

ŠOLSKI MANAGEMENT

Ravnatelj in njegova strokovna usposobljenost

ŠOLA V ČASU IN PROSTORU

Slovenija se želi v procesu demokratizacije čimprej prilagoditi razvitemu svetu, zato se intenzivno spreminja. Sredi pomembnih sprememb je tudi izobraževanje kot poseben družbeni podsistem.

V zavesti povprečnega posameznika je šola institucija, ki poučuje in vzgaja. Lahko se strinjamo, da je šola nastala kot institucionalizacija osnovne človekove potrebe po znanju (vedenju) in vrednotah (vzgojenosti). V zgodovini si je šola pretežno sama oblikovala standarde za znanja in vrednote, ki jih je posredovala

Z utečenim načinom delovanja si šola ne more zagotoviti ustreznega mesta v spremenjajočem se okolju.

svojim učencem, izbirala je »luč«, s katero je svetila, in »temo«, ki naj bi jo razsvetlila. Danes razumemo šolo kot institucijo, ki naj bi zadovoljevala posameznikove potrebe po tistem in tolikšnem znanju ter po takih vrednotah, ki mu omogočajo vključevanje v različna okolja glede na njegove zmožnosti in želje. Po-

membno konceptualno vprašanje v vsakem šolskem sistemu je, koliko upoštevati posameznikove interese in koliko interese skupnosti. Optimalno konvergentnost interesov je možno zagotoviti tako, da je dejavnost šole razdeljena na obvezni izobražbeni tematski del, ki ga opredeli nacionalna specializirana strokovna služba in pri katerem ima šola le avtonomijo

izvedbe, in na izbirni izobražbeni tematski del, ki je v pristojnosti posamezne šole ter ga šola avtonomno izbira in izvede. Šola eksistira samo, če eksistirajo vrednost, prenosljiva znanja, strokovnjaki, odgovorni za posredovanje teh znanj, in priznana institucija, katere funkcija je vzpostaviti in regulirati stik med strokovnjakom, ki ta znanja prenaša, in tistim, ki jim jih posreduje. Te štiri postavke so za šolo nujne in zadostne. To pomeni, da ima šola predvsem vlogo izobraževanja, šele nato pa lahko prevzame vlogo vzgoje (Kodelja, 1991, 67). Znanje, ki ga posreduje šola, je vedno selekcionirano znanje, in ne katerokoli znanje. Prav selekcija znanj je za šolo bistvena, ker jo kvalitativno določa. Ta selekcija oblikuje šolski kurikulum, ki lahko poudarjeno obravnava socialni, politični ali ekonomski izobraževalno-vzgojni vidik. Strokovnjaki za posredovanje teh znanj so učitelji, ki poleg znanj posredujejo tudi vrednote, ki znanje osmislijo. Zato spadajo med kompetence, ki jih potrebuje učitelj za svoje delo, tudi ustrezne osebnostne lastnosti. Znanje brez vrednot je problematično, zato je problematično tudi izobraževanje brez vzgoje. Aleksandra Kornhauser meni, da je treba na področju znanja in vrednostnega sistema uresničevati kvaliteto.

V praksi je še živ koncept šole iz polpreteklega obdobja, ki ponuja določena znanja kot zaokroženo storitev, ne glede na to, ali bo to znanje mogoče kje uporabiti ali ne. Taka šola

Vse hitrejši razvoj tehnologije je tako skrajšal čas uporabnosti pridobljenega znanja, da šola ni več zmogla pravočasno ustrezno odgovoriti na potrebe iz okolja. Prihaja do svojevrstnega absurda, da šola za oblikovanje znanja porabi preveč časa, toliko, da znanje prej zastara, kot ga lahko uporabimo. V gospodarskih sistemih se povečuje stopnja organizirane kompleksnosti oziroma integrirane raznolikosti in povečuje se odvisnost med organizacijami ter okoljem. Vsaka inovacija lahko spremeni tehnološke postopke in za delo potrebna znanja. Nihče ne ve, katero konkretno znanje bo potrebno jutri, zanesljivo pa je, da današnje znanje ne bo zadoščalo.

izhaja iz potreb industrijskega kapitalizma, ko je bilo mogoče še precej predvideti usodo določenega proizvoda ali določene storitve in zato tudi precej zanesljivo načrtovati. Tudi potrebna znanja je bilo možno razvijati in jih v šoli ponuditi učencem kot storitev, ki je bila dokaj zanesljivo sredstvo za uspeh.

Šola - bojišče različnih interesov

Michael Apple (Apple, 1992, 31) priznava šolskemu kurikulumu pomembno vlogo, ki koristi vedno le tistemu, ki ga pripravlja. Zato je šolsko področje prostor navzkrižja različnih interesov. Ugotavlja tudi, da v šoli poteka boj za privilegij, ki ga šola lahko prinaša, in v tem boju je praviloma na drugi strani vedno avtonomno kulturno področje v okviru šole. Nedvomno ga pomenita strokovno usposobljen učitelj in managersko usposobljen ravnatelj. Okolje organizacije so vsi tisti dejavniki okolja, ki vplivajo na aktivnost članov organizacije, in tisti dejavniki okolja, na katere lahko vplivajo člani organizacije. Pomembna značilnost organizacijskega sistema v okolju je odprtost med tem sistemom in okoljem. Stopnjo odprtosti merimo po količini materiala, energije in informacij, ki jih prepušča meja or-

ganizacije. Najpomembnejša posledica odprtosti sistema je kvalitativna sprememba vseh intraorganizacijskih odnosov: iz vzročnih v verjetne. Šola je organizacija javnega sektorja, njene storitve so javne, napaja se iz javnih sredstev, zato naj bi bila pod nadzorom javnosti. Zunanji interesi so veliki in stalni. Šola naj bi se odzivala na okolje z razvojem ustreznih heteronomnih procesov, hkrati pa naj bi ohranila svoje notranje ravnovesje in strokovno opravljala svoje delo. Šola se mora odpirati v okolje tako in toliko, da lahko nadzoruje in usmerja pretok v obeh smereh. Splošna strokovna spoznanja mora šola prilagajati svojim potrebam in možnostim ter stanju v okolju. Merilo za izmenjavo materiala, energije in informacij z okoljem je predvsem doseganje učinkovitosti in uspešnosti šole. Pri tem ima usposobljenost managerjev odločilno vlogo. Če je za šolo pomembno odpiranje v okolje, morajo pri tem procesu nastajati ustreznimi mehanizmi, ki naj šolo varujejo pred rušilnimi vplivi iz okolja. Šola ne more preprosto odpreti vrat zunanjim vplivom, ne da bi te vplive nadzirala in usmerjala.

Šolski management štirih stebrov

S posodabljanjem bo šola pridobila družbeni pomen, če bo zmogla dajati več, kot je dajala v preteklosti, in več, kot trenutno daje. To pa ni odvisno le od večjega vlaganja vanjo, ampak od drugačnega razumevanja šole in od drugačnih odnosov v njej. Pri tem imajo pomembno vlogo znanja in spretnosti, ki jih mora imeti management šole, da bi lahko učinkovito opravljal zastavljene naloge. Zato morajo managerske naloge temeljiti na štirih stebrih, in sicer: naučiti se živeti skupaj; naučiti se, da bi vedeli; naučiti se delati in naučiti se biti. Kombinacija ustreznih znanj in vrednost omogočata, da so stebri trdni.

Z odvisnostjo šole od države se prenaša odgovornost za izvedbo programa predvsem na sistem, saj so birokratske omejitve in natanč-



na določenost šole lahko vedno izgovor za nekvalitetno izvedbo programa. Tako se šolsko delo birokratizira, saj je šola izvajalka vnaprej določenih opravil, ki bi jih lahko primerjali z delom na tekočem traku. Logična posledica je neustrezno razpoloženje v šolskih kolektivih, kjer je premalo možnosti za ustvarjanje učeče se družbe. S stališča avtonomnega koncepta in iz njega izhajajoče odgovornosti za opravljeno delo potrebuje šola vsaj del svojega avtonomnega prostora, ki bi ga zapolnila s svojimi programi in po svoje. Pri tem bi lahko vsaj deloma oblikovala dirigirano poslovno avtonomijo, če bi dobila del sredstev, ki bi jih lahko porabila za programe za uresničevanje šolskih ciljev. Vsebinsko je to prostor za ustvarjalnost in šola bi morala imeti možnosti za dodatno razvijanje svojih

prednosti, s katerimi bi si ustvarila prepoznavno drugačnost v množici šol. To so predvsem morebitne izjemne sposobnosti in posebna znanja svojega kadra. S temi programi bi šola vzdrževala ustvarjalno kondicijo in jo prenašala tudi na svoje učence. Praksa kaže, da daje sodelovanje učiteljev in učencev v raziskovalnih nalogah, ki po obliki in vsebini niso tipično šolske, izjemne rezultate.

Popoln nadzor poslovnega področja šole posredno določa tudi kadrovska politiko, vendar zakon dopušča na tem področju delno avtonomijo, ki je šole pogosto ne izrabljajo. Gre za možnost, da šola oblikuje svoje specifične vstopne pogoje, kadar se na razpis prijavi več kandidatov in je možna izbira. Merilo zanjo so razvojne ambicije šole in oblikovanje notranje organizacijske kulture.

ODGOVORNOST RAVNATELJA KOT MANAGERJA V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Pojem odgovornosti je v zavesti večino ljudi zamegljen; starši šolsko odgovornost najpogosteje razumejo kot nekaj, kar zagotavlja njihovim otrokom fizično varnost; učitelji povezujejo svojo odgovornost s pravočasnim, rednim opravljanjem šolskega dela, ravnatelj pa vidi svojo odgovornost v organizaciji šolske dejavnosti, brez očitnejših motenj. Prevladujoče razumevanje odgovornosti v šoli je enačenje odgovornosti z vlogami in pooblastili. Tako je po tem razumevanju ravnatelj najodgovornejši, saj odloča o najpomembnejših zadevah. Hkrati pa ugotavljamo, da s takim imenovanjem odgovornosti ni nekaj v redu, saj redkokdo odgovarja za svoja napačna dejanja. Ko razmišljamo o odgovornosti v šoli, mislimo na odgovornost za dejanja udeležencev šole v določenih vlogah (ravnatelj, učitelj ...), ki imajo posledice ali učinkujejo na soljudi. Dejanja v funkcionalni sferi vplivajo na interese ljudi v socialni sferi in jih deloma prizadenejo. Smiselna, pregledna in obvladljiva je le tista odgovornost, pri kateri je nosilec vnaprej seznanjen s tem, za kaj in pod kakšnimi pogoji odgovarja, ter s tem, kakšne so sankcije, če tega ne upošteva. Odgovornost vnaprej določimo tako, da normiramo pooblastila in pravice, dolžnosti ali obveznosti ter posledice, ki jih kdo prevzame, če ne ravna v skladu s pooblastili. Tudi zakon (ZOFVI) definira odgovornost dveh najpomembnejših vlog: ravnatelja in učitelja. Njune obveznosti so opredeljene dokaj natančno. Sicer pa zakon govori o pooblastilih zelo megleno in le deloma opredeljuje normativne posledice za ravnatelja, za učitelja pa jih sploh ni. To pa še ne pomeni, da sta pri svojem delu popolnoma neodgovorna, nasprotno, počutita se odgovorna za delo, ki ga opravljata. Gre za tako imenovano subjektivno odgovornost, ki je največ, kar lahko priča-

kujemo od posameznika, kadar sistem ne poskrbi za normiranje vseh prvin odgovornosti. Strokovno in poslovno vodenje šole pripada ravnatelju. V vlogi ravnatelja sta združeni poslovno-finančna in strokovno-pedagoška funkcija. V zakonu (ZOFVI, člen 49) navedene naloge ravnatelja niso ločene glede na obe omenjeni funkciji, ampak so med seboj prepletene. Funkciji sta si v navzkrižju, saj je kvalitetnejše delo praviloma dražje. V praksi ravnatelj to neskladje rešuje tako, da daje prednost poslovnim omejitvam. Pri natančno določenih in omejenih sredstvih in z normativi predpisanimi dejavnostmi jim kaj drugega tudi ne preostane. Zakon predvideva možnost, da sta obe vodstveni funkciji lahko tudi ločeni, če gre za večje šole, ki imajo v svoji sestavi tudi organizacijske enote. V takem primeru zavod poslo vodi direktor, pedagoško vodstvo pa pripada ravnateljem. Delo usklajujejo na kolegiju, ki ga vodi direktor. Ta ni le prvi med enakimi, ampak najvišji. Tako je tudi formalno pedagoška funkcija podrejena poslovodni. Ustvarjena je subkoordinacija, ki postavlja strokovno pedagoško vlogo šole na drugo mesto in tako uspešno preprečuje nastajanje nasprotij. S tem je strokovna avtonomija šole precej omajana in vloga ravnatelja zbirokratizirana, saj se praviloma bolj posveča poslovnim opravilom, manj pa strokovnim.

Odgovornost ravnatelja zakonsko ni zadovoljivo opredeljena.

NAČRTOVANJE IN RAZVOJ - NALOGA MANAGERJA V ŠOLI

Načrtovanje poznajo vse dejavnosti, ki želijo biti učinkovite in uspešne. Za prakso načrtovanja v naši šoli bi težko trdili, da je naravnana k razvoju, saj je zrasla iz podlage, ko je bilo načrtovanje bolj predpisano z zakonom, zato ni preraslo okvirov formalnega dejanja. Novi zakon o organizaciji in financiranju vzgoje ter izobraževanja določa, da ravnatelj razvojni

Razmere v slovenskem šolstvu izražajo značilnosti razmer ob prehodu iz centralno organiziranih sistemov šolstva v tak sistem, ki temelji na decentralizaciji, odgovornosti, težnji po učinkovitosti, kvalitativnih namenskih ciljih. Pomanjkanje finančnih sredstev, birokratska centralizacija, neučinkoviti management in majhna motivacija delavcev v šolstvu so bile očitne, vendar uradno nepriznane značilnosti šolskega sistema. Preseganje takih razmer je lažje, če so principi managementa resnično sprejeti in razumljeni na vseh ravneh šolskega sistema. Obvladovanje konceptov in tehnik sodobnega managementa ter organizacijskega razvoja se mora uveljaviti v šolski praksi.

načrtujejo. Ravnatelji in učitelji večinoma niso usposobljeni za tako načrtovanje. Vprašanje je, ali so okoliščine, v katerih deluje naša šola, spodbudne za tako organiziran način razvoja kvalitete šolskega dela. Razvojno načrtovanje v šoli je zapleten in strokovno zahteven proces, ki ga naše šole večinoma ne poznajo, izjeme so le redke. Da bi šole lahko razvojno načrtovale, je treba za to najprej strokovno usposobiti ravnatelje in hkrati ustvariti možnosti, v katerih bo tako načrtovanje pričakovano, možno in utemeljeno.

Če osvetlimo vlogo ravnatelja v bližnji preteklosti, vidimo, da je bil ravnatelj predvsem državni uradnik, ki je dobival natančna navodila. Ta so se nanašala le na tista področja, ki so se zdela državi (politiki) pomembna, del dejavnosti pa je ostajal v senci. To bi bila možnost za samostojnejše strokovno delo, vendar so jo šole le delno izrabile. S sistemom navodil je država zagotavljala enotnost šolstva. Ravnatelj je skrbel, da je delo in življenje na šoli potekalo po ustaljenih obrazcih in brez motenj. Birokratski sistem je zaviral razvoj in omogočal le podaljševanje veljavnih vzorcev. V. Rus (Rus, 1994, 936) pravi, da »birokrat ne uporablja moči po lastni presoji, ampak v skladu s predpisi; moč ne pripada njemu, ampak njegovemu položaju, in se uporablja natančno v skladu s predpisi«.

Pojem management je v Sloveniji in v šolski praksi razmeroma nov, saj se v strokovni lite-

raturi izvirni domači prispevki na tem področju pojavljajo šele v zadnjih nekaj letih. V praksi se uporablja pojem manager predvsem na področju podjetništva (Brekič, 1994, 20) in praviloma označuje ljudi, ki izvajajo naloge direktorja, ravnatelja, podjetnika ali upravitelja, ti pojmi pa so povezani s pojmom hierarhije v podjetju. V razvitih državah je potekal zadnja desetletja intenziven razvoj teorije in prakse managementa in v letu 1984 dosegel stopnjo, na kateri je bil pojem management definiran kot oblikovanje, vodenje in razvijanje ciljno usmerjenih družbenih sistemov (Ulrich, 1994, 252). Na teh osnovah so vse do danes teorijo managementa razvijali mnogi teoretiki, predvsem na področju socialnega varstva, državne uprave in šolstva. Najnovejša filozofija vodenja (Kavčič, 1991, 84) poudarja odgovornost managementa za ustvarjanje takih organizacijskih možnosti za zaposlene, da usmerjajo lastna prizadevanja v organizacijske cilje. Vodenje je proces ustvarjanja možnosti, odpravljanja ovir, sproščanja kreativnosti, tudi spodbujanje inovativnosti, rasti in zagotavljanje pomoči.

Za managerja (in ravnatelj je manager) lahko rečemo, da skoraj ves čas odloča (Muha, 1999, 29). Torej je ravnatelj tisti, ki izbira med dvema ali več možnostmi. Pogoj za razumevanje vloge managementa v šolstvu in pomena njegovega razvoja za šolstvo ter družbo je predvsem učenje in raziskovanje na področju organiziranosti, delovanja in doseženih rezultatov sistemskih sestavin šolske dejavnosti. Če uporabimo definicijo managementa, bi rekli, da je pogoj za kvaliteto v šolstvu predvsem ustrezno oblikovan, voden in razvit šolski management, kot teorija in praksa. Zahodnoevropske države v zadnjih letih v šolstvu intenzivno razvijajo management za lažje obvladovanje naraščajočih stroškov v vzgoji in izobraževanju ter vse večjih zahtev uporabnikov in izvajalcev izobraževalnih storitev po večji kvaliteti izobraževalne dejavnosti. V ta namen so razvile obsežne in raznolike izobra-

ževalne ter raziskovalne programe na področju šolskega managementa. Procesi izobraževanja in usposabljanja šolskega managementa morajo imeti ključno vlogo pri transformaciji v strokovni management v šolstvu. Ti procesi niso nekaj, česar se je mogoče naučiti le v predavalnicah, kot akademsko disciplino, ampak morajo biti kombinirani z izkušnjami, ki izhajajo iz managerskih nalog v šolstvu. Da bi lahko imeli managerji v šolstvu dejansko moč pri odločanju, mora biti dogovorjena delitev nalog in odgovornosti med njimi in politiki. Politiki delujejo v razmeroma kratkem obdobju, v katerem bi se morali osredotočiti predvsem na oblikovanje ciljev, vrednot in strategij razvoja šolstva na nacionalni ravni, na pridobivanje in dodeljevanje potrebnih finančnih sredstev in ocenjevanje doseženih rezultatov, ne pa podlegati raznovrstnim pritiskom. Managerji v šoli delujejo v daljšem obdobju, zato morajo imeti ohlapnejšo odgovornost v primerjavi z menjajočimi se politiki pri izvajanju strategij razvoja šolstva. Iz izkušenj razvitih držav je očitno, da je ustvarjanje profesionalizma managerjev v šolstvu pogoj za uveljavljanje učinkovitega managementa šol s prizanim statusom, kulturo in kvaliteto. Na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja mora biti ustrezna kultura poučevanja, ki ne opredeljuje te dejavnosti kot stroške, ampak kot dolgoročno in zanesljivo investicijo v razvoj in napredek šolstva ter celotne družbe. Izobraževalni programi morajo biti nenehno strokovno spremljani in vrednoteni glede na doseženo kvaliteto v šolstvu in prispevek k razvoju. V te procese morajo biti vključeni managerji in učitelji ter drugi izvajalci izobraževalnih storitev, da se izboljša tudi sodelovanje med njimi.

Z opredelitvijo možnosti v zvezi z organiziranostjo in delovanjem slovenskega šolstva, pa tudi teoretičnimi dognanji, prakse in konceptov razvoja šolskega managementa v evropskih državah ter ugotovitev anketne empirične raziskave lahko ustvarimo teoretična in

praktična izhodišča za oblikovanje modela razvoja šolskega managementa.

IZHODIŠČA ZA MODELIRANJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ŠOLSKEGA MANAGEMENTA

Izobraževanje označuje dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja, moralnih vrednot ter razumevanju vseh življenjskih področij. Cilj izobraževanja je zagotoviti mladim ljudem in odraslim osnovo za razumevanje kulture družbe, naravnih zakonov in osvojitve spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje na vseh ravneh družbe, v kateri živimo (Jelenc, 1994, 17).

Izobraževanje je dvojni proces: pomeni namreč prenašanje in osvajanje znanja z vseh področij človekovega delovanja in posameznikovega razvoja. Po drugi strani pa je izobraževanje pedagoški proces oblikovanja posameznikovega pogleda na svet, povezovanja njegovega znanja s praktičnimi, strokovnimi ali katerimi koli drugimi dejavnostmi. Izobraževanje je torej dejavnost in pedagoški proces, hkrati pa tudi končni izid tega procesa - osebnost.

Pojma izobraževanje in usposabljanje sta med seboj zelo povezana. Usposabljanje je ožji pojem, izobraževanje pa širši, nadrejen. Jelenc definira usposabljanje kot: »Usposabljanje je sistematično razvijanje znanja, vedenja in spretnosti, ki jih mora obvladati posameznik, da bi lahko ustrezno opravljal določeno nalogo.«

Jereb v svojem delu *Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov* (Jereb, 1989, 16): »Kadar gre pri vzgoji in izobraževanju za posredovanje in sprejemanje takega znanja in za razvijanje takih sposobnosti in navad, ki jih posameznik

Vloga managerjev je planiranje in usmerjanje uporabe podjetniških resursov, skladno s kratkoročnimi in dolgoročnimi tržnimi spodbudami.

potrebuje za opravljanje določenega strokovnega (poklicnega) dela, govorimo o strokovnem izobraževanju.«

Strokovna izobrazba je torej skupek znanj, ki so nujno potrebna za uspešno opravljanje določenega poklica ali dela. Zajema vse možne oblike izobraževanja, s katerimi se razvijajo sposobnosti in pridobivajo spretnosti ter navade. V tem primeru je usposabljanje širša kategorija od izobraževanja. Če pa ta pojem uporabljamo v ožjem pomenu besede, gre za končno ali prehodno fazo posameznikovega pripravljanja in prilagajanja na delo.

Strokovno izobraževalni programi največkrat ponujajo možnost za pridobitev znanja za več del ali možnih delovnih opravil, ne pa za povsem specializirana dela. Zato je nujna končna faza vsakega usposabljanja. Pri tem ne smemo pozabiti, da je vsako usposabljanje

povezano z vzgojo in izobraževanjem, ki sta v medsebojnem razmerju. Kadar govorimo o razvijanju znanj, spretnosti in navad kot osnovnih sestavinah vsakega izobraževanja, govorimo vedno tudi o usposabljanju za izvajanje določenih poklicnih in življenjskih nalog. Strokovna izobrazba se vedno kaže v enotnosti znanj in sposobnosti.

Strokovna izobrazba se vedno kaže v enotnosti znanj in sposobnosti.

Usposabljanje je le ena izmed sestavin procesa razvijanja, v katero so vključene izkušnje, ki stopnjujejo in gradijo značilnosti zaposlenih. Mnogi menijo, da usposabljanje mnogokrat nima jasnega cilja (da ni vključeno v druge aktivnosti ravnanja s človeškimi viri). Vse prevečkrat se zgodi, da se nekaj ljudi odloči, da je določen program usposabljanja enostavno potreben ali pa se ga da prodati najvišjim managerjem. Potreben je majhen začetni finančni vložek, nato pa se uspešnost programa ocenjuje glede na število prijavljenih ljudi. Redkokdaj in redkokdo meri učinkovitost. Pogosto so to, kar ostane v podjetju

po opravljenem programu usposabljanja, katalogi ali brošure, ki jih nihče več ne pogleda.

Večkrat se nam postavlja vprašanje, ali se manager rodi ali izuči. Na to dilemo ni enotnega odgovora. Verjetno je še najpravičnejše mnenje, da je management le delno priučljiv. To potrjuje, da enovit odgovor ni možen. Managersko izobraževanje je nujno za opravljanje prvega dela njegovih funkcij, ko so potrebna funkcionalna znanja in spretnosti. Gre namreč za kombinacijo znanj, vizionarstva in nagnjenosti k tveganju. Pri managementu je zelo pomembna vizija, ki omogoča dolgoročno delovanje. Za uresničevanje dolgoročnih vizij morajo biti managerji pripravljene tvegati. Dolgoročno krepijo konkurenčnost podjetij le inovacije (ne le v zvezi s proizvodi, ampak tudi organizacijske in procesne). Vizionarstva, nagnjenosti k tveganju in managerskega inovacijskega duha pa se je težko ali nemogoče naučiti (Svetličič, 1994, 350).

Domet vzgajanja managerja je torej omejen. Štiriletno šolanje na univerzi ali dveletno na podiplomskem izobraževanju ali pa nekaj krajših tečajev ni dovolj, da se naredi dober manager. Potrebne so določene osebnostne značilnosti, še bolj pa izkušnje.

Posamezniki, ki začenjajo svojo poslovno kariero, bodo do svoje upokojitve povprečno štirikrat povsem spremenili vsebino svojega poklica (Georg, 1991, 159). Da bi bili prestopi uspešni, bodo izkušnje in inteligenca premalo. Zato se bodo morali managerji izobraževati vse življenje in tudi zato, ker je izobraževanje pogoj celotnega družbenega razvoja, sočasno pa tudi njegova posledica. Tisti, ki na to niso pripravljene, ne bodo sposobni dohitevati razvoja. Potrebe po izobraževanju sledijo torej iz razvojnih potreb družbenih dejavnosti ter potreb in želja posameznikov.

Pri izdelavi časovnega in vsebinskega okvira modelnih rešitev je treba upoštevati izobraževalne potrebe managerjev ter razpoložljivi čas udeležencev izobraževanja. Glede na dej-

Managersko izobraževanje je nujno za opravljanje ravnateljskega dela.

stvo, da so tovrstne potrebe zelo izrazite in je razpoložljivi čas managerjev omejen, naj bi se oblikovali trije časovno in vsebinsko opredeljeni modeli.

Modela kratkih in daljših seminarjev in konzultacij (model AB)

Za izobraževanje managerjev v šolstvu bi bilo treba po našem mnenju najprej uvesti kratke seminarje in konzultacije. To bi spodbudilo managerske aktivnosti pri delu.

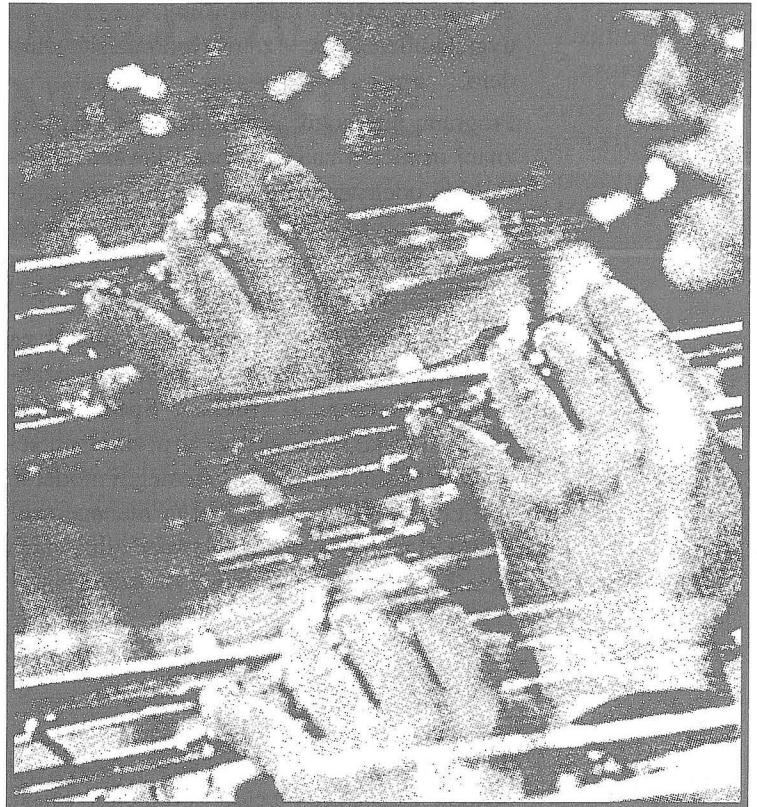
Časovni okvir modela naj bi zajemal 40 učnih ur izobraževalnih vsebin, od tega vsaj 20 ur skupinskega praktičnega dela. Izobraževalne vsebine naj bi zajemale tista znanja, ki so potrebna za splošno razumevanje managementa v šolstvu. Treba bi jih bilo poglobljati ter dopoljevati z drugimi izobraževalnimi vsebinami na tem področju. Uspešno opravljene seminarji naj bi poleg pričakovanih boljših delovnih rezultatov predvidevali možnost napredovanja na delovnem mestu.

Pri modelu daljših seminarjev bi vsebinska zasnova temeljila na šestdesetih urah in bi zajemala teoretično učenje, kombinirano z razpravami, analizami, študijem primerov in skupinskim delom pri reševanju določenih primerov. Delo naj bi potekalo dva tedna, in sicer v dveh delih, tako da bi imeli udeleženci usposabljanja čas pripraviti seminarsko nalogo, ki naj bi obravnavala specifično problematiko delovnega okolja.

Uspešno opravljeno izobraževanje na seminarju naj bi zagotavljalo prednostno obravnavo pri ponovnem kandidiranju za položaje v vrhnjem (top) managementu.

Model podiplomskega izobraževanja

Model podiplomskega izobraževanja managementa v šolstvu je realna možnost za promocijo managementa v slovenskem šolstvu in družbi ter zagotavlja uvedbo študija na podi-



plomski ravni. Konceptcija bi predvidevala dve obliki podiplomskega izobraževanja, in sicer model magistrskega študija in model specialističnega študija.

Pri modeliranju podiplomskega izobraževanja bi se oprli na analizo ankete, izvedene med slovenskimi managerji v šolstvu, spoznanja in primerjave med različnimi fakultetami v tujini. Upoštevati bi bilo treba tudi smernice v razvoju slovenskega šolstva. Pri izvajanju študijskega in raziskovalnega dela na podiplomskem programu bi sodelovali poleg domačih učiteljev in raziskovalcev priznani učitelji s tujih univerz ter praktiki iz šol.

Model magistrskega programa bi omogočal nadaljevanje podiplomskega študija za pridobitev doktorata znanosti. Ta model bi poglobljal in razširjal znanja, pridobljena pri diplomskem študiju in v praksi, omogočal najnovejša znanja iz svetovne zakladnice,

zakladnice lastnih raziskovalnih dosežkov in uvajala udeležence v znanstvenoraziskovalno delo.

Programi bi omogočali pridobivanje ustreznih znanj in metod znanstvenoraziskovalnega dela, ki bi udeležence usposabljal za organizacijo in vodenje poslov, za znanstveno raziskovalno delo v domačem vzgojnoizobraževalnem procesu in uspešno vključevanje v EU.

Pri specialističnem modelu bi bil poudarek na usposabljanju za analizo in reševanje najzahtevnejših strokovnih vprašanj. Specialistični študij bi trajal tri semestre. V prvih dveh semestrih bi slušatelji osvojili temeljni model in model opcijskega funkcijskega managementa. Po zagovoru diplomskega specialističnega dela bi diplomanti pridobili strokovni naziv specialist v izobraževanju.

SKLEPNE MISLI

Tudi na področju šolstva želimo spremeniti sistem, zato smo v celoti spremenili šolske zakone, ki oblikujejo drugačno podobo šole, v upanju, da se bo s tem spremenila tudi šolska praksa. To se ne bo zgodilo zgolj z zunanjimi sistemskimi ukrepi, ker so lahko zakoreninjene navade posledica sprememb, ki nastanejo kot rezultat notranje razvojne kulture. To pa je možno razviti le v avtonomni šoli s strokovno usposobljenimi in avtonomnimi managerji ter učitelji.

Šola mora sprejemati funkcijo izobraževanja in izpopolnjevanja lastnih kadrov kot neizogibno dejavnost, s katero vzdržuje sposobnosti zaposlenih v ravnotežju s konkurenčnostjo njenega trga. Sistemsko urejanje izobraževanja v šolstvu pa pomeni, da je treba v šoli jasno določiti naloge, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem vodstveni delavci. Za kakovostno opravljanje nalog planiranja, organizi-

ranja, vodenja in kontroliranja delovnih procesov je potrebno, da imajo njihovi nosilci ustrezna managerska znanja in usposobljenost za uspešno uporabo teh znanj v praksi. Praksa kaže, da managerji v šolstvu tega še nimajo, delna znanja s tega področja pa uveljavljajo le s težavo. Menimo, da je pomanjkanje sodobnih managerskih znanj v slovenskem šolstvu eden temeljnih razlogov za naraščanje organizacijskih problemov na tem področju.

LITERATURA

- Florjančič, J.: Globalni in kadrovski management, skupina avtorjev. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1994.
- Kavčič, B.: Sodobna teorija organizacije. Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
- Možina, S.: Management. Didakta, Radovljica, 1994.
- Muha, S.: Informacijska tehnologija kot orodje managementa šole. Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, 1999.
- Florjančič, J.: Operativni management, skupina avtorjev. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1998.
- Ulrich, H.: Management. Verlag Paul Haupt, Bern, 1994.
- Apple, M.: Šola, učitelj in oblast. Znanstveno publicistično središče, Ljubljana, 1992.
- Rus, V.: Management (uredil Možina, S.) Didakta, Radovljica, 1994.
- Jelenc, Z.: Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. Andragoški center Ljubljana, 1994.
- Jereb, J.: Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1989.
- Svetličič, M.: Njegovo veličanstvo manager. Slovenska ekonomska revija, št. 4, Ljubljana, 1994.
- Georg, B.: Prihodnost managerjev, managerji prihodnosti. Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
- Brekič, J.: Inovativni management, Alinea, Zagreb, 1994.

*Spremembe
so vedno tudi
rezultat razvojne
kulture.*