,43	[0,35; 0,53]	9,83	$p < 0,001$
Določanje ciljev in pričakovanj	0,55	0,73	[0,40; 0,69]	7,41	$p < 0,001$
Strateško upravljanje virov	0,75	0,79	[0,59; 0,90]	9,33	$p < 0,001$
Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje	0,52	0,73	[0,38; 0,67]	7,11	$p < 0,001$
Strokovni razvoj in učenje učiteljev	0,11	0,54	[0,005; 0,22]	2,08	$p = 0,04$
Zagotavljanje urejenega in podpornega okolja	0,24	0,65	[0,11; 0,37]	3,7	$p < 0,001$

Preglednica 9: Primerjava razsežnosti vodenja s priznavanjem in njihovo uporabo po šolah – preizkus parov

Kvalitativni podatki razkrivajo, da so vsi ravnatelji izrazili jasno vizijo glede vodenja, pri čemer so kot njegove glavne koncepte izpostavili empatijo, odprtost, odgovornost in jasno sporazumevanje. Osredotočajo se na svetovanje učiteljem in preostalemu šolskemu osebju, čutijo odgovornost za svojo šolo ter razvijajo dolgoročno vizijo in učinkovit šolski načrt. Vsi udeleženci navajajo pomembnost strokovnega izobraževanja, in to ne le za učitelje, temveč tudi zase. Vseživljenjsko učenje in trud, da vsako leto izboljšajo svoje delovanje, sta jim pomembna. Udeleženci opažajo spremembe v nalogah. Več je odvečne administracije in dokumentacije, pri ravnateljih, ki delujejo kot del fundacije, pa se včasih pojavijo tudi težave glede njihovih lastnih nalog, vlog ali sporov s šolskim svetom: »Komunikacija je zelo pomembna. Gre za iskanje ravnovesja med odprto in zaprto komunikacijo, med demokratičnimi in nedemokratičnimi odločitvami, med jasnostjo in mankom le-te. Pri teh stvareh se moraš vsakodnevno vesti kot vodja.« (Anketiranka 2 (ž), namestnica direktorja na eni šoli)

»Kot ravnatelj si oseba, ki nosi odgovornost in mora sprejemati odločitve – a to moraš početi tako, da v zaposlenih vidiš ljudi, ne delavcev. Poleg tega imaš s šolo načrte in tvoja naloga je, da vodiš šolo in osebje ter poskrbiš za jasno komunikacijo.« (Anketiranec 5 (m), ravnatelj ene šole v fundaciji 19 šol)

V zadnjem delu analize smo preučevali, ali obstaja korelacija med izvajanjem ($M = 3,68$, $SD = 0,56$) in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja ($M = 3,86$, $SD = 0,61$) ter med priznavanjem ($M = 4,37$, $SD = 0,42$) in uporabo razsežnosti vodenja šol ($M = 3,93$, $SD = 0,41$). Izračunali smo Pearsonove koeficiente korelacije (produkt – moment – pristop), da bi ocenili razmerje med temi spremenljivkami; pokazali so pozitivno korelacijo med spremenljivkami (glej preglednico 10). Povečano priznavanje in uporaba razsežnosti vodenja sta medsebojno odvisna od povečanega izvajanja in uporabe Zakona o poklicih na področju izobraževanja, zato ravnatelji, ki v večji meri izvajajo ta zakon, hkrati v večji meri priznavajo razsežnosti vodenja in se od drugih udeležencev razlikujejo po njihovi uporabi v svojih šolah.

Razsežnosti vodenja šol po Robinsonu	Izvajanje Zakona o poklicih na področju izobraževanja	Uporaba Zakona o poklicih na področju izobraževanja
<i>Priznavanje razsežnosti vodenja šol</i>	$r = 0,32$, $N = 100$, $p = 0,001^*$	$r = 0,23$, $N = 96$, $p = 0,024^*$
Določanje ciljev in pričakovanj	$r = 0,19$, $N = 102$, $p = 0,053$	$r = 0,18$, $N = 102$, $p = 0,073$
Strateško upravljanje virov	$r = 0,16$, $N = 101$, $p = 0,11$	$r = 0,15$, $N = 101$, $p = 0,14$
Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje	$r = 0,21$, $N = 102$, $p = 0,033^*$	$r = 0,21$, $N = 102$, $p = 0,035^*$
Strokovni razvoj in učenje učiteljev	$r = 0,40$, $N = 101$, $p < 0,001^*$	$r = 0,38$, $N = 101$, $p < 0,001^*$
Zagotavljanje urejenega in podpornega okolja	$r = 0,20$, $N = 101$, $p = 0,050$	$r = 0,20$, $N = 101$, $p = 0,047^*$
Uporaba razsežnosti vodenja šol	$r = 0,31$, $N = 100$, $p = 0,002^*$	$r = 0,23$, $N = 96$, $p = 0,022^*$
Določanje ciljev in pričakovanj	$r = 0,030$, $N = 100$, $p = 0,77$	$r = 0,001$, $N = 100$, $p = 0,79$
Strateško upravljanje virov	$r = 0,12$, $N = 100$, $p = 0,25$	$r = 0,12$, $N = 100$, $p = 0,23$
Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje	$r = 0,17$, $N = 101$, $p = 0,081$	$r = 0,17$, $N = 101$, $p = 0,08$
Strokovni razvoj in učenje učiteljev	$r = 0,35$, $N = 98$, $p < 0,001^*$	$r = 0,37$, $N = 98$, $p < 0,001^*$
Zagotavljanje urejenega in podpornega okolja	$r = 0,026$, $N = 101$, $p = 0,79$	$r = 0,043$, $N = 101$, $p = 0,67$

* = pomembne korelacije med spremenljivkami

Preglednica 10: Korelacije med izvajanjem in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja ter razsežnostmi vodenja šol

S primerjanjem razsežnosti vodenja z implementacijo in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja smo dobili rezultate, ki razkrivajo, da imajo *priznavanje razsežnosti načrtovanja, usklajevanja in ocenjevanja ter strokovni razvoj in učenje učiteljev* pomembno pozitivno korelacijo z izvajanjem in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja, čeprav je ta nizka. Najvišjo korelacijo smo opazili pri razsežnosti *strokovni razvoj in učenje učiteljev*. Pomembnost strokovnega izobraževanja korelira s povečanjem priznavanja in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja. To so enaki rezultati, kot smo jih dobili v prejšnjem odstavku, ko smo primerjali priznavanje in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja. Po mnenju ravnateljev je stopnja strokovnega izobraževanja pomemben dejavnik pri izvajanju in uporabi Zakona o poklicih na področju izobraževanja. Ravnateljem vodenje pomeni, da poskušajo iz vsake situacije dobiti največ, hkrati pa ohranjati svojo kompetentnost. Če povzamemo: ravnatelji prizna-

vajo razsežnosti vodenja šol po Robinsonu, vendar imajo kljub temu, da uporabljajo enake glavne koncepte, vsi svoje lastne definicije vodenja. Priznavanje in uporaba razsežnosti vodenja pozitivno korelira z izvajanjem in uporabo Zakona o poklicih na področju izobraževanja. Strokovno izobraževanje je edina raven vodenja, pri kateri smo opazili pomembno pozitivno korelacijo tako pri uporabi kot pri izvajanju Zakona o poklicih na področju izobraževanja.

Sklepna razprava

Namen te študije je bil raziskati, kako se ravnatelji na nizozemskih osnovnih šolah odzivajo na vladno politiko. Osredotočali smo se na določeno izobraževalno politiko – na Zakon o poklicih na področju izobraževanja. V raziskavi smo uporabili mešano metodo zaporednega in faznega pristopa. Ker ima ta študija tako nizko odzivno stopnjo, moramo ugotovitve razlagati zgolj okvirno in zelo previdno, čeprav so odgovori med udeleženci dosledni.

Vključenost ravnateljev pri pripravi politik je pogosto odvisna od tega, kako aktivni so sami. Doolaard (2013), Van Twist idr. (2013) ter Hofman (2012) poudarjajo povečano stopnjo avtonomije v šolah. Glede na izvedeno raziskavo smo med šolami opazili razlike v razponu odgovornosti, saj je ta odvisen od šolskega sveta in/ali fundacije, če je šola del nje. Ta študija je pokazala – podobno kot zgodnejše ugotovitve Balla (1994), Lingarda in Ozga (2007) –, da se politike, ki jih sprejme vlada, v praksi pogosto izvajajo z določeno mero ustvarjalne svobode, saj je treba politiko prilagoditi šolskemu okolju. Da bi zagotovili čim lažje odzivanje na politiko in njeno udejanjanje, morajo biti vprašanja, ki se prinesejo v šolo, razumljiva, povezani pa jih je treba z že veljavnimi pravili in politikami. Ravnatelji priznavajo, da je lahko – če upoštevajo kontinuiteto dela v šoli in delo pod pritiskom – zahtevno upoštevati in izvajati kombinacijo raznolikih politik. Posledica tega je, da se šole razlikujejo po tem, kako izvajajo Zakon o poklicih na področju izobraževanja, saj ga nekatere šole ne izvajajo tako, kot je bilo predpisano. Če glede izvajanja primerjamo trenutno in idealno situacijo, v kateri bi se zakon izvajal, lahko zaključimo, da na splošno ni bila dosežena takšna stopnja izvajanja Zakona o poklicih na področju izobraževanja, kot bi si želeli. To je v skladu z ugotovitvijo ECORYS (2011), da je za uspešnost izvajanja te politike nujno potrebna motivacija znotraj stroke. Tudi stopnja vključenosti ravnateljev v pripravo Zakona o poklicih na področju izobraževanja bi bila lahko boljša.

Bistveni prednosti Zakona o poklicih na področju izobraževanja sta njegova osredotočenost na profesionalizacijo in dejstvo, da ga šole vidijo kot okvir, v katerem lahko zahteve politike prilagodijo svoji lastni politiki. Ravnatelji so na svojih šolah vpeljali ali poskušali vpeljati Zakon o poklicih na področju izobraževanja, vendar jim ponekod to ni uspelo zaradi pomanjkljivosti v samem zakonu, zaradi pomanjkanja časa za ustrezno izvajanje ali zaradi premajhnega namenjanja pozornosti. Poleg kritičnih vidikov so vsem udeležencem dobro znane zahteve po kompetencah in evidencah o usposobljenosti, vendar se šole razlikujejo po tem, v kolikšni meri uporabljajo evidence o usposobljenosti. Nekatere šole jih sploh ne

uporabljajo in jih ne nameravajo uporabljati tako, kot predpisuje zakon. Inšpektorat za šolstvo bi moral nadzorovati uporabo evidenc, a mu v praksi to pogosto ne uspe. Občutki glede izvajanja Zakona o poklicih na področju izobraževanja so zato mešani, vendar udeleženci navajajo strokovno izobraževanje kot pomemben dejavnik pri ohranjanju kakovosti izobraževanja. Šolam, ki so že same poskrbele za strokovni razvoj svojih zaposlenih in v katerih obstaja dovolj možnosti za strokovno izobraževanje, ta zakon prinaša le malo vrednosti. Zakon je tako le spodbuda za tiste šole, ki jim še ni uspelo zabeležiti strokovnega razvoja svojih zaposlenih in ki so slabše pri spodbujanju potrebe po strokovnem izobraževanju. Na splošno bi lahko strnili, da imajo ravnatelji pozitivne občutke glede Zakona o poklicih na področju izobraževanja in podpirajo njegovo izvajanje, menijo pa, da z vidika prakse obstajajo raznoliki pogledi nanj. Kot primer lahko navedemo, da se je komunikacija z vlado izkazala za pomemben dejavnik pri odzivanju šolskih ravnateljev na Zakon o poklicih na področju izobraževanja, saj so udeleženci raziskave izrazili željo, da bi bile informacije, ki so jih prejeli od vlade, jasnejše.

Ugotovitve raziskave potrjujejo relevantnost razsežnosti vodenja šol po Robinsonu (2007) in kažejo, da udeleženci raziskave na splošno priznavajo razsežnosti vodenja, vendar jih v svojih šolah ne upoštevajo v enaki meri. Ravnatelji razsežnosti vodenja vidijo bolj kot neke koncepte, hkrati pa razvijajo svojo lastno vizijo. Glede na pridobljene kvalitativne podatke imajo svoje lastne vizije vodenja, ki se skladajo z razsežnostmi vodenja po Robinsonu. Rezultati študije kažejo, da je raven strokovnega izobraževanja najpomembnejša pri izvajanju in uporabi Zakona o poklicih na področju izobraževanja. Ravnatelji, ki jim v svojih šolah uspeva zagotavljati veliko strokovnega izobraževanja, v večji meri izvajajo in uporabljajo Zakon o poklicih na področju izobraževanja. Naj še dodamo, da ravnatelji dobro poznajo razsežnosti vodenja šol po Robinsonu, kar ta študija tudi potrjuje, vendar hkrati kritično ne analizira obstoja in/ali celovitosti teh dimenzij.

Pridobljeni podatki nakazujejo, da je na Nizozemskem v veljavi »održavljeni« (Jessop 2002) model upravljanja, pri čemer ravnatelji čutijo odgovornost in potrebo po odzivanju na Zakon o poklicih na področju izobraževanja. Te politike sicer ne sprejemajo kot problematično, a tudi ne kot nekaj, kar bi morali izvajati premočrtno (Braun idr. 2010). Omogoča jim, da svoj odziv nanjo oblikujejo tako, da zaobjema kulturo in zgodovino šole, pa tudi razmerja med ključnimi akterji, vlado, lokalno upravo, sveti ter med šolami in znotraj njih. Šolski ravnatelji, učitelji in drugi deležniki zato niso potisnjeni »zgolj v vlogo subjektov v političnem procesu« (prav tam, str. 549), temveč so pomembni akterji v kompleksnem političnem procesu. V raziskavi pridobljeni podatki kažejo, kako se pri odzivanju na Zakon o poklicih na področju izobraževanja ravnatelji vključujejo v proces »ustvarjalnega družbenega delovanja« (Ball 1998, str. 270).

Literatura in viri

Bagley, C. in Ward, S. (2013). *Policy Response: A Critical Engagement*. Dostopno na: <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/policy-response-a-critical-engagement-2013.pdf> (pridobljeno 8. 8. 2014).

- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy press.
- Braun, A., Maguire, M. in Ball, S. J. (2010). Policy Enactment in the UK Secondary School: Examining Policy, Practice and School Positioning. *Journal of Education Policy*, 25, št. 4, str. 547–560.
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijs bestel (1990–2010)*. Den Haag: SCP.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, št. 1, str. 155–159.
- Creswell, J.W. in Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE.
- Doolaard, S. (2013). *Het streven naar kwaliteit in scholen voor primair onderwijs*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (GION).
- Ecorys, P. (2011). *Evaluatie Wet op Beroepen in Onderwijs. Eindrapport*. Amsterdam: Ecorys Nederland BV.
- Earley, P. (2013). *Exploring the School Leadership Landscape: Changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. N. in Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, št. 4, str. 406–427.
- Geijsel, F. P., Meijers, F. in Wardekker, W. (2007). Leading the process of reculturing: roles and actions of principals. *The Australian Educational Researcher*, 34, št. 3, str. 135–161.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009). Dostopno na: <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (pridobljeno 8. 8. 2014).
- Hammersley-Fletcher, L. in Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School leadership & management: formerly school organisation*, 25, št. 1, str. 59–75.
- Hofman, R. H., Van Leer, K., De Boom, J. in Hofman, W. H. A. (2012). *Programma Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten. Eindrapport*. Groningen, Rotterdam: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (GION).
- Krüger, M. L., Witziers, B. in Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on School level factors: validation of a causal model. *Policy and Practice*, 18, št. 1, str. 1–20.
- Leithwood, K. A. in Riehl, C. (2003). What we know about successful leadership. National College for School leadership (NCSL). Dostopno na: http://www.csuphd.pbworks.com/w/404/what_we_know_about_school_leadership.pdf (pridobljeno 8. 8. 2014).
- Leithwood, K., Harris, A. in Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, št. 1, str. 27–42.
- Leussink, A. R. A. in Timmermans, J. (2005). *Wet op beroepen in het onderwijs*. Alpheaan de Rijn: Kluwer.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34, št. 2, str. 131–141.
- Lingard, B. in Ozga, J. (2007). Reading education policy and politics. *The Routledge-Falmer reader in education policy and politics*. London: Routledge.

- Morris, S. B. in DeShon, R. P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-group designs. *Psychological Methods*, 7, str. 105–125.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/school/37133393.pdf> (pridobljeno 8. 8. 2014).
- NSA. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht: NSA.
- OCW. (2000). *Onderwijsbeleidsbrief Onderwijs in stelling*. Dostopno na: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en/publicaties/kamerstukken/2005/10/14/uitgangspunten-wet-op-de-beroepen-in-hetonderwijs/download-doc-brtkwetbio.pdf> (pridobljeno 8. 8. 2014).
- Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Auteur.
- Peeters, R., Hofman, R. H. in Frissen, P. H. A. (2013). *Het ongemak van autonomie. Onderwijsbeleid tussen vrijheid en verantwoording*. Den Haag, Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (GION).
- Rutte, M. in Samsom, D. (2012). *Bruggen slaan, regeerakkoord VVD – PvdA Rijksoverheid*. Dostopno na: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/10/29/regeerakkoord.html> (pridobljeno 8. 8. 2014).
- Spillane, J. P., Diamon, J. B., Burch, P., Hallet, T., Jita, L. in Zoltners, J. (2002). Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability. *Educational Policy*, 16, št. 5, str. 731–762.
- Van Twist, M., Van der Steen, M., Kleiboer, M., Scherpenisse, J. in Theisens, H. (2013). *Coping with very weak primary schools: towards smart interventions in Dutch education policy. A Governing Complex Education Systems Case Study*. Paris: OECD.
- Wallace, M. (1991). Coping with multiple innovations in schools: an exploratory study. *School organization*, 11, št. 2, str. 187–209.

