

Ravnateljice skozi paradigmo moči in spolne zavesti

ALENKA ŽURAJ BALOG

Srednja šola Sevnica, Slovenija

Žensko vodenje in ženske, ki vodijo, je mogoče opazovati in interpretirati skozi feministični epistemološki okvir znotraj celotne resničnosti sveta, v katerem živijo človeška bitja dveh spolov, ženske in moški, in skozi dva vidika, dve paradigmi. Prvi je vidik moči, ker je vprašanje moči v vodenju eno temeljnih vprašanj. Drugi vidik meri, kako se ženske, ki vodijo, zavedajo dejstva, da so ženske, kako gledajo na žensko spolno zavest, kako se kot ženske počutijo v dvojni vlogi – vlogi moči in spola, kako združujejo in usklajujejo obe vlogi, menda protislovni vlogi ženske in profesionalke.

Ključne besede: ženske, vodenje, feministični epistemološki okvir, moč, spolna vloga

Uvod

Žensko vodenje ali ženske, ki vodijo, je mogoče opazovati in interpretirati skozi feministični epistemološki okvir, ki priznava celotno resničnost kot pomemben del predmeta proučevanja. In ta celotna resničnost je resničnost sveta, v katerem živijo človeška bitja dveh spolov, ženske in moški. Tu izstopata dva vidika, dve paradigmi.

Prvi je vidik moči, saj je vprašanje moči (v vodenju) pravzaprav ključnega pomena, ker je povsod, pravi Yoder (1992, 381). Zato menim, da je pomembno, kako vodje pojmujejo (svojo) moč, kako jo uporabljajo pri vodenju, da bi bile njihove organizacije učinkovite v najširšem pomenu besede, da bi torej opravile naloge in zadovoljile potrebe tistih, ki sledijo. Feministično proučevanje moči v organizacijah moč pogosto konceptualizira na dva načina: kot »moč nad« ali dominacijo in kot »moč z«¹ ali moč vzajemnega omogočanja oziroma opolnomočenja, navajata Denmark (1993, 348–351) in Yoder (1992, 382). Pri tem ima »moč nad« bolj etabrirano zgodovino kot sodobnejše 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 neželenim zahtevam drugih. Organizacijska moč po Goodrichu (v Yoder 1992, 382) vključuje nadzor nad viri, nagradami in kaznijo, informacijami, delovnim okoljem in delovnimi postopki ter zmožnost vplivanja na izide in cilje v organizacijah, zato se organizacijsko raziskovanje moči največkrat ukvarja

s položajem žensk med zaposlenimi, z razlikami v osebnih dohodkih, s t. i. »steklenim stropom« in hierarhijo moči, varovanjem meja, poklicno segregacijo.

Drugi vidik meri, kako se ženske, ki vodijo, zavedajo sebe oziroma dejstva, da so ženske, kako gledajo na žensko spolno zavest, kako se kot ženske počutijo v dvojni vlogi – vlogi moči in spola,² kako združujejo in usklajujejo obe vlogi, menda protislovni vlogi ženske in profesionalke. Pri tem izhajamo iz dejstva, da je v razvitem svetu med zaposlenim prebivalstvom vsaj polovica žensk, čeprav to seveda še ne pomeni enake moči. Ženske delajo in se učijo v okolju, 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 pričakovati, da bo delo v patriarhalnem sistemu stimuliralo feministično perspektivo žensk in željo po spremembi organizacijske kulture, se pogosto dogaja prav nasprotno, trdi Bierema (prav tam). Še posebno nizka je raven spolnega zavedanja, kadar razmišljajo o svojih kariernih izkušnjah, celo kadar poročajo o težavah, ki so povezane s spolom, diskriminacijo in nadlegovanjem (Caffarella, Clark in Ingram 1997, 90). Strokovna literatura med vzroki navaja tudi prikrajšanost za mnoge strukturne pogoje (Merton in Williams v Gurin 2001, 144) in naravo spolne neenako(pravno)sti, ki – čeprav prisotna in neverjetno vztrajna – ni tako zaznamovana kot rasna ali narodna in jo je težje zaznati, kadar ni tako ekstremna (Gurin 2001, 144–145). Tudi moški imajo interes pri opravičevanju in vzdrževanju neenakopravnosti v strukturi moško-ženskih odnosov. Do nedavnega so nadzorovali tudi mehanizme za legitimizacijo moškega gospodarstva, vključujoč produkcijo teorij o spolnih razlikah, pravi Epstein (v Gurin 2001, 145).

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

1. kolektivno orientacijo (želja po spremembi položaja ali moči zaradi podrejenosti ali ogrožene dominacije);
2. nezadovoljstvo (pripadnice/pripadnika) z močjo, ki ji/mu je dodeljena;
3. vrednotenje legitimnosti disparitet;
4. identifikacijo (skupne vrednote in interesi, ki socialno kategorijo spreminjajo v skupnost).

Strokovna literatura navaja, da se ženski pogled na vodenje raz-

likuje od tradicionalnega pogleda in teorije managementa (Smith 1997; Rosener 1990). Pri obravnavi vodenja smo izhajali iz domneve, da *spol sodefinira tako vodenje samo kot proces vodenja*, ki se dogaja znotraj *socialnega okolja*, kar trdi tudi Yoder (2001, 815). Žensko vodenje je neločljivo prepleteno z dejstvom, da ženska v vodenje pri naša stereotipsko prtljago, ki prihaja s spolnimi vlogami oziroma s spolom,³ kontekstualne variacije (spolna sestava skupine, spolno tipiziranje opravil in nalog, njihovo vrednotenje in vrsta uporabljene moči, različni standardi itn.)⁴ pa pomenijo postavitev, ki je ženskam bolj ali manj blizu in tako določa, kaj je in kaj ni učinkovito za žensko, ki deluje v določenem okolju, argumentira Yoder (prav tam). Zato pri obravnavi vodenja ne smemo zanemariti dejstva, da govorimo o *ženskah, ki vodijo*, da zna biti vodenje za žensko drugačno kot za moškega in da se vodenje ne dogaja v nikakršnem brezspolnem vakuumu. Prepad med razliko in podobnostjo (ženskega in moškega vodenja) pa lahko premostimo z razlago, zakaj spolne razlike pri vodenju včasih vendarle so, zakaj se pojavljajo in izginjajo s spremembami oziroma premiki v socialnih okoljih, menita Eagly in Johannesen-Schmidt (2001, 782).

Kljub novim teoretičnim perspektivam in prepoznavanju prednosti, ki jih ženske lahko prinesejo v vodenje in management, so ženske na odgovornih položajih še vedno v manjšini. Zato se v zvezi s tem postavlja vprašanje spolne zavesti žensk v vodenju tudi v povezavi z manjšinsko zavestjo ob predpostavki, da bi ženske na odgovornih položajih s svojim delovanjem lahko pripomogle k uveljavljanju drugih žensk. Nasprotno se je Hochschildova (v Bell 1995, 290) pri raziskovanju primera uspešnih poslovnih žensk srečala s pojavom zanikanja pripadnosti manjšinski skupini in pomanjkanja manjšinske zavesti. Hkrati se ženska, pravi Hochschildova (prav tam), srečuje z različnimi ovirami na robu poklicev oziroma področij, ki jih obvladujejo moški ali dominantna kultura, ko poskuša združiti dve vlogi, ki sta definirani kot protislovni: vlogo ženske in vlogo profesionalke. Ovine vključujejo:

- *defeminizacija*, ki postavlja pod vprašaj njeno žensko identiteto, njene vezi z drugimi ženskami pa so pretrgane s »komplimenti« (na primer: Je dobra analitičarka. Misli kot moški.);
- *deprofesionalizacija*, v kateri so pretrgane vezi z njenimi moškimi kolegi (načetost njene profesionalne identitete ilustrira izjava: Na vrh je prišla prek postelje.).

Mnoge raziskave govorijo o zunanjih in notranjih ovirah, ki ženskam preprečujejo razvoj polnih potencialov (Smith 1997; Coleman

2000; Coleman 2001; Coleman 2003; Cubillo 1998), v svoji magistrski nalogi (Žuraj Balog 2005) pa sem izpostavila žensko pojmovanje moči kot funkcije vodenja in spolno zavest žensk vodij pri ravnateljevanju na srednji šoli, kar naj bi prispevalo k boljšemu razumevanju žensk v vodenju, s feminističnimi epistemološkimi načeli pa ženskam na področju vodenja omogočilo (prvi) korak k njihovemu spolnemu zavedanju, ki je (samo)spraševanje o skritem kurikulumu skozi individualno ali skupno učenje; uspešnost procesa učenja se kaže v zavračanju statusa quo, vnovič pridobljeni glasnosti in preoblikovani identiteti, meni tudi Bierema (2003, 9).

Metodologija

Pluralna eksplorativna študija primera se je izkazala kot optimalna raziskovalna metoda, ker nam je omogočila intenzivno deskripcijo in analizo raziskovalnih enot ter poglobljeno razumevanje situacij in njihovega vpliva oziroma smisla za vpletene. Hkrati je ta raziskovalna metoda ustrezala feminističnim epistemološkim načelom, ki sem jim v raziskavi (Žuraj Balog 2005) sledila. 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 – »Osebnost je politično« (Jalušič 1992, 150; Beasley 1999, 19). Študija temelji na replikativni logiki, kar pomeni, da je vsaka posamezna študija primera (ravnateljice) ponovitev celotne študije.

Raziskava oziroma študija primera je sestavljena iz treh primerov, pri katerih globinsko in celostno proučujem 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.

V vzorec so vključene tri ravnateljice srednjih šol, ki v študiji predstavljajo tri primere. Pri tem je upoštevano tudi merilo števila mandatov: tako so izbrani primeri ravnateljice v prvem, drugem in tretjem mandatu. Ker je v središču moje zanimanje za poglobljeno razumevanje situacije in smisla za vpletene, reprezentativnost ni zagotovljena s številom raziskovank, temveč z umeščanjem v študiji primera pridobljenih spoznanj v splošnejša spoznanja, kar kot možnost navaja tudi strokovna literatura (Flere 2000; Hamel 1993). Čeprav »pomeni, ki jih [anketirani] pripisujejo svojim socialnim izkušnjam, ne morejo razložiti lastnosti družbenih odnosov, ki sodelujejo pri ustvarjanju njihovih neposrednih izkušenj« (Hamel 1993, 31), ali »razkriti skrite notranje logike družbene stvarnosti«, se lahko »upo-

rabijo kot platno«, na katerem poskuša teorija ujeti družbeno resničnost, za katero se zdi, da je skrita zadaj (prav tam).

Podatki so bili zbrani s polstrukturiranim intervjujem, metodo kritičnega dogodka in analizo obstoječih dokumentov. S polstrukturiranim intervjujem smo dobili informacije o čustvih, mislih in namenih raziskovank oziroma spoznali interpretacije njihovega sveta. Z metodo kritičnega dogodka smo dobili dodatne informacije o ravnanju, vedenju, doživljanju raziskovank v dejanskih dogodkih, povezanih s pojmovanjem moči in spolnim zavedanjem. Analiza dokumentacije, ki je zajemala izjave o poslanstvu oziroma izjave o ključnih vrednotah, za katere se ravnateljice zavzemajo na svojih šolah, je omogočila dodaten vpogled v vrsto moči, ki jo ravnateljice »uporabljajo« pri svojem vodenju.

Kaj je pokazala raziskava?

ŠOLSKO SOCIALNO OKOLJE, SPOL IN MOČ

Kakšno je šolsko socialno okolje ali socialno okolje šole kot organizacije? Je ravnateljici naklonjeno ali celo sovražno? 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 stereotipnosti, pravi Kanter (v Yoder 2001, 823), nedavne raziskave Collinsove (v Yoder 2001, 823) pa potrjujejo, da vsaj 35–40 % žensk v skupini že pomeni okolje, ki je res po meri ženske, kar pomeni, da je spolna uravnoteženost skupine eden od pomembnejših dejavnikov za učinkovitost ženskega vodenja. V slovenskih srednjih šolah je bilo v šolskem letu 2002/03 zaposlenih 7538 strokovnih delavk in delavcev, od tega 65 % žensk in 35 % moških. Delo je vodilo 167 ravnateljev in direktorjev ter ravnateljic in direktoric, od tega 43 % žensk in 57 % moških (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2002). To na državni ravni kaže na takšno socialno okolje v šolskih organizacijah, ki je ženskam vodjam po meri, če bi bili strokovni delavci in delavke enakomerno razporejeni.

Okolje je za učinkovitost (tudi ženskega) vodenja izjemno pomembno. Ravnateljice, vključene v raziskavo (Žuraj Balog 2005), delujejo v različnih socialnih okoljih svojih šol, ki so jim bolj ali manj blizu prav zato, ker so ženske. Socialno okolje je namreč močno spolno zaznamovano, razcepljeno, kar pomeni, da spola ne moremo izločiti, tudi če bi ga želeli, spol »deluje«, tudi če smo za takšno delovanje slepi (takrat še posebno!) ali če takšnega delovanja zavestno ne priznavamo. Spol deluje pri tem, kakšno moč (in kako) priznavamo

ravnateljici, kako gledamo na njene pristojnosti, komu pripisujemo njene uspehe, kako usklajujemo dejstva, 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 dejstva kaže, kako pomemben je, hkrati pa kaže na konflikt med pristojnostjo vodje in spolno vlogo, ki ženski *pripisuje* in še vedno tudi *predpisuje* drugačne lastnosti in pristojnosti, kot nas prepričuje Heilman (2001, 671). Čeprav je po Joganovi (1990, 35) ta hierarhija po spolu potisnjena v nevidnost, raziskave – Rudman in Glick (2001, 759) ter Heilman (2001, 666–667) – dokazujejo, da je ženska v organizacijskem okolju pogosto kaznovana tako zaradi svoje pristojnosti kot tudi zaradi ženskosti.

Izkušnje ravnateljic, ki so bile vključene v raziskavo (Žuraj Balog 2005), obsegajo avtoriteto in vpliv vodje, marginalizacijo, izolacijo in izključenost, ki jih doživljajo kot ženske v poklicu, kjer dominirajo moški in/ali moška kultura, navaja Bell (1995, 288), tudi zato, ker delovanje vodij v šolskem, pa tudi drugih okoljih, sega čez rob njihovih organizacij, kjer je zmožnost vplivanja še kako pomembna. Tu ravnateljica pade v svet, kjer prevladujejo moški, predvsem pa kultura, ki ne obstaja nevtralnno, temveč je še kako moško definirana, z moškim diskurzom, ki ne upošteva in ga niti ne zanima ženska »definicija situacije« kot viden element kulture, v kateri še vedno prevladuje polarizacija v produkciji smiselnosti, kot navaja Joganova (1990, 46–48). Za ženske v izobraževalnem vodenju in upravljanju velja, da njihove situacije bolj določajo odnosi dominantnosti kot pogoji avtonomije – zaradi spolne segregacije in spolno stratificiranih uredjanj v javnem izobraževanju, kar potrjujejo tudi tuje izkušnje (Bell in Chase v Bell 1995, 292). Ko se pomikamo po hierarhiji sistema navzgor, v dominantni kulturi kot nosilci moči močno prevladujejo moški, zato socialno okolje ravnateljicam ni tako blizu in zahteva uporabo »izravnalnih strategij za poravnavanje njihovega statusa oziroma izravnavanje diferencialov moči« (Yoder 2001, 818) za doseganje tistih organizacijskih ciljev, ki jih ravnateljice uresničujejo zunaj šole.

PARADIGMA MOČI V FUNKCIJI VODENJA

Tudi v slovenskem prostoru ravnateljice uporabljajo in govorijo o moči, vendar se to precej razlikuje od tradicionalnega govora o moči, kot izhaja iz raziskave (Žuraj Balog 2005). Izkazalo se je (prav tam, 94), da besedno poimenovanje »moč« nima nevtralnega pomena, tako da že sama omemba pojava oziroma uporaba samega poimenovanja vzbuja vrednostno negativne asociacije na moč kot na vlada-

nje, zatiranje, manipulacijo z drugimi, uporabo negativnih temeljev moči. Moč se tako razkriva kot dominacija ali gospostvo nad drugimi in vzbuja strah, »da ne bi prestopili meje« (prav tam, 79).

S takšno močjo ravnateljice ne želijo imeti opravka, takšne moči se zavedajo, morda jo celo »imajo« (Žuraj Balog 2005, 67), a je ne želijo tako uporabljati. Zato jih pogosto preseneča, da vplivajo na ljudi, da jim zaposleni njihovo moč, pogosto tudi položajno, priznavajo (prav tam, 59–81).

Da se ravnateljice kljub vlogam vodenja, ki so položaji moči, tega ne zavedajo ali s takšno močjo (kot dominacijo) ne želijo imeti opravka, je lahko posledica protislovja spolne vloge in vloge vodenja, tudi same so torej »žrtve« deskriptivnih in preskriptivnih spolnih stereotipov, ki ženskam niti ne pripisujejo niti ne predpisujejo tovrstne moči, ampak jo lahko zaradi »posedovanja« celo kaznujejo, meni Heilman (2001, 670). Kljub temu se ravnateljice »na moč navažajo« (Žuraj Balog 2005, 67–68), kar seveda pomeni, da se zavedajo, da brez moči ne morejo dosegati ciljev svojega dela, morda pa moč pomensko in tako vrednostno dobiva tudi drugačno vlogo. Povezanost z dominacijsko močjo zavračajo tudi zaradi moralnih oziroma etičnih načel (Žuraj Balog 2005, 60, 67, 78), ki se jim zdijo pri delu zelo pomembna. Tako položajno moč, ki se ji pravzaprav 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 povezani bodisi z osebnostjo ravnateljice z visoko profiliranimi pozitivnimi vrednotami bodisi s strokovno močjo oziroma znanjem, osebno rastjo same vodje, pa tudi s skrbjo, da se razvijajo in rastejo tudi drugi (prav tam). Njihove motivacijske potrebe po moči so *institucionalne*, kot jih definirata McClelland in Burnham (v Kanungo in Mendonca 1996, 47), saj moč ni sama sebi namen, temveč se z njo uresničujejo organizacijski cilji, ki so spet povezani s kakovostnim poučevanjem in učenjem ter potjo, ki vodi v takšno ustvarjalno znanje za vse (Žuraj Balog 2005, 59–81).

Zato ne preseneča, da ravnateljice govorijo o svojih percepcijah, razmišljanjih, vrednotah, prepričanjih, izkušnjah in delovanju popolnoma drugače. Ko govorijo o svojem vodenju, govorijo o moči, ne da bi se tega zavedale. Ker govorijo o drugačni moči, uporabljajo tudi drugačno besedišče; uporabljajo besede, v svoji študiji ugotavlja tudi Hurty (1995, 394), ki izražajo povezanost in kulturo sodelovanja, moč kot opolnomočenje in vzajemno omogočanje.

V raziskavi (Žuraj Balog 2005, 95) ugotavljam, da učinkovitost uporabe te moči in s tem povezana izbira vodenja izhaja iz njihove integritete, vrednot in prepričanj, institucionalnih potreb po moči, iz

zavedanja o pasteh, ki jih prinaša zgolj moč položaja, iz strahu pred morebitnimi zlorabami, iz vrednotenja znanja, strokovne 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, pomembnost odnosov in mreže človeških interakcij so seveda *elementi moči*, ki jo uresničujemo s transformacijskim vodenjem – to mora biti, če želi biti učinkovito, povezano s prav takšnim socialnim ali organizacijskim okoljem, navaja Yoder (2001, 824).

V omenjeni raziskavi so ravnateljice potrdile pogled na moč kot na »transformacijsko zmožnost« – kot moč definira Giddens (v Hall 1996, 32) – s poudarkom na oblikovanju vizije in na novih priložnostih za organizacijo – menijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000, 57) –, vse v duhu sodelovalne kulture in sodelovalnega spreminjanja.

RAVNATELJICE IN ŽENSKA SPOLNA ZAVEST

Ženska spolna zavest ravnateljic srednjih šol se v omenjeni raziskavi izraža skozi povezanost z ženskami v skupini ravnateljic srednjih šol. Odnos do povezovanja z ženskami, ki vodijo, ravnateljice ocenjujejo različno: kot zelo dobrega (Žuraj Balog 2005, 63 in 81) ali pa ne želijo prepoznati povezovanja s kolegicami kot vira dodatne moči in možnosti za prepoznavanje lastne vrednosti (prav tam, 74). Formalnega povezovanja med ravnateljicami ni, pa tudi pobud za takšno povezovanje še nisem zaznala. To vsekakor pomeni, da v širšem družbenem okolju področja izobraževanja *spol ni obravnavan kot dejavnik*, kar po Joganovi (1990, 53–56) dokazuje androcentrično naravo dominantne kulture, ki ženske sili proč od drugih žensk, kar se je tudi v raziskavi (Žuraj Balog 2005, 74) pokazalo kot strah, da smo ženske res drugačne, da obstaja spolna razlika, ki ženske naddoloča celo v smislu neke ponotranjenosti »malestream«⁵ ideologije okolja. Zato ena od raziskovank s svojo »ženskostjo«, kar koli že to je, ne želi ne izstopati, ne izzivati, ne privabljati pozornosti, ker se boji, da bi povezovanje med ženskami v šolskem vodenju izzvalo prav to – preveliko pozornost in neke vrste lastno degradacijo (prav tam). Takšno gledanje in razumevanje »ženskosti« izpričuje, pravi Joganova (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. Tudi ženska zavest ravnateljice se skozi povezanost z drugimi ženskami kot izrazom te zavesti izraža

protislovno: sprejema druženje in podporo posameznih ravnateljic, ki so ji tudi osebnostno blizu, kategorično pa zavrača skupinsko povezovanje ravnateljic zgolj zato, ker so ženske (Žuraj Balog 2005, 75). Morda se boji, da bi bilo takšno povezovanje označeno za subverzivno ali da bi vzbudilo dvom o njihovi strokovnosti, kar predvideva tudi literatura (Bell 1995, 305), zato je boljše žensko zavest povoziti. Prav ta ambivalenca kaže na okolje, v katerem prevladujejo moški, na hkratno pripadnost in nepripadnost, na protislovnost vloge profesionalke in ženske v takšnih okoljih, kar trdi tudi Bell (1995, 305). Pri ravnateljicah lahko poslovni odnosi z ljudmi na položajih moči olajšajo karierno napredovanje oziroma mobilnost in aktivirajo vire za uresničevanje nalog. Zaradi opisanega ženske po navadi niso odločilne nosilke moči, zato povezovanje z ženskami ni v ospredju in se včasih zdi kot zapravljanje časa ali celo pogubno dejanje, navaja Bell (1995, 304).

Odnos do feminističnih misli in gibanj se pri ravnateljicah, vključenih v raziskavo (Žuraj Balog 2005, 97–100), rahlo razlikuje, za vse pa je značilno, da s kompleksnostjo feminizma niso seznanjene, zaznati je bilo ambivalenco in/ali odpor, ki je posledica enačenja feminizma z radikalnim feminizmom, feministk z »ne-ženskami« ipd. Raziskava (prav tam) je pokazala tudi, da imajo vse ravnateljice, vključene v raziskavo, diskriminatorne izkušnje v zvezi z delovnim mestom, ki se navezujejo na spol. Pri vseh diskriminatorne izkušnje izhajajo iz dominantne naravnosti družbene resničnosti, kulture, v kateri vladajo deskriptivni in preskriptivni stereotipi o vlogah obeh spolov. Srečujejo se s »strokovnostjo« poklicnih področij, ki so tradicionalno moška in povezana z razumom in ki naj bi bila ženskam že po naravi tuja (Žuraj Balog 2005, 88), trčijo ob izraz političnega vodenja, kar je v sozvočju z maskulinim okoljem njihovih širših organizacij (prav tam, 90), soočajo se s podrejenimi moškimi, ki jim v prevladujoči moškosrediščni kulturi širše družbe v šolski organizaciji kot v posmeh vladajo ženske (prav tam, 86–87). Pri razreševanju se ravnateljice odločajo za različne strategije usklajevanja svojega statusa, ki jih opisujeta tudi Hochschildova (v Bell 1995, 290–291) in Gold (1996, 6):

- za deprofesionalizacijo, da bi tako izravnale svojo statusno moč in moč strokovnosti moških (Žuraj Balog 2005, 89);
- za odmik in umik v »tišino« kot upor in odpor do doživetega ravnanja (prav tam, 90–91);
- za defeminizacijo, da bi v očeh podrejenih moških ohranile oziroma povečale svojo profesionalno identiteto (prav tam, 86–87).

Ženske so pogosto prepričane, da delujejo v svetu enakih možnosti in enakopravnosti po spolu, zaupajo v nevtralnost institucionalnega reda z vsemi relevantnimi sestavinami (Žuraj Balog 2005, 74) in tako pogosto spregledajo, da se je zagovarjanje hierarhije po spolu preselilo v ozadje, da so »specialisti za vzdrževanje sveta« postali nevidni, trdi Joganova (1990, 46–48), sam koncept, da jim je (kot ženskam) zgolj 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.

V omenjeni raziskavi (2005, 81) navajam žensko »distanciranje« oziroma umik v tišino in ga povezujem z »ženskimi tišinami«, o katerih govori Gold (1996, 6), ki med drugim pravi, da se ženske utišajo same in tako izražajo odpor, upor in protest proti dominantnemu diskurzu ali pa »utihnejo«, ker niso vajene biti del tega diskurza (Žuraj Balog 2005, 33–34, 81–82, 90). Umik v tišino je pogosto tudi posledica drugačnega »pogleda na šolsko delo, cilje, poslanstvo, kjer nosijo na primer urejenost šole, okolica, materialne razmere za dijake posebno sporočilo o vrednotah, torej o kulturi šole« (Žuraj Balog 2005, 82).

Gold (1996, 6) pravi, da je tretja tišina oblika tišine, ko se ženske *ne zavedajo*, da obstaja še drug diskurz, v katerega je mogoče vstopiti, da obstaja *drug način konstruiranja naših življenj*, zato se ni treba o ničemer pogovarjati in ni treba nič spremeniti, transformacija ni potrebna.

Ko proučujemo, kako ženske izražajo spolno zavest v okoljih, v katerih prevladujejo moški, moramo upoštevati vpliv okolja na to izražanje (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 protislovja spola), ki nauči deklice in ženske podrejanja dominantnim patriarhalnim sistemom moči.

Povrnitev glasu pomeni vsaj dvoje: da se naučimo poimenovati in ovrednotiti svoje izkušnje in da svojim tišinam damo glas. Morda pa je glasnost tudi prestop iz nevidnosti v vidnost, ne zgolj žensk, tudi njihovih izkušenj, doživljanja, misli.

Sklep

Yoder (2001, 819) priporoča tri vrste strategij za uspešnost žensk vodij, tudi kadar delujejo v okoljih, v katerih prevladujejo moški:

- osebne strategije ali kaj lahko ženska kot vodja naredi sama,
- organizacijsko podporo ali kaj lahko naredijo organizacije,

- spremembe okolja ali kaj lahko spremenimo, da to postane ženskam prijaznejše.

Osebnostne strategije, pravi Yoder (2001, 819–821), ponujajo ženskam možnosti za oblikovanje vpogled vase, za samoprepoznavanje in samodoločanje ter povečanje moči, medtem ko izboljšujejo svoje organizacijsko okolje in posledično uživajo sadove svojih naporov. Med takšne osebnostne strategije so ravnateljice v omenjeni raziskavi (2005, 95) uvrstile vse vrste izobraževanja za povečanje svoje ekspertne moči; sem sodi tudi »moč z« ali moč kot vzajemno omogočanje, ki jo uporabljajo kot strategijo za usklajevanje diferencialov moči med njimi in zaposlenimi. Te strategije ravnateljice uporabljajo tudi kot sredstvo *dodatnega legitimiziranja*, in to ne zgolj v ožjem organizacijskem smislu (prav tam).

Prepričana sem, da bi dodatno legitimiziranje ženske vodje lahko dosegle tudi s *formalnim* povezovanjem, ki bi jim zagotavljalo *vire za prepoznavanje lastne moči in vrednosti*. To bi bil eden od vstopov v vidnost.

Med moči in vrednosti gotovo sodijo odlike 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.

Vstop v drugačno vidnost bi morali podpirati tudi izobraževalni programi, v našem primeru izobraževanje ravnateljic in ravnateljev za ravnateljski izpit, ki vodi v pridobitev kvalifikacije za ravnateljstvo, katerih snovalci bi morali izstopiti iz »spolne slepote«, kot to poimenuje Bell (1995, 310), vanj vključiti teme, da bi izražale obstoj dveh spolov, ali takšno izobraževanje organizirati celo z vidika ženskih študij, ki nosijo odgovornost, da res premislijo o institucionalnih ureditvah, besedilih, govorih in praksi, da bi razjasnili in soočili odnose moči, kot jih definira Braidotti (1994, 206).

Opombe

1. Angl. empowerment.
2. Spolne vloge obsegajo vsa tista kulturna pričakovanja, ki so povezana z moškostjo in ženskostjo, ki presegajo biološke spolne razlike, so torej kompleksnejša konceptualizacija, kot jo ponuja definicija delitve po spolu (Lipman-Blumen 1984, 3). Spolne vloge so družbene konstrukcije; vsebujejo tako »spolne sheme oziroma pred-

stave, 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 oziroma pripadnicam posameznega spola (Lipman-Blumen 1984, 2). Spol je bolj kot lastnost posameznika/posameznice institucionaliziran sistem socialnih ravnanj za konstituiranje moških in žensk kot družbeno pomembno različnih in za organiziranje neenakosti v skladu s temi razlikami (Ridgeway 2001, 637).

3. Glej op. 2.
4. Sestavine socialnega okolja.
5. Misel *mainstreama* (angl.) (prevladujoča, tradicionalna) misel, mišljenje »glavnega toka«; misel *malestreama* (angl.) misel, mišljenje »moškega toka«.

Literatura

- Beasley, C. 1999. *What is feminism?* London: Sage.
- Bell, C. S. 1995. If I weren't involved with schools, I might be radical: gender consciousness in context. V *Women leaders in education*, ur. D. M. Dunlap in P. A. Schmuck, 288–312. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bierema, L. 2003. The role of gender consciousness in challenging patriarchy. *International Journal of Lifelong Education* 22 (1): 3–12.
- Braidotti, R. 1994. *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Irvington, NY: Columbia University Press.
- Caffarella, R. S., C. M. Clark in P. Ingram. 1997. Life at the glass ceiling: women in mid-level management positions. V *Crossing borders, breaking boundaries: research in the education of adults; proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, ur. P. Armstrong, N. Miller in M. Zukas, 108–111. London: Birkbeck College.
- Coleman, M. 2000. The female secondary headteacher in England and Wales: leadership and management styles. *Educational Research* 42 (1): 13–27.
- . 2001. Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management* 21 (14): 75–100.
- . 2003. *Women as headteachers: striking the balance*. London: Trentham.
- Cubillo, L. 1998. Women and ЛРQH: an appropriate leadership model? Referat na The British Educational Research Association Conference, Belfast, 27–30 August.
- Denmark, F. 1993. Women, leadership, and empowerment. *Psychology of Women Quarterly* 16 (17): 343–356.
- Eagly, A. H., in M. C. Johannesen-Schmidt. 2001. The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues* 57 (4): 781–797.

- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Gold, A. 1996. Women into educational management. *European Journal of Education* 31 (4): 419–434.
- Gurin, P. 2001. Women's gender consciousness. *Public Opinion Quarterly* 49 (2): 143–163.
- Hall, V. 1996. *Dancing on the ceiling: a study of women managers in education*. London: Chapman.
- Hamel, J. 1993. *Case study methods*. London: Sage.
- Heilman, M. E. 2001. Description and prescription: how gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues* 57 (4): 657–674.
- Hurty, K. S. 1995. Women principals: leading with power. V *Women leading in education*, ur. D. M. Dunlap in P. A. Schmuck, 380–406. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jalušič, V. 1992. *Dokler se ne vmešajo ženske: ženske, revolucije in ostalo*. Ljubljana: Krt.
- Jogan, M. 1990. *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*. Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Kanungo, R. N., in M. Mendonca. 1996. *Ethical dimensions of leadership*. London: Sage.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 2000. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lipman-Blumen, J. 1984. *Gender roles and power*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2002. Statistični podatki o vpisu in kadrih v srednjih šolah in dijaških domovih. Gradivo za 9. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev, Portorož, 25.–27. november.
- Musek, J. 1997. *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Ridgeway, C. L. 2001. Gender, status, and leadership. *Journal of Social Sciences* 57 (4): 637–655.
- Rosener, J. B. 1990. Ways women lead. *Harvard Business Review* 68 (6): 119–125.
- Rudman, L. A., in P. Glick. 2001. Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic woman. *Journal of Social Issues* 57 (4): 743–762.
- Smith, D. C. 1997. Women and leadership. V *Leadership: theory and practice*, ur. P. G. Northouse, 204–238. Thousand Oaks: Sage.
- Yoder, J. D. 2001. Making leadership work more effectively for women. *Journal of Social Issues* 57 (4): 815–828.
- Žuraj Balog, A. 2005. Ravnateljice skozi paradigmo moči in spolne zavesti. Magistrsko delo, The Manchester Metropolitan University.