

# VODENJE

LETNIK 6

ŠTEVILKA

v vzgoji in izobraževanju

1/2009

# 15

# VODENJE

# 15

v vzgoji in izobraževanju

LETNIK: 6

ŠTEVILKA: 1/2009

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:	ANDREJ KOREN	ŠOLA ZA RAVNATELJE
UREDNIŠKI ODBOR	ANDREJA BARLE LAKOTA	URAD ZA RAZVOJ ŠOLSTVA, MŠŠ
	LINDA DEVLIN	UNIVERSITY OF WOLVERHAMPTON, VB
	JUSTINA ERČULJ	ŠOLA ZA RAVNATELJE
	MILENA IVANUŠA GRMEK	PEDAGOŠKA FAKULTETA, UM
	OLGA JUKIČ	MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE
	BRANKA KOVAČEK	SKUPNOST VRTCEV SLOVENIJE
	TONČI KUZMANIČ	FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER, UP
	VINKO LOGAJ	ŠOLA ZA RAVNATELJE
	NIVES POČKAR	DRUŠTVO RAVNATELJ
	OTON RAČEČIČ	ZDRUŽENJE RAVNATELJEV OSNOVNIH ŠOL SLOVENIJE
	CVETA RAZDEVŠEK PUČKO	PEDAGOŠKA FAKULTETA, UL
	METOD RESMAN	FILOZOFSKA FAKULTETA, UL
	IAN STRONACH	MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY, VB
	NOEL ŠKERJANC	MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE
	NADA TRUNK ŠIRCA	FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER, UP
	SHUNJI TANABE	KANAZAVA UNIVERSITY, JAPONSKA
	ERIC VERBIEST,	FONTYS UNIVERSITY, NIZOZEMSKA
	BORIS ZUPANČIČ	MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE

POMOČNICA

GLAVNEGA UREDNIKA	PETRA WEISSBACHER	ŠOLA ZA RAVNATELJE
JEZIKOVNI PREGLED	MATEJA DERMEJ	
PRIPRAVA ZA TISK	ALDA STUDIO	
TISK IN PRIPRAVA	DRAVSKA TISKARNA, MARIBOR	FEBRUAR 2009
ISSN	1581-8225	

LETNA NAROČNINA ZA 3 ŠTEVILKE JE 33,38 EUR.

CENA POSAMEZNE ŠTEVILKE JE 12,52 EUR.

REVIJO SOFINANCIRA MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE.

NAKLADA: 700 IZVODOV

**N A R O Č I L A** ŠOLA ZA RAVNATELJE, PREDOSLJE 39, KRANJ  
TELEFON 04/595 12 60, FAKS 04/595 12 61,  
E-POŠTA: REVIJA.VODENJE@SOLAZARAVNATELJE.SI  
DAVČNA ŠTEVILKA: SI73297216  
TRANSAKCIJSKI RAČUN: 01100-6030715946

**P R I S P E V K E** ŠOLA ZA RAVNATELJE  
POŠLJITE NA NASLOV PREDOSLJE 39  
4000 KRANJ

ALI

NA E-POŠTO: REVIJA.VODENJE@SOLAZARAVNATELJE.SI  
NAVODILA ZA PISANJE PRISPEVKOV NAJDETE  
NA WWW.SOLAZARAVNATELJE.SI

## UVODNIK

## GREMO NAPREJ

PRI VODENJU POGOSTO SPREGLEDAMO POLITOLOŠKO DIMENZIJO. POZNAVANJE KLJUČNIH AKTERJEV IN NJIHOVIH VIROV MOČI, NJIHOVEGA POTENCIALA, NAČINA DELOVANJA, USMERITEV, SLEPIH MANEVROV ITD.

JE ZA PROCES IN NJEGOVO USMERJANJE BISTVENEGA POMEMBNA. TOVRSTNA PERSPEKTIVA SE NE ZARISUJE KOT POMEMBNA KER, SE ZDI, DA JE MORALNA RAVEN REALNOSTI, NADGRAJENA ŠE S PRAVNO, POVSEM DOVOLJ. TAKO PO ENI STRANI CVETI MORALIZIRAJOČA USMERJEVALSKA DEJAVNOST, KI TRKA NA VEST LJUDI IN JIH HKRATI POZIVA K PRAVILNEMU DELOVANJU V KOALICIJI Z DOBRIM PROTI OSI ZLA IN SVETU NEPRAVILNOSTI. PO DRUGI STRANI PA CVETI SVET PRAVA Z ADVOKATURAMI, SVET, KI UPOŠTEVA LE PRAVNA DEJSTVA, ZAPISANE IZJAVE, IZJAVE, IZREČENE PRED PRIČAMI, IPD. TA SVET ZANIMA ZGOLJ TOČKASTO ZAUSTAVLJENA REALNOST, KI SE KONSTITUIRA OB UGOTOVITVAH PRAV, NAPAČNO, KRIV, NEKRIV. IZ GEOMETRIJE VEMO, DA JE TOČKA BREZ RAZSEŽNOSTI, HKRATI PA TAKŠNA GLOBINA POSAMIČNOSTI, ZA KATERO JE VIDETI, DA JE PRIŠLA DO DNA. IN NA TEM STOJI PRAVNA ZGODBA: KAŽE SE KOT TISTA PRAVA KONKRETNOST, V RESNICI PA JE NAJVEČJA ABSTRAKCIJA. NJENA POLITIČNA MOČ JE V TEM, DA BLOKIRA PROCES, NE MORE PA JIH VZPOSTAVLJATI.

VODENJE MORA TI DVE REALNOSTI UPOŠTEVATI KOT ZELO POMEMBNI, NE SME PA NOBENE OD NJIJU POSTAVLJATI KOT VRHOVNIH IN ŽIVLJENJSKIM PROCESOM NADREJENIH. REALNI PROCESI V SKUPNOSTIH POTEKAJO PREDVSEM MIMO TEH DVEH RAVNI. ZATO JE ENOSTAVNO PREMALO ALI MIMO IDEJE IZGRADNJE KAKOVOSTI ZGOLJ VZPOSTAVLJATI RAZNE VRSTE PRAVILNIKOV ALI CELO ZAKONOV. PREMALO JE VZPOSTAVLJATI ETIČNE KODEKSE ZA VSAKO PODZVRST RAVNANJA SPECIALNIH SKUPIN: ČE KARIKIRAMO, MANJKA SAMO ŠE KODEKS VEDENJA DOJENČKOV V JASLIH IN MALČKOV V VRTCIH. PO MOJIH IZKUŠNJAH SE VODENJA S TEMI ORODJI LOTEVAJO PREDVSEM TISTI, KI PROCESOV NE ZNAJO PRIJETI S KONCEPTI, KI OMOGOČAJO REALNE VPLIVE IN NJIHOVO USMERJANJE.

POLJE POLITIKE JE POLJE AKCIJE IN SPREMEMBE, TUDI KONZERVACIJE. NA POLJU POLITIKE SE STVARI DOGAJAJO: LAHKO SE ZGODIJO, LAHKO PA SE VLEČEJO KOT MEGLA IN BARVAJO SIVO NA SIVO. ZGODEVANJE JE REDKO IN POČASNO: TEDAJ JE MOGOČE ODČITATI PREMOČ SIL SPREMEMBE. POGOSTEJŠA REZULTANTA PA JE »SIVOPOSIVIRANJE«, KI IZKAZUJE PREMOČ ZANESENJAŠTVA, PREVIDNOSTI, ZAVRTOSTI, VNEDOGLEDNEGA PRETEHTAVANJA IN PREUČEVANJA. V UTRJENIH RAZMERJIH SIL, KOT SMO JIM BILI PRIČA V LETIH OD 1989 DO 2008, KO JE NA VSEH RAVNEH VODENJA PROCESOV BREZPRIZIVNO VLADAL NEOKONSERVATIVIZEM, SE JE VODENJE POSLUŽEVALO PRAVNE FORME IN MORALIZIRANJA. STVARI SMO PRIPELJALI V MRTVI KOT: (SKORAJ) NOBENA SPREMEMBA V OBSTOJEČEM PRAVNEM OKVIRU NI VEČ MOGOČA, MORALNA VEČINA SE PROTI SLEHERNI SPREMEMBICI ČEZ NOČ KONSTITUIRA KOT POLITIČNA VEČINA. IN TAKO OSTAJO NA BRANIKIH REALNEGA PROCESA SAMO ŠE VERNIKI V PROCES, KI SO TUDI NJEGOV DEL. GOVORIM O PEDAGOŠKEM PROCESU IN S TEM O UČITELJIH, PROFESORJIH, VZGOJITELJIH, RAVNATELJIH, O ŠOLNIKIH VSEH VRST. O DOJENČKIH, MALČKIH, UČENCIH, DIJAKIH IN ŠTUDENTIH. O STARŠIH. O SKUPNOSTIH. TUDI O RAZISKOVALCIH TEGA POLJA IN POLITIKIH.

LETO 2008 JE IZ VSEH ŠOLNIKOV NAREDILO URADNIKE, JAVNE USLUŽBENCE. MINISTRSTVO ZA JAVNO UPRAVO JE POSTALO (NAD) MATIČNO ZA PODROČJE ŠOLSTVA. LOGIKA JAVNE UPRAVE JE POŽRLA LOGIKO PEDAGOŠKEGA PROCESA. ZNOTRAJ PRAV TE LOGIKE JE PEDAGOŠKI PROCES NADDETERMINIRAN S PRAVNIM: VSAK PEDAGOŠKI UKREP JE PRAVNI AKT, VSAK PEDAGOG ALI PEDAGOŠKI VODJA MORA BITI TUDI PRAVNIK ALI PREDVSEM PRAVNIK. RAVNO TAKO KOT POTEG KIRURŠKEGA NOŽA NE MORE BITI (PREDVSEM ALI NAJPOPREJ) PRAVNO DEJSTVO, TAKO TUDI KATERIKOLI OPOSAMLJENI DEL PEDAGOŠKEGA PROCESA NE MORE BITI (PREDVSEM IN NAJPOPREJ) PRAVNO DEJSTVO. ZATO BO ZA AVTONOMNO VODENJE PEDAGOŠKEGA POLJA NUJNO PREMISLITI OBSTOJEČE OKVIRE, V KATERIH SE JE ZNAŠLO V TRANZICIJSKI SAMORASLOSTI ZLASTI ZADNJEGA OBDOBJA. PO MOJI ŠE ZELO PRELIMINARNI OCENI TI OKVIRI NISO DOBRI, KER NE OMOGOČAJO TISTE AVTONOMIJE, KI BI ŠOLSTVU DOVOLJEVALA POTREBNO SVOBODO IN ODGOVORNOST ZA KAKOVOSTNO DELO.

ZASTAVILI BOMO POLITIČNI PROCES POSTOPNE SPREMEMBE. POTREBUJEMO NOVO KOALICIJO. OPRLI SE BOMO NA VSE TISTE, KI NA ŠOLSKEM POLJU ŠE OHRANJAJO TONUS, KI PREMIŠLJAJO SVOJE POČETJE IN CELOTEN ŠOLSKI OKVIR, KI IMAJO STALIŠČA IN JIH JAVNO IZREKAJO, KI IMAJO JAVNO PRIZNANE REZULTATE. NA VSE, KI HOČEJO VEČ OD TEGA, KAR IMAMO. SPREMEMBE ZAKONOV SAME PO SEBI NISO CILJ. CILJ JE ZGOSTITEV, POVEČAN TONUS, VEČ KOMUNIKACIJE IN SKUPNEGA PREMIŠLJANJA, VEČ VZAJEMNE PODPORE. OD TOD BO PRIŠLA TUDI

KAKOVOST. IN ČE BO OD TOD IZŠLO KAKO TRDNO SOGLASJE GLEDE IZOBLIKOVANIH UREDITEV, DA JIH BOMO LAHKO ZAPISALI V ZAKON, BO TO DOBRODOŠLO SPOROČILO TAKŠNI ŠOLSKI POLITIKI.

VOLITVE RAZUMEM TUDI KOT PRILOŽNOST, DA SE REKRUTIRAJO NOVI »NAIVNEŽI« IN POŽENEJO KRI PO ŽILAH MALO POLENJENEGA REŽIMA. POTEK PA PRIDEJO NOVE VOLITVE. OPRAVIMO SVOJ POSEL.

*dr. Igor Lukšič, minister za šolstvo in šport*





# VODENJE

LETNIK 6

ŠTEVILKA

v vzgoji in izobraževanju

1/2009

Igor Lukšič..... 1 Uvodnik – Gremo naprej

## POGLEDI NA VODENJE

DANIEL MUIJS ..... 7 SODELOVANJE IN MREŽENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

TONČI KUZMANIĆ ..... 27 ODGOVORNOST

## IZMENJAVE

KSENIJA MIHOVAR ..... 71 SISTEM NAPREDOVANJA JAVNIH USLUŽBENCEV  
GLOBOKAR V PLAČNE RAZREDE

ALOJŽ ŠIREC ..... 83 DOMAČE NALOGE

PRIMOŽ ŠKOFIČ, ..... 107 AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT NAČIN SPREMLJANJA  
TANJA RUPNIK VEC LASTNEGA DELA – IZKUŠNJA GIMNAZIJE V DOMŽALAH

NIKA MUNIH ..... 119 VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA

MOJCA OCEPEK ..... 127 JAVNO NAROČANJE

## RAVNATELJICA SE PREDSTAVI

ANA JERMAN ..... 143 ZIMA – POLETJE – VMES PA ŠOLSKO LETO ALI KAKO  
BITI RAVNATELJICA VRTCA, MATI VRHUNSKEGA  
SMUČARJA IN AKTIVNA ATLETINJA?





DANIEL  
MUIJS

## ZAKAJ MREŽA? TEORETIČNI VIDIKI MREŽENJA

### UVOD – KAJ JE MREŽA?

V ZADNJIH LETIH MREŽENJE IN SODELOVANJE V IZOBRAŽEVANJU POSTAJA VSE BOLJ PRILJUBLJENO, ŠOLE SPODBUJAJO K OBLIKOVANJU MREŽ V RAZLIČNIH DRŽAVAH, TUDI V SLOVENIJI. TE POBUDE SO BOTROVALE NASTANKU VRSTE SPORAZUMOV O SODELOVANJU, OD SKUPIN ŠOL, KI SO SE PROSTOVOLJNO ODLOČILE ZA SODELOVANJE, DO SKUPIN, KI SO SE ODLOČILE NA PODLAGI SPODBUD, IN TISTI, KI SO BILE PODVRŽENE NEPOSREDNEMU ZUNANJEMU PRITISKU ZA SODELOVANJE. NE GLEDE NA TO PA TE POBUDE PRAVILOMA NISO TEMELJILE NA JASNEM RAZUMEVANJU IN OPREDELITVI, KAJ MREŽENJE IN IZOBRAŽEVANJE POMENITA. ENO OD NEŠTEVILNIH OPREDELITEV, KI JIH NAJDEMO V IZOBRAŽEVANJU, SO SESTAVILI HADFIELD IDR. (2006) PO NAROČILU NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP IZ ANGLIJE.

Mreženje je opredeljeno takole: *skupine ali sistemi medsebojno povezanih ljudi in organizacij (vključno s šolami), katerih cilji in nameni vključujejo izboljšanje učenja in vidike dobrega počutja, ki vplivajo na učenje.* Vendar gre za preširoko opredelitev mreženja, ko govorimo o mreženju na organizacijski ravni, ter za preveč določeno. Po eni strani naj bi opredelitev vključevala mreže posameznikov, verjetno tudi znotraj šol, po drugi strani pa je zelo določena s tem, ko vztraja pri enem določenem cilju, ki naj bi opisal celotno mrežno dejavnost. Kot bomo videli v nadaljevanju, se plodno mreženje med šolami ne osredotoča zmeraj na učenje. Zaradi tega predlagamo širšo opredelitev mreženja *kot sodelovanje vsaj dveh organizacij za skupni namen, ki traja vsaj nekaj časa.* Menimo, da ta opredelitev bolje opisuje raznolikost, ki je značilna za mreže v izobraževanju. Sodelovanje lahko opišemo kot *skupne dejavnosti med udeleženci iz različnih organizacij znotraj mreže.*

Kot v izobraževanju je mreženje in sodelovanje postalo bolj razširjeno in preučevano v organizacijah tako v zasebnem kot v javnem sektorju, čeprav ju zasebni sektor gotovo pozna že dalj časa kot izobraževanje, kar večinoma izhaja iz značaja zasebnih organizacij, ki ne poznajo toliko zunanje regulative. Korenine premikov k mrežnim organizacijam ležijo v boljšem razumevanju organizacijskega učenja in še posebej v prednostih skupnega učenja ter – kar velja

vsaj za zasebni sektor – v vse večji potrebi po novostih, izhajajoči iz povečane mednarodne konkurenčnosti, ki pogojuje prožne reže, saj lahko te zmanjšajo izpostavljenost podjetij tveganjem in negotovosti (Cohen in Levintal 1990; Borgatti in Foster 2003).

Lahko bi rekli, da je ta potreba po višjih stopnjah inovativnosti navzoča tudi v izobraževalnem sistemu. Zahteve po vedno višjih stopnjah dosežkov, nesprejemanje neuspeha in, vsaj v nekaterih državah, skrb zaradi še zmeraj prisotnih nepravilnosti, ki so značilne za sistem, pomenijo, da se šolam vedno bolj zastavljajo zahtevni cilji, kjer je potrebna inovativnost. Naloga predstavlja še posebej velik izziv v primeru šol iz prikrajšanih skupnosti, ki morajo pokazati visoko stopnjo čiste izpitne uspešnosti, obenem pa lahko neposredno vplivajo na največ 25 % variance uspešnosti učencev, preostanek pa se pripiše dejavnikom, odvisnim od učenca (Teddlie in Reynolds 2000). Medtem ko lahko tako nacionalna politika in programi izboljšanja šol kot pobude dokažejo določen vpliv, pa niso uspeli zapreti vrzeli v uspešnosti med šolami z visokim in nizkim socialno-ekonomskim položajem.

Na premik k mrežam lahko gledamo kot na del splošnejše spremembe v razmerju med centralno državno upravo in lokalno samoupravo ter trgom, spremembe za katero so značilni vedno večja decentralizacija, privatizacija in sodelovanje med vladnimi agencijami ter med vlado in zasebnim sektorjem. S tem povezan dejavnik je zmanjševanje moči nacionalne države v tesno prepletelih plasteh in mrežah med različnimi stopnjami vlade (Hargreaves 2004; Hadfield 2005). Ta kompleksnost, za katero so značilna številna razmerja, je zagotovo očitna v izobraževanju, kjer šole vedno bolj postajajo del raznolikih struktur.

## ZAKAJ MREŽA?

Če razpravljamo o rasti mrež, je treba odgovoriti na vprašanje, kakšna je teoretična podlaga mreženja. Z drugimi besedami, zakaj naj bi se organizacije (posebej šole) povezovale v mreže in kakšne koristi, teoretično gledano, naj bi imele od tega?

Skupen dokaz o vplivu mreženja in sodelovanja na učinkovitost in izboljšanje šol je omejen. Vpliv je bil delno dokazan na podlagi sistematičnega pregleda štirinajstih študij, ki sta jih izvedla Networked Learning Group in CUREE (2005), saj devet študij kaže pozitiven vpliv na uspešnost učencev in enajst pozitiven vpliv na učitelje. Devet študij poroča o celostnih šolskih koristih, kot sta povečan strokovni razvoj in pojav kulture učenja, medtem ko devet študij

poroča o pozitivnih vplivih pri sodelovanju s starši. Vplivi na učence so pretežno opazni na področju uspešnosti ciljnih skupin, kot so ogroženi učenci ali učenci s posebnimi potrebami, vpliv na učitelje pa se izraža v pridobljenem znanju in spretnostih, kar je bilo v nekaj primerih izrecno povezano s spremenjenim vedenjem. Prav tako obstajajo dokazi iz ovrednotenih posameznih programov, kot je SSAP, ki ga vodi Specializirani šolski sklad (Specialist Schools Trust), ki je ustvaril partnerstva med manj uspešnimi in »vodilnimi« šolami, ki so slednjim stale ob strani, kar je šolam iz študije prineslo pozitivne učinke (Chapman in Allen 2005), ter program zvez (Federations programme), kjer so udeleženci poročali o pozitivnih koristih od mrežnih dejavnosti v številnih šolah, vključenih v zvezo, čeprav trdni dokazi o vplivu na šolsko učinkovitost niso bili univerzalni (Lindsay idr. 2006). Pregled dela Networked Learning Groups iz Anglije je odkril delne dokaze o vplivu s primeri izboljšanj na področjih, kot so uspešnost učencev, motivacija učiteljev in vodstvena sposobnost v mrežah, vendar ni trdnega dokaza o splošnem vplivu (Hadfield idr. 2006).

EMPIRIČNI DOKAZ POSEBNE  
DODANE VREDNOSTI MRE-  
ŽENJA V VEČINI ŠTUDIJ NI  
JASEN (NLG/CUREE 2005).

Vendar je ena od ključnih prednosti mrež sodelovanja v primerjavi z drugimi oblikami izboljšanja šol, kot so notranje vodeni programi izboljšanja šol, da šolam omogočajo udeležbo pri ustvarjanju izboljšav glede posameznih šolskih potreb, ne pa da nekritično sprejmejo programe, ki morda niti niso narejeni po njihovi meri (Datnow, 2003). Podobno lahko pomagajo rešiti problem notranjih programov izboljšanja, ki zaradi pomanjkanja notranje sposobnosti šol niso uspešni (Stringfield idr. 2002). Dejstvo, da mreže soustvarjajo svoje lastne rešitve za razliko od izvajanja zunanje razvitih programov, je prednost, ker vodi do aktivne izgradnje znanja, zaradi česar je učenje učinkovitejše kot v položaju sprejemanja. Malo verjetno je, da bo sprejemanje ustvarjalo novo znanje tako, kot se je izkazalo v primeru učenja s sodelovanjem, kjer je več uspešnih tovrstnih primerov (Ainscow in Wes 2005). Vendar je to lahko počasnejši proces kot pri sprejemanju zunanjih reform ter lahko vodi tudi v vnovično odkrivanje obstoječih rešitev in dojemljivost za izobraževalne kaprice (Reynolds 2003).

Številne študije dokazujejo, da lahko mreženo učenje poveča šolsko zmogljivost (Chapman in Allen 2005) ter pomaga sklepati razmerja s prej izoliranimi šolami (Harris idr. 2005) in je zato lahko uspešno sredstvo širjenja dobrih praks (Harris idr. 2005; Datnow 2003). Obseg, v katerem se to v obstoječih mrežah dejansko izvaja, je različen, saj nekatere študije ugotavljajo, da je lahko prenos izkušenj omejen (Lindsay idr. 2005). Vendar lahko mreže sodelovanja povečajo zmogljivost skupin šol pri organizaciji nadaljnega

strokovnega razvoja zaradi prednosti, ki nastanejo s povečano velikostjo, ki nastanejo (NLG/Curee, 2005). Ainscow in West (2005) poročata, da učitelji zaradi sodelovanja na prikrajšane otroke gledajo na nov način, hkrati se med šolami ustvarja manj polarizacije. Vendar moramo biti previdni pri prehitrem sklepanju, da učenje lahko nastopi in da se sposobnosti zlahka prenašajo od ene šole na drugo. Sposobnosti so odvisne od okolja in so vpete vanj; to pomeni, da izhajajo iz ljudi in kulture. Zaradi tega so potrebni trajni stiki, preden se omogoči izmenjava izkušenj, prav tako morajo partnerji vzpostaviti skupen jezik izmenjave (Noteboom 2004).

Ne glede na prednosti razlogi za vstop v mrežo niso vedno povezani z izboljšanjem uspešnosti. Na primer, želja po gradnji tega in moči pri vodstvenih delavcih je lahko eden od razlogov za včlanitev v zvezo, prav tako želja direktorjev po »novem izzivu«. Večji ugled, ki izhaja iz povezave s šolo, ki velja za uspešnejšo ali ima višji status, je prav tako lahko razlog, da se vodje šol odločajo za oblikovanje mrež (Borgatti in Foster 2003), enako kot zunanja prisila vodstva lokalnih izobraževalnih oblasti.

Ugotovitve raziskav na splošno kažejo različne učinke na različnih področjih in dajejo

- trdne dokaze, da lahko sodelovanje poveča priložnosti in pomaga nagovoriti ranljive skupine učencev,
- zmerne dokaze, da je sodelovanje učinkovito pri reševanju trenutnih problemov, in
- skromne do šibke dokaze, da je učinkovito pri večanju pričakovanj.

Poleg splošne učinkovitosti mrež je treba upoštevati tudi, da so lahko mreže različnih oblik in jih lahko razvrstimo po številnih ključnih razsežnostih.

## KATERE MREŽE?

### PROSTOVOLJNOST ALI PRISILA

En vidik je obseg, v katerem je bilo sodelovanje sklenjeno na prostovoljni osnovi ali pa je vsaj en partner vstopil zaradi določene oblike prisile.

Na enem teoretičnem koncu tega kontinuuma lahko najdemo popolnoma prostovoljne dogovore, ko dve ali več šol oblikuje mrežo brez kakršnekoli spodbude. V praksi je ta tip mreže redek ali pa je preveč neformalen, da bi bil zajet v evidence ali raziskave.

Na drugi strani kontinuuma najdemo mreže, v katerih je vodstvo lokalnih izobraževalnih oblasti dve ali več šol prisililo k sodelovanju; razlog je lahko v tem, da je ena šola zadolžena za izboljševanje druge. Vendar pa se, podobno kot prej, v angleškem sistemu vodenja šolske politike tak dogovor ponavadi ne bo pojavil v čisti obliki, ampak obstajajo dogovori, ki vključujejo več ali manj elementov prisile za vsaj eno od partnerk (na primer za »šibke šole« v nekaterih dvopartnerskih zvezah šol). Večina angleških primerov sodelovanja je nekje na sredi med dvema ekstremoma; nekatere trše zveze se nagibajo bolj k prisilnemu kontinuumu, medtem ko so na primer Learship Incentive Grants vodili številne prostovoljne skupine, res pa je obstajala finančna spodbuda za sodelovanje.

Prisila je v nekaterih primerih potrebna, saj vodi šole k izboljšavanju, hkrati je njena prednost večji nadzor, ponuja pa priložnosti za vključevanje. Očitne slabosti se pokažejo v pogostem odporu nekaterih članov šolskega osebja do popolne zavezanosti mreži in pomanjkanju zaupanja, ki je lahko posledica tega.

Spodaj smo podali primere prostovoljnega, zmernega in prisilnega sodelovanja. Kot smo že omenili, razvrstitev predstavlja kontinuum, zato med obema poloma obstaja mnogo različic mreženja.

Prostovoljno	Zmerno	Prisilno
Šole se prostovoljno odločijo za oblikovanje mreže, ki bo prevzela nekaj funkcij neuspešne lokalne izobraževalne oblasti.	Zaradi vladnih sredstev, namenjenih sodelovanju, lokalne izobraževalne oblasti spodbujajo šole k oblikovanju mreže.	Vlada obvesti neuspešno šolo, da se bo povezala z uspešno lokalno šolo ali pa jo bodo zaprli.

## ENAKOST ALI NADVLADA

Pomemben vidik, ki je povezan z obsegom prisile, vendar se z njo ne enači, je obseg, v katerem je razmerje med mrežami osnovano na enakosti ali nadvladi ene ali več mrežnih partnerk. Teoretično v razmerjih, zasnovanih prostovoljno, ne bi smel prevladovati noben udeleženelec, partnerji sodelujejo pri iskanju rešitev na enakopravni osnovi (vendar lahko osebna moč, neenak položaj med partnerji ali celo neenake vodstvene sposobnosti to zelo spremenijo), prisilna razmerja pa so od tega bolj oddaljena (čeprav si lahko predstavljamo enakopravna prisilna razmerja, ne gre za običajen vzorec).

NEENAKOPRAVNA RAZMERJA SE POGOSTO POJAVLJAJO, ČE SE »MOČNA« ŠOLA POVEŽE Z ENO ALI VEČ »ŠIBKEJŠIMI« ŠOLAMI, DA BI JIM POMAGALA PRI IZBOLJŠANJU, KAR JE PRILJUBLJEN MODEL ZA IZBOLJŠANJE ŠOL PRI MNOGIH LOKALNIH OBLASTEH (LINDSAY IDR. 2005).

Prednost modela šibke/močne šole je lahko v oblikovanju in izmenjevanju dobre prakse v smeri od »močne« k »šibki« šoli (Chapman in Allen 2005), čeprav se med osebjem pogosto pojavita zamera in pomanjkanje sodelovanja, saj osebje »šibke« šole meni, da njihove prednosti niso priznane in da jih je močnejši partner zartl, medtem ko se osebje »močne« šole pa se sprašuje, katere so ob povečanem obsegu dela prednosti sodelovanja zanje. Po drugi strani je tveganje pri prostovoljnosti enako sindromu debelega dečka, s katerim se na igrišču nihče noče igrati, saj bodo določene šole pridobile sloves nezaželene partnerke v mreži; pogosto so to tiste, ki bi od nje lahko imele največ koristi (Lindsay idr. 2005). Medtem ko bi, teoretično, moralni namen služenja skupnosti lahko prepričal ravnatelje, da bi s takšnimi šolami kljub temu sodelovali, pa ima lahko racionalen lastni interes znotraj tekmovalnega in uspešnostno naravnane okvira v mnogih primerih nasproten učinek. Mrežam, ki so sestavljene samo iz šibkih šol, pa tudi skupaj pogosto primanjkuje sposobnosti, podobno kot jih primanjkuje vsaki šoli iz mreže posebej. Omejeni dokazi nakazujejo, da je lahko sodelovanje uspešnejše, vsaj glede hitrega začetka, če so mreže v svojem bistvu resnično prostovoljne ali prisilne, za poskus zunanjega upravljanja izkusitvenih skupnosti pa je težko zagnati (čeprav to ne pove ničesar o njihovi dolgoročni učinkovitosti) (Lindsay idr. 2005). Spodbude k sodelovanju se zdijo bistvene v tekmovalni družbi, ki bi se ji običajno to zdelo sporno (Ainscow in West 2005).

Enakovredne	Zmerno	Prevladujoče
Dve sosednji, zelo uspešni šoli oblikujeta prostovoljno mrežo, da bi razvili skupna predavanja.	Priljubljena, zelo uspešna šola in več manj uspešnih šol oblikujejo mrežo pod okriljem lokalnih izobraževalnih oblasti. Čeprav vsaka šola obdrži svoje vodstvo in avtonomijo, priznana večja učinkovitost prve šole pa daje tej šoli več veljave pri lokalnih izobraževalnih oblasteh ter posledično več vpliva v mreži.	Zelo uspešni šoli je naročeno, da preko zveze prevzame neuspešno šolo. Vodja učinkovite šole postane vodja zveze.

## GOSTOTA MREŽE

Mreže se lahko glede gostote zelo razlikujejo. To se med drugim kaže v neenaki vključenosti različnih skupin v postopku. Kot tako je sodelovanje znotraj mreže lahko v veliki meri stvar vodij in vodilnih delavcev, drugi člani osebja pa so le malo vključeni (in v nekaterih primerih je celo njihovo vedenje o tem majhno) (Muijs 2006). Po drugi strani bi sodelovanje lahko vključevalo določene skupine šolskega osebja, kot so znanstveni oddelki šol, ob strinjani višjih delavcev, ampak z majhno dejansko vpletenostjo članov

višjega vodstva. Teoretično bi prek izmenjav, obiskov in skupnih sestankov lahko vključili celotno osebje, vendar to v praksi ni običajno. O največji možni gostoti govorimo, ko je vsak povezan z vsemi drugimi.

Obseg, v katerem imajo dejavnosti sodelovanja znotraj mreže neposreden vpliv na učence, je različen in sega od neposrednega vpliva prek izmenjav učencev in učiteljev ali učnih ur, ki se izvedejo v vseh mrežnih šolah, prek posrednega vpliva, ki izhaja iz dobre prakse, razvite v mrežni dejavnosti, ki vpliva na razredno prakso, do popolnoma nikakršnega vpliva ali vključevanja učencev.

Zato lahko na gostoto gledamo kot na še en kontinuum, na katerem lahko vključenost zabeležimo tako s številom kot s položajem osebja. Kot je predstavljeno spodaj glede gostote šol v mreži, velika gostota ni vedno zaželena zaradi povečane kompleksnosti, ki jo prinaša. Prav tako lahko gre za odvečen element preštevilnih stikov, posledično lahko nastopi element zmede (Noteboom 2004). Nekateri opazovalci pa so preobilje opisali kot potreben soodvisen člen učinkovitega mreženja, saj bi lahko njegova kompleksnost v nasprotnem primeru vodila do prekinitev v mreži oz. mrežah (Hadfield 2005).

Drug pogled na gostoto in intenzivnost vključevanja lahko opredelimo na osnovi pogostosti udeležbe, to je od števila obstoječih stikov ter njihove intenzivnosti: ali so stiki omejeni samo na sestanke ali obstajajo skupne dejavnosti na področju strokovnega razvoja, izmenjav učiteljev itd. V skrajnem primeru bi lahko intenzivno vključevanje pomenilo združitev šol, kot se dogaja v zasebnem sektorju, čeprav je, preden se podamo na to potreba upoštevati problem ustvarjanja velikih, neosebniških šol, ki so pogosto manj učinkovite od manjših, preden se podamo na to pot (Kenny in Duteil 2000).

V spodnji tabeli smo podali nekaj primerov, kako se lahko mreže razlikujejo glede na gostoto vključevanja učencev in učiteljev ter glede na sodelovanje.

Majhna gostota	Srednja gostota	Velika gostota
Vodilni učitelji mrežnih šol se redno sestajajo in sodelujejo, vendar drugo osebje ni neposredno vključeno.	Obstajajo višja vodstvena skupina ter mrežne skupine vodij predmetov, pastoralnih vodij in nekaj mrežnih skupin, ki se ukvarjajo s posebnimi dejavnostmi za izboljšanje šole, kot je na primer podatkovna skupina. Celotno osebje, posebej pa razredni učitelji, ni vključeno v delo, ki izhaja iz sodelovanja s kolegi iz drugih šol.	Obstaja skupna skupina višjih delavcev za mrežo, predmetni učitelji oblikujejo medšolske mreže in redno učijo v drugih šolah iz mreže, učenci pa so vključeni v skupne dejavnosti, kot so priprave na test, skupaj z učenci iz drugih šol.

## ZUNANJE VKLJUČEVANJE

POMEMBNA RAZSEŽNOST  
IZOBRAŽEVALNIH MREŽ JE  
OBSEG, V KATEREM SO ZUNA-  
NJE ORGANIZACIJE IN PART-  
NERJI VKLJUČENI V MREŽO.

Pogosto gre za to pri mrežah, oblikovanih v skladu z agendo »Vsak otrok šteje«, ki vključujejo socialne službe in službe za dobrobit otrok, medtem ko mnoga partnerstva za izboljšanje šol vključujejo lokalne oblasti, univerze ali zunanje svetovalce. Obseg vključenosti teh zunanjih organov se zelo razlikuje, od čisto posredniške vloge na začetku razmerja do tega, da zunanji organ postane sestavni del razmerja, kot v primeru partnerstev med službami za dobrobit otrok in šolami. V nekaterih primerih lahko zunanji partner predstavlja glavno gonilno silo mreže, kot velja za nekatere programe šolskih reform. Seveda lahko mreže obstajajo tudi brez zunanjega vključevanja, čeprav so se v praksi tipično pojavile nekatere oblike posredništva. Prav tako se lahko vključevanje skupnosti med mrežami zelo razlikuje, od pogostega ne vključevanja skupnosti do tega, da je skupnost enakovreden partner v sodelovanju (čeprav je to v praksi redko).

Majhna zunanja udeležba	Srednja zunanja udeležba	Velika zunanja udeležba
Šole so vzpostavile prostovoljno mrežo z možno udeležbo lokalne izobraževalne oblasti, zunanje skupine niso vključene.	Šole so vzpostavile mrežo pod okriljem lokalnih izobraževalnih oblasti. Svetovalec lokalnih izobraževalnih oblasti je koordinator mreže, čeprav opravlja predvsem posredniško in upravno vlogo. Mreža prav tako sodeluje s svetovalci lokalne ustanove višješolskega izobraževanja.	Dobrodelni sklad je povabil šole k sodelovanju v mreži, ki jo vodi osebje dobrodelnega sklada, ki ponuja vodenje, popolne storitve svetovanja, vire in upravljanje s podatki.

## RAZLIČNI ČASOVNI OKVIRI

Sodelovanja imajo lahko zelo različne časovne okvire. Namen nekaterih dogovorov je lahko bolj ali manj trajno sodelovanje in so usmerjeni k temeljnim spremembam, kot je v primeru »trdnih« zvez, ki so v mnogih pogledih podobne dogovorom o združitvi v zasebnem sektorju, medtem ko so lahko drugi časovno zelo nedoločeni, kot so sodelovanja na podlagi posebne prošnje ali pobude (Ainscow in West 2005). Seveda obstaja znotraj teh dveh skrajnih možnosti veliko različic, prisotna je določena prilagodljivost, saj lahko začetna kratkoročna sodelovanja prerastejo v trajnejše povezave.

V izobraževanju pogosto ni jasno, kako dolgo bo sodelovanje trajalo. Kot bomo videli, je to problematično, ker sodelovanja pogosto ni zaželeno vzdrževati neskončno dolgo, saj lahko pomanjkanje perspektiv, ki prizadene samostojne organizacije, prav tako vpliva na mreže in prerez vezi je lahko bolj boleč in težji, če ne obstaja predhodno dogovorjena končna točka.



Kratkoročni	Srednjeročni	Dolgoročni
Šole oblikujejo mrežo, da bi se pripravile na zaprtje ene od štirih šol v okolišu. Z zaprtjem preneha delovati tudi mreža.	Šole oblikujejo mrežno učno skupnost, ki deluje po načelu distribuiranega vodenja. Ko se financiranje ustavi, nameravajo šole nadaljevati določeno obliko sodelovanja, vendar gre bolj za navdušenje trenutnih vodij saj bo verjetno sodelovanje prenehalo, ko bo eden od vodij šol zamenjan.	Šole oblikujejo zvezo s skupnim vodstvenim organom in skupnim izvršnim vodjem. Načrti za umestitev treh šol na skupni kraj so v fazi razvoja.

## GEOGRAFSKA RAZPOREDITEV

IZOBRAŽEVALNA LITERATURA VEČINOMA PREDVIDEVA, DA JE MREŽENJE NAJVEČKRAT LOKALNO IN NA ZAČETKU VKLJUČUJE LOKALNE SKUPINE ALI ENO LOKALNO OBLAST.

Vendar gre le za eno možno obliko mreženja; vse pogosteje namreč nastajajo medlokalne in regionalne ter celo mednarodne mreže, saj tehnološki napredek to vrsto mreženja vse bolj olajšuje. Medtem ko imajo lokalne mreže to prednost, da so vzpostavljene za razrešitev posebnih lokalnih problemov preko skupinskega pristopa, so pogosto vzpostavljene zaradi čisto praktičnih razlogov, na primer obstoječih povezav lokalnih oblasti. V mnogih primerih se išče kompromis med praktičnostjo lažjega dostopa in pomanjkanjem konkurenčnosti, če šole ne pokrivajo istih območij, kar vodi v mreže na različnih področjih lokalnih oblasti. Medregionalne mreže pogosteje temeljijo na skupnih vrednotah ali sistemih prepričanj in so zaradi tega lahko bolj koherentne (Hadfield, 2005). Vendar lahko težave predstavljajo razlike v zmogljivosti in pomanjkanje podpore posebnim lokalnim vprašanjem.

Posebna oblika medlokalnega mreženja je franšizni model, pri katerem šole skupaj izvajajo poseben zaščitni model učnega načrta. Zasebne organizacije trenutno razvijajo takšne franšizne modele (tako imenovane GEMS), vendar je obseg, v katerem jih je mogoče šteti za primere mrež, vprašljiv glede na obseg vpletenosti osrednjega vodstva, ne glede na običajno močne vezi med šolami, vključenimi v te modele.

Tako kot se razlikujejo glede na svoj geografski razpon, se mreže razlikujejo glede obsega, v katerem so prehodne. Določen obseg prehodnega ali medfaznega sodelovanja v izobraževanju že dolgo časa obstaja v odnosu med osnovnimi in srednjimi šolami, ki imajo isti nabor učencev. Večina obstoječih sodelovanj in mrež pa se osredotoča le na eno fazo, kar se nanaša na medfazno mreženje, le malo šol preseže odnos, ki temelji na nadaljevanju šolanja učencev z določenih šol.

Bližina	Srednja razdalja	Velika oddaljenost
Dve sosednji šoli v manj razvitem območju oblikujeta zvezo.	Šole se povežejo s šolami v sosednjem lokalnem izobraževalnem območju, nastane regionalna mreža.	Skupina šol z območja celotne države, ki jo vodi jezuitski red, oblikuje mrežo na osnovi skupnih vrednot.

## GOSTOTA ŠOL

Mreže se prav tako razlikujejo po številu vključenih šol. Zanimivo je, da teorije mreženj pogosto omenjajo diadna razmerja, čeprav ta v praksi nikakor ne prevladujejo (Noteboom 2004). Jasno je, da se mreže po velikosti zelo razlikujejo, prav tako se lahko sčasoma razširijo ali skrčijo. Zmanjšanje običajno nastopi, če nekateri člani mreže ne sodelujejo več v mreži in iz nje izstopijo, kar je značilen problem v večjih mrežah, kjer majhno jedro pogosto samo izvaja dejavnosti. Povečanje je lahko problematično, ker predstavlja temeljno spremembo odnosov med partnerji, posebej ko se povečanje zgodi v majhnih mrežah, kot je prehod iz diadne v triadno mrežo (Simmel 1950).

Znotraj velikih mrež se gostota sodelovanja razlikuje glede na število stikov med šolami v mreži. Kot je bilo omenjeno, največja možna gostota nastopi, ko so vse šole povezane ena z drugo. Treba je poudariti, da je lahko, čeprav se velika gostota zdi zaželeno v smislu poglobljanja sodelovanja in kar največjega povečevanja možnosti za učenje s sodelovanjem in za kulturne spremembe, prevelika gostota sodelovanja problematična, ker je njegovo upravljanje zelo kompleksno. Če privzamemo, da je največje možno število neposrednih stikov  $n(n-1)/2$ , se kompleksnost mreže poveča s kvadratom števila udeležencev (Noteboom 2004). Zaradi tega je treba vzpostaviti ravnotežje med željo po visoki stopnji povezanosti in povečano kompleksnostjo njihovega upravljanja. Ko mreže postanejo velike, se pojavi model centra – periferije, kjer določene organizacije oblikujejo jedro, ki poganja mrežo, medtem ko so druge na obrobju, ki je povezano z jedrom. Usklajevanje postane še pomembnejše in osrednja lega organizacije v mreži pridobiva na pomen, saj vodi k moči in nadzorovanju toka informacij. Gostota se ne zahteva pri razvoju družbenega kapitala, saj so šibkejši vezi prav tako učinkovite, dokler jim uspeva zamašiti strukturne vrzeli v znanju in spretnostih udeleženca.

Lin (1999) pravi, da so goste mreže učinkovitejše pri ohranjanju in vzdrževanju virov, saj gostejša mreža omogoča večjo mobilizacijo drugih, ki pomagajo braniti ogroženi vir, prožnejše in šibkejši vezi pa so uspešnejše pri pridobivanju novih virov. Medtem ko so obsežnejša partnerstva zaželeno, pa je prenasičenost mrež za šole problematična in lahko predstavlja oviro jasnosti in namenu (Lindsay idr. 2005). V sistematičnem pregledu NLG/Curee (2005) razmerja med gostoto in vplivom niso obravnavana.

Durkheim (citiran v Senge 2004) pozna zanimivo razlikovanje, in sicer med materialno gostoto, ki je podobna konceptu gostote, predstavljenemu tukaj, in moralno gostoto, ki se po njegovem pojavi, ko družbeni akterji, ki opravljajo svoje specializirano delo, sodelujejo s partnerji in jih upoštevajo, pri čemer se zavedajo posledic svojih dejanj na družbo kot celoto. Ta koncept se jasno nanaša na šole, ki delujejo v težjih okoliščinah.

V praksi so najmanjše mreže sestavljene iz dveh šol, največje mreže, za katere vemo, pa ne vsebujejo več kot petnajst šol, čeprav so še večje mreže teoretično mogoče. Srednje velika mreža je tako sestavljena iz petih do desetih šol.

## VERTIKALNO ALI HORIZONTALNO MREŽENJE

Zadnje razlikovanje, ki ga lahko naredimo, je povezano z obsegom, v katerem je sodelovanje vertikalno, kar pomeni, da poteka znotraj šol, v nasprotju s horizontalnim, ki poteka med šolami. Spet gre za kontinuum, kjer so šole razvrščene med dvema poloma glede na vertikalno sodelovanje (kot je omenjeno v delu o intenzivnosti mrež), vendar pa jih lahko razvrstimo med dvema poloma tudi glede na obseg, v katerem to vertikalno mreženje sovпада z notranjim mreženjem v šoli. To je lahko skoraj neobstoječe, lahko se odvija na ravni posameznih učiteljev, lahko deluje znotraj oddelkov ali – v primeru šol, kjer je sodelovanje najbolj razvito – med oddelki. Kot pri vertikalnem mreženju sta lahko število ljudi, ki so vključeni, in obseg interakcije različna. Tako lahko šole uvrstimo na podlagi obojega, intenzivnosti vertikalnega ali horizontalnega mreženja, kar nam daje uporabno hevristično orodje za podrobno preučitev razmerja med (obsegom) mreženja in organizacijsko uspešnostjo. Nekaj primerov je podanih spodaj.

Mreže se razvrščajo glede na različne razsežnosti; tako lahko mrežo na primer opišemo kot prostovoljno, srednje gostote, zmerno prevladujočo in z veliko zunanjo vključenostjo.

Vertikalno mreženje	Horizontalno mreženje	Horizontalno in vertikalno mreženje
Skupne delovne skupine obstajajo znotraj šol v zvezi s posebnimi prednostmi za izboljšanje šole, kot sta upravljanje s podatki in pismenost, vendar mreženje ne obstaja.	Vodje predmetov posameznih šol znotraj mreže imajo delovne skupine za svoje predmete, vendar takšni mehanizmi znotraj šol ne obstajajo.	Skupne delovne skupine obstajajo znotraj šole v zvezi s posebnimi prednostmi za izboljšanje šole, in predstavnik vsake notranje šolske skupine je član medšolskega mrežnega odbora v zvezi z isto prednostjo.

## KATERE DEJAVNOSTI: DEJAVNIKI UČINKOVITIH DOGOVOROV O SODELOVANJU IN MREŽENJU

Zanimivo je, da se več raziskav osredotoča na pogoje, pod katerimi so dogovori o sodelovanju in mreženju uspešni, in ne na to, ali imajo pretežno pozitiven vpliv. Prevladujejo kvalitativne metode preučevanja primerov, kjer je posploševanje običajno sporno in obstaja malo varovalk pred pristranskim poročanjem. Večina študij je po svoji naravi presečnih, čeprav obstaja nekaj longitudinalnih del, ki se običajno osredotočajo na dve do triletna obdobja.

### ENAKOST ALI NADVLADA

Ugotovitve kažejo, da je treba, kjer so odnosi med šolami neenakopravni (glej zgoraj), vsaj priznati prednosti vseh partnerjev (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005). Občutek enakosti se lahko poveča z dokaj preprostimi ukrepi, kot je sklic sestankov zunaj šolskega poslopja na nevtralnem območju, kar je način omejevanja neravnotežja moči. Kjer se oblikujejo neenakopravna partnerstva, nekateri (vendar omejeni) podatki kažejo, da mora boljša šola soočiti partnerja s problemi in po potrebi hitro zamenjati manjši del osebja. Majhna podporna ekipa se pošlje na partnersko šolo, da bi zagotovila potrebno pomoč (Lindsay idr. 2005).

### MORALNI NAMEN IN ZAUPANJE

Da bi bile uspešne, je priporočljivo, da imajo šole skupen moralni namen in skupno vrednostno osnovo. To ne preseneča, če upoštevamo, da konstruktivistični pristop poudarja potrebo po razumevanju realnosti, ki si jo partnerja vsaj deloma delita, prav tako pa številne študije v izobraževanju poudarjajo moralni namen pri učinkovitem vodenju in izboljšanju šol (na primer Sergiovani 1999).

Druga pomembna tema pri mreženju je zaupanje. Zaupanje med šolami običajno temelji na skupnih vrednotah in osebnih odnosih med osebjem, ki je aktivno znotraj mreže. Medtem ko je zaupanje na začetku zaželeno, pa se v primerih, ko ni navzoče, lahko vzpostavi med samim sodelovanjem prek interakcije med partnerji. Postopen pristop h gradnji zaupanja prek sodelovanja v majhnem obsegu, preden se preide na globlja razmerja, se je v tem pogledu izkazal za uspešnega, če so bili partnerji odprti glede napak, storjenih v postopku (Bryk in Raudenbusch 2001; Gulati 1995).

Kognitivna konvergenca je ključni element pri gradnji zaupanja in trajni stik ga pomaga doseči in razširiti, posebej če se oprijemljivi uspehi sodelovanja pojavijo že v zgodnji fazi. Dobro znana ugotovitev pravi, da lahko interakcija povzroči homogenost prepričanj, in je bolj verjetna, če je homogenost predhodno obstoječa (Muijs 1997). Kognitivna konvergenca postane posebej pomembna, ko se pojavijo neizbežna nasprotja. Če obstaja kognitivna konvergenca, je o njih lažje razpravljati in jih razrešiti brez nastanka napačnih prepričanj (McAllister 1995).

Podobno kot velja za zaupanje, pa so številne študije v izobraževanju nedavno odkrile, da v učinkovitost mrež vodijo jasni pogodbeni dogovori (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005); to ugotovitev podpirajo tudi raziskave v poslovnem sektorju (Noteboom 1996). To po eni strani v teh primerih kaže na pomanjkanje zaupanja znotraj mrež, kar je lahko rezultat nekoliko prisilne narave mnogih med njimi, kjer zunanje agencije izvajajo precejšen pritisk na »šibko« in »močnejšo« šolo, ki naj sodelujeta. Vendar podatki kažejo, da je določena vrsta pogodbenega dogovora smiselna, saj se tako izognemo kasnejšim nesporazumom in zameram. Takšne pogodbe pa naj ne bodo preveč podrobne, saj se je dolgotrajno usklajevanje v zvezi s podrobnimi točkami izkazalo za neuspešno pri gradnji odnosa, temelječega na zaupanju (Dad in Teng 2001). Del razvijanja zaupanja je razvijanje občutka kolektivne odgovornosti in lastništva nad rezultati (Ainscow in West 2005). Če je zaupanje povezano z medsebojno odvisnostjo, so takšni odnosi sodelovanja najgloblji in trajajo najdlje (Noteboom 2004). Zaupanje je prav tako povezano z vpetostjo, ta pa je neke vrste ključ, ki omogoča večjo gladkost družbenih izmenjav (Borgatti in Foster 2003).

## ENAKOST IN KONKURENČNOST

V zvezi s tem obstajajo jasni dokazi, da je predhoden obstoj skupnih značilnosti med partnerjema bistven pogoj za uspeh mreže. Skupne značilnosti se lahko kažejo v številnih oblikah, na primer v skupnem ideološkem ozadju in vrednotah (na primer mreže med šolami, ki si delijo isto religiozno prepričanje) ali v potrebi po soočanju s podobnimi temami, kot so mreže med šolami, ki delujejo v težkih okoliščinah. Skupne značilnosti so pomembne, če želimo, da nastopi deljenje izkušenj in učenje. Kot je poudaril Noteboom (2004), se brez skupnega besedišča in razumevanja pristen dialog verjetno ne bo pojavil zaradi različne kognitivne realnosti, ki omejuje organizacije, in različnih temu pripadajočih razumevanj realnosti. Medtem ko je skupen jezik resnično pomemben, je prav

tako pomembno, da gre to z roko v roki s skupnimi pomeni konceptov, posebno kjer se uporablja izobraževalni žargon, ki lahko prikrije množico pomenov (na primer izraz distribuirano vodenje). Podobno kontekstna specifika velikega dela osnovnega znanja o izboljšanju šol pomeni, da preveč različne šole ne morejo veliko prispevati druga drugi (Chapman in Allen 2005; Ainscow in West 2005).

Medtem ko so skupne značilnosti pomembne, pa je nekonkurenčnost med šolami prav tako dejavnik uspešnega mreženja med šolami. Če je konkurenca huda, zaupanje, ki je ključni element za uspešno mreženje, ni navzoča (Chapman in Allen 2005). To pomeni, da se mnogo šol odloča za oblikovanje mrež s partnerji, ki so zunaj njihovega šolskega okoliša in ne tekmujejo z njimi za učence, ne glede na praktične težave, ki jih to prinaša. Tukaj je spet v ospredju vprašanje zaupanja, saj kjer je zaupanje med lokalnimi šolami veliko, je bilo mogoče razviti lokalna partnerstva in vezi. To je prav tako lažje, kjer je mreženje prostovoljno, saj so predhodno obstoječi odnosi, ki temeljijo na zaupanju, močnejši. Na neki način je ta ugotovitev v nasprotju z delom, opravljenim na področju poslovnih študij, v katerih je bilo ugotovljeno, da lahko konkurenčne organizacije oblikujejo uspešne mreže. Te so praviloma relativno kratkoročne in osredotočene na poseben projekt, vendar ni teoretičnega razloga, zakaj podobne mreže ne bi mogle delovati v izobraževalnem sektorju.

## JASEN NAMEN IN CILJI

Učinkovitost mreže se poveča z jasno in omejeno osredotočenostjo glede namena mreže (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005; NLG/Curee 2005), enako je povezana z učinkovitostjo in izboljšanjem posameznih šol (Muijs idr. 2004; Reynolds in Hopkins 2001). Lažje je oblikovati mreženje v povezavi s temami, ki lahko imajo neposreden vpliv, težje pa v zvezi z bolj ohlapnimi in splošnimi temami, kot je »krepitev zmogljivosti« (Ainscow in West 2005). Ta vrsta mreženja okrog zelo konkretnih in so zmeroma lahko dosegljivih ciljev je lahko pomembno izhodišče za ustvarjanje zaupanja med partnerji.

Če imajo sodelujoče šole lastništvo nad mrežnimi cilji, je bilo ugotovljeno, da to izboljša trajnostni vidik in vpliv sodelovanja, kot se pričakuje v primerih projektov, ki so tako zelo odvisni od prostovoljstva in zaupanja (NLG/Curee 2005).

## NADALJNI STROKOVNI RAZVOJ

Strokovni razvoj je po sistematičnem pregledu NLG/Curee (2005) ključni skupni element uspešnih mrež. Nadaljnji strokovni razvoj je v teh mrežah pogosto potekal s sodelovanjem in je v mnogih primerih vključeval zunanje agencije ali zunanjo pomoč. Dejavnosti so zajemale izmenjave učnih izkušenj, ki so bile ponovljene v rednih časovnih obdobjih, skupne sestanke, projekte za razvoj ukrepov in strokovne ekipe, ki so zagotavljale vzajemno pomoč. Podobno je bilo v naši nedavni študiji ugotovljeno, da je nadaljnji strokovni razvoj pomemben element uspešne mrežne dejavnosti (Ainscow idr. 2006).

Interakcija »iz oči v oči« je pomembna za uspešnost teh skupnih dejavnosti in je obenem tudi glavna pot, ki služi za prenos novosti in znanja. Informacijska in komunikacijska tehnologija pa ne spada med ključne dejavnike (NLG/Curee 2005).

## ČASOVNE OMEJITVE

ČAS JE KLJUČNI DEJAVNIK, SAJ PODOBNO KOT PRI DRUGIH IZOBRAŽEVALNIH POSEGIH VEČINA ŠTUDIJ IN OCEN UGOTAVLJA, DA JE ZA USPEŠNOST MREŽE POTREBEN ČAS.

To je še posebej pomembno tukaj, saj mreženje pogosto prinaša večje breme za neposredno vpleteno osebje, posebej za namestnika ali pomočnika vodje in na srednji vodstveni stopnji. Posledica je lahko zamera, posebej če ni očitnih neposrednih koristi za šolo in posameznika. Pomanjkanje časa in povečanje obsega dela sta torej dve ključni pritožbi, značilni za osebje, ki je vključeno v mreže (Lindsay idr. 2005). Značilna pritožba je, da je v prenatrpanem šolskem urniku težko najti čas za skupne dejavnosti, vendar je bilo na podlagi drugih ocen ugotovljeno (na primer Harris idr. 2002), da najučinkovitejše šole znajo najti prilagodljive rešitve za ta problem, tako da prerazporedijo in optimalno porabijo obstoječe vire. Mreža potrebuje za svoj razvoj dovolj časa, kar je bistveno pri razvoju zaupanja in skupnega jezika, ki je potreben za njeno delovanje.

## VODENJE

Seveda je vodenje zelo pomembno za učinkovito mreženje (Lindsay idr. 2005). Na ravni posameznih šol to pomeni, da morajo višje vodstvene ekipe vseh mrežnih šol podpirati mrežo, da bo ta lahko trajnostna. Mreže, ki jih vodi le osebje, ki je nižje na šolski hierarhični lestvici, so kratkoročno morda lahko uspešne, vendar je malo verjetno, da bodo izkazale dolgoročno trajnost (Ainscow in West 2005; Harris idr. 2005). Po Hadfieldu (2005) najuspešnejše mreže vodi majhna skupina aktivnih vodij, ki jim dajo sodelavci »dovolenje za vodenje«. V skladu z nekim poročilom je na začetku

potrebno strogo usmerjeno vodenje, vsaj v primeru šol, ki se soočajo s težkimi okoliščinami, kasneje pa se lahko sprosti. Bolj porazdeljen pristop je mogoče vpeljati, ko so se spremembe uveljavile (Chapman in Harris 2004). Spreminjanje slogov vodenja je lahko prežeto s težavami, saj je mogoče, da se pričakovanja osebja že tako ukoreninijo, da takšne spremembe sprejmejo z nezaupanjem in ne želijo prevzeti novih vlog vodenja (Harris in Muijs 2002).

Še en vidik uspešnega mreženja predstavljajo sposobnosti voditeljev pri delu z ljudmi. Mreženje združuje različne organizacijske kulture, zato je določena količina neuskklajenosti in nesporazumov neizbežna. Da bi to težavo lahko premostili, je potrebno dobro razumevanje njihovih prednosti in slabosti ter čustvenega pomena sodelovanja (Crawford 2004; Muijs 2006). Tudi vodje morajo biti odprti in pošteni, da bi lahko razvijali zaupanje, ki je tako pomembno za učinkovite dogovore o mreženju.

Poleg teh mehkejših elementov upravljanja so mreže najuspešnejše tam, kjer obstaja jasna struktura upravljanja (Lindsay idr. 2005). Gre za podobne ugotovitve kot v drugih študijah o uspešnosti in izboljšanju šol, ki so na primer pokazale, da ima celo izboljšanje šol, ki temelji na načelih distribuiranega vodenja, koristi od močnih in jasnih struktur upravljanja (Muijs in Harris 2004). V nekaterih zvezah je bilo ugotovljeno, da pri tem procesu pomaga ustanovitev novih vodilnih funkcij na stopnji mreže (gre na primer za pridruženega vodjo ali pomočnika vodje celotne zveze), čeprav je to primerno le v primeru, ko je mreža ustanovljena z dolgoročnim ciljem in ne gre le za kratkoročno osredotočenje na določene programe in vidike izboljšanja. Fullan (2004) opisuje nove vloge »sistemskega vodenja«, ki se pojavljajo v mrežah, v večjem delu strukturiranih okrog ključnih posredniških vlog. Te vključujejo gradnjo identitete skupine, zaupanje in razvijanje skupnega znanja.

Na splošno obstajajo podatki, da mreže ne zahtevajo le dodatnih vodstvenih vlog in veščin, ampak da s tem, ko jih ustvarjajo, pomagajo vključiti več šolskega osebja v vodenje in tako spodbujajo tako distribuirano vodenje kot povečano vodstveno sposobnost v sistemu. Podobno ustvarjanje vodstvenih vlog, posebej povezanih z mrežnim vodenjem, ustvarja kader ljudi z izkušnjami s sistemskim vodenjem in tako olajšuje prihodnja mreženja (Hadfield 2005; Fullan 2004).



## ZUNANJA PODPORA

Mreže imajo lahko veliko koristi od zunanje podpore, zunanjo pomoč lahko zagotovijo lokalne oblasti, tako da prevzamejo pomembno posredniško vlogo in ponudijo praktično podporo, kar je posebej pomembno v zgodnjih fazah mreženja (Ainscow in West 2005; Gaynor idr. 2003). Tretje osebe so lahko »varuhi zaupanja«, ki delujejo kot posredniki, če se med mrežnimi partnerji pojavijo nesporazumi. Tretja oseba, ki uživa zaupanje, lahko pospeši gradnjo zaupanja med partnerskimi šolami in zaradi tega ublaži vprašanje počasnega napredka v zadevah, kjer se zahteva postopen pristop (Shapiro 1987; Sydow 2000). Zunanje osebe lahko prav tako odigrajo ključno vlogo pri povezovanju primernih partnerjev ob upoštevanju konteksta, geografije in, ne nazadnje, osebnosti. Prav tako lahko imajo ključno vlogo pri dajanju nasvetov glede strategije in procesa (NLG/Curee 2005).

## PRENEHANJE SODELOVANJA

**PREKINITEV MREŽNEGA DOGOVORA JE POTREBEN PROCES, VENDAR JE KLJUB TEMU TEŽAK, ČE SPORAZUM NE PREDVIDEVA NJEGOVEGA ZASTARANJA.**

Najprej gre za psihološko stran prekinitve razmerja, ki lahko vodi v čustven odziv »zavrženega« partnerja (Noteboom 2004). Potem, odvisno od intenzivnosti razmerja, lahko njegovo končanje vodi v izgubo zaradi izgube določenih sposobnosti ali zmogljivosti (Beije 1998). To še posebej drži za mrežo, ki je bila ustanovljena z namenom, da bi se partnerji dopolnjevali glede na svoje slabosti, na primer za dogovor, po katerem različne šole ponujajo različne predmete na najzahtevnejši stopnji. Prekinitve razmerja bi v tem primeru pomenila, da teh predmetov ne morejo več ponujati. Vodje morajo prav tako upoštevati napore in stroške, ki zajemajo vzpostavitev nove mreže, potem ko je bila prejšnja pretrgana (Beije 1998).

## RAZPRAVA

Mreženje in sodelovanje je v izobraževanju nedavno postalo zelo priljubljeno, saj postajajo omejitve posameznih organizacijskih pristopov in zunanjih posegov vedno bolj jasne. Trenutno obstaja mnogo pobud, ki spodbujajo šole k razvoju mrež, in dejavnosti na tem področju močno naraščajo. Do sedaj to gibanje ni bilo predmet preučevanj. Mreženje mnogi na splošno dojemajo kot »dobro stvar« samo po sebi, ki v najboljšem smislu vodi do neopredeljenih »učnih skupnosti«. Raziskave, ki obstajajo o prednostih mreženja šol, so večinoma meri osnovane na teoriji in ocenah. Zunaj izobraževalne sfere pa obstaja precejšnja teoretična podlaga mreženju, ki bi lahko služila kot vir informacij in poglobila naše razumevanje izobraževalnih mrež in sodelovanja.

V nasprotju s pogledi, ki želijo na poenostavljen način posplošiti vse mreženje v izobraževanju (ter vse druge dejavnosti v šolah, kot je na primer upravljanje) na učenje, se v mreženje praksi in teoriji razlikuje glede na cilje in dejavnosti in ga lahko s pridom opredelimo vzdolž te osi. Če bolj celostno upoštevamo različne cilje, ki jih lahko imajo izobraževalne mreže, bomo prišli do uporabnejših ugotovitev glede pomena in učinkovitosti mreženja.

Seveda lahko šolske mreže razvrstimo na podlagi številnih razsežnosti. Teme, kot so gostota mreže, obseg prostovoljnosti in prisile, časovni okviri in razporeditev, so pomembne za razumevanje delovanja mrež in boljše razumevanje teh zadev nam lahko pomaga razviti mreže, ki služijo svojemu namenu ter nam hkrati dajejo možnost, da do določene stopnje predvidimo pričakovan uspeh mreže.

Na splošno gledano raziskave niso uspele slediti razvoju politike in izvajanju na tem področju in lahko rečemo, da je zaradi tega izvajanje potekalo, ne da bi bila vprašanje, ali je mreženje najprimernejša rešitev za reševanje določenih ciljev šol v določenih kontekstih, posvečena zadostna pozornost, in brez zadostne pozornosti glede pogojev, zaradi katerih bi bile določene oblike mreženja v določenih okoliščinah bolj ali manj učinkovite. Mreženje je predstavljeno kot najnovejše čudežno zdravilo v šolski reformi, čeprav omejeni podatki, ki obstajajo, kažejo mešane in raznolike vplive, podobno kot v primeru številnih predhodnih reform. Gre za nezadovoljivo situacijo, saj lahko, medtem ko je potencial mreženja v izobraževanju nedvomno velik, nadaljnje in nedokončne ugotovitve glede njegove učinkovitosti kot strategije vodijo v to, da bo ta reforma prišla iz mode podobno kot druga reformna gibanja. Gradnja raziskav in prakse na bolj zdravi teoretični osnovi nam lahko pomaga, da bomo bolje razumeli razlog za različen vpliv mreženja, in pri sprejemanju odločitve, kdaj se izbrati za mreženje in kdaj ne, ter nam celo pomaga načrtovati mreže, ki so primernejše za doseganje različnih ciljev, ki si jih zastavljajo šole pri skupnem delovanju.

## Viri:

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Improving schools in challenging circumstances: a study of school-to-school collaboration. Študija predstavljena na konferenci Australian Association for Research in Education.
- Borgatti, S. & Foster, P. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology *Journal of Management*, 29(6), 991–1013.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Chapman, C. & Allen, T. (2005). Partnerships for Improvement: The Specialist Schools Achievement Programme. The Specialist Schools Trust.
- Cohen, W. & Levithal, D. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.
- CUREE (2005). Systematic Research Review: The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the committees they serve. NCSL.
- Diani, M. (2003). Networks and Social Movements: A Research Programme, in Mario Diani and Doug McAdam (eds.), *Social Movements and Networks: Relational Approaches to Collective Action*, str. 299–319. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1972). *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (ur.) (1986). *Durkheim on Politics and the State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D. & Stott, A. (2006). What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life*. London: Policy Press.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- Lindsay, G., Harris, A., Chapman, C. & Muijs, D. (2005). *School Federations*. Preliminary Report to the DfES. Coventry: University of Warwick.
- Muijs, D. (2006). Leadership in Multi-Agency Contexts: A Case Study of Extended Schools in the UK. Dokument predstavljen na International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Fort Lauderdale, FL, 05/01/06.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm collaboration, networks and strategy: an integrated approach* (1st ed.). New York, N. Y.: Routledge.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Sailor, W. (2002). *Whole-School Success and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- Segre, S. (2004). A Durkheimian Network Theory. *Journal of Classical Sociology*, 4(2), 215–235.
- Sergiovanni, T. (1999). The story of community. V J. Retallick, B. Cocklin, & K. Coombe (ur.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (str. 9–25). London: Routledge.
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel* (K. Wolff, prev. in ur.). Glencoe, IL: The Free Press.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (ur.) (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L., Vygotsky, S. & John-Steiner, V. (ur.) (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- West, M. & Ainscow, M. (2006). School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts. Dokument predstavljen na konferenci o izobraževalnih raziskavah, Ženeva, Švica, september 2006.

---

Dr. Daniel Muijs je predstojnik Oddelka za pedagogiko in razvoj učiteljev na Univerzi v Manchesteru v Angliji.  
E-pošta: daniel.muijs@manchester.ac.u



TONČI  
KUZMANIČ

## ODGOVORNOST

### I. O NARAVI TEKSTA

**GREMO NEUSMILJENO, I IN SICER IN MEDIAS RES: TO, KAR IMATE PRED SEBOJ, NI NE ZNANSTVENI IN NE STROKOVNI, TO TUDI NI NIKAKRŠEN VEDNOSTNI TEKST. TO NI TEKST, KATEREGA NAMEN BI BIL PRODUKCIJA KAKRŠNEKOLI ZAGOTOVLJENE IN ZGOTOVLJENE VEDNOSTI, NOBENE IN NIKAKRŠNE RESNICE, TOREJ TUDI NE NOBENEGA IN NIKAKRŠNEGA IZDELKA NA TEM ALI ONEM ZNANSTVENEM ALI STROKOVNEM PODROČJU ODGOVORNOSTI.**

To je tekst, ki se radikalno upira sami podmeni, da je v tekstu nekaj treba in da je v tekstu moč nekaj doseči, da je s tekstom nekaj moč in treba proizvesti, sploh pa temu, da je tekst mesto (*topos*), v katerem, da je nekaj moč narediti (*poiein, poiesis*), da je v njem treba priti do Resnice. Takšno, po moje, samozaslepljujoče umevanje prepuščam znanstvenikom in strokovnjakom, vsakokratnim današnjim *knowledge-workerjem*, ki si služijo kruh na napačnem mestu, z napačnimi prijemi in v velikansko škodo temu, čemur je morebiti danes še vedno moč reči Svet ljudi in človeštvo nasploh (da o živalih, rastlinah ... niti ne govorim). Tekst torej – po mojem prepričanju, ki je tukaj samo metodično izhodišče – ni mesto, v katerem je moč izdelovati, kaj šele proizvajati izdelke in dosežati rezultate, kot to domnevajo tisti, ki sprejmejo igro »štancanja« znanstvenih in strokovnih referenc. V tem primeru sicer resda proizvajamo izdelke in »štancamo« reference, a s tem kvečjemu polnimo revije in knjige

<sup>1</sup> Kdor misli, nima in ne more imeti milosti! Ko pa prav ta, ki misli, tudi deluje, takrat mora biti skrajno milosten in celo nežen, da bi ne koga prizadel. Tisti, ki je na ravni mišljenja milosten, je bodisi Bog ali pa tisti, ki ne misli. Pač zato, ker oba, torej Bog in pa tisti, ki ne misli, že zmeraj bodisi vesta ali pa celo vesta vse. Mišljenje in vednost (v vseh svojih oblikah in vrstah: religija, znanost, ideologija, znanje (*knowledge* ...)) gresta skupaj le negativno, torej le toliko, kolikor se mišljenje ne pusti zaslužjiti in kolonizirati kakršnikoli vednosti. Sicer pa ne, kajti če je in ko je mišljenje kolonizirano, podrejeno s strani vednosti, je le še nemišljenje.

z materiali, ki jih bodisi nihče ne potrebuje in ne bere<sup>2</sup> ali pa imajo uničujoče učinke erozije ravno na terenu odgovornosti.

Ta tekst je v neki svoji bistveni dimenziji premislek same zavajajoče predpostavke, po kateri da je v tekstu moč nekaj proizvesti, doseči. Tekst ni nobena in nikakršna tovarna ali obrat. Ko pa postane tovarna in/ali produkcijski obrat vednosti (izdelkov Resnice ali Resnice same), potem v tem in takšnem tekstu zagotovo ni več nobenega in nikakršnega mišljenja. V nadaljevanju mi gre predvsem za mišljenje, ker menim (*doxa*), da je tekst (govorjenje, dialog ...) predvsem mesto mišljenja, premisleka in razsojanja. Predvsem javnega, seveda. V tem tekstu mi gre potemtakem za premislek in razsojanje o tem, kaj je tukaj in zdaj na »področju odgovornosti« bistvenega. Ne gre torej za poskus mišljenja iz »pozicije mišljenja« ne za mišljenje znanstvenika in strokovnjaka, pač pa za poskus smrtnikovega mišljenja odgovornosti. Drugače rečeno, tistemu »znanstvenemu«, »strokovnemu« ... se tukaj vnaprej ne le odrekam, pač pa ju celo postavljam – posebej s stališča odgovornosti – kot nekaj eksplicitno problematičnega (postideologija). Ravno to – torej strokovnost, profesionalnost, znanstvenost ..., kar tukaj in zdaj straši kot »vrhunec človeškosti« – je tisto, kar potemtakem skušam ob tej priložnosti postaviti pod vprašaj! Tekst je poskus smrtnikovega mišljenja in razsojanja o odgovornosti, in sicer zunaj kakršnekoli vnaprej zagotovljene ali obljubljenе vednosti (znanosti, strokovnosti ..., kakršnegakoli znanja), in je v eksplicitnem nasprotju s kakršnokoli stroko in znanostjo, ki si praviloma lasti (monopolizira, kolonizira) posamična območja človeškega, živalskega in siceršnjega življenja. Tekst izhaja iz podmene, da je ravno znanost, da je ravno strokovnost, da je ravno profesionalnost in celo vednost kot taka tista, ki je že okupirala in kolonizirala ter do nerazpoznavnosti razparcelizirala docela vsa človeška področja, in sicer na nekakšne uporabne, medsebojno pogojno povezljive vrtičke specialnosti (strokovnosti, profesionalnosti, znanstvenosti ...), in da je ravno to tisto, kar nas je vse skupaj pripeljalo do neznosne točke, ko se upravičeno počutimo izgubljene in ko si moramo na

<sup>2</sup> Natančneje povedano: to, da jih nihče »ne potrebuje in ne bere«, drži samo pogojno. Kajti natanko to, česar nihče »ne potrebuje in ne bere«, je tisto, kar potrebuje vsakokratni dani sistem *knowledge* gospodarstva, in sicer zato, da bi se oplajal, vzdrževal, skratka, zato da bi gospodoval. Prav skozi zadoščanje tej potrebi se ta sistem vedno znova samovzpostavlja oz. ga vzpostavljajo tisti, ki to počno. Kolikor v »boljši veri«, toliko slabše za tiste, ki ne vedo, kaj počno. Berejo pa tovrstne produkte (več kot tega tem izdelkom ni moč reči) tisti, ki se hočejo znotraj natanko te sistematike gospodarstva družbenega splaziti po socialni lestvici navzgor in biti pri skledi gospodarstva. Berejo in pišejo jih torej predvsem »psi vzpostavljalci & čuvaji« vsakokratnega sistema družbenega gospodarstva, njihovi izdelki pa so nekakšna kri, ki srcu družbenega šele omogoča, da sploh utripa. Dandanašnji to pomeni *knowledge* (znanje) – gospodarstva. Reči, kot je to še zmeraj običajno – in kar je sestavina tega, kar sem poimenoval kot tisto, česar »ne potrebuje in ne bere nihče« –, današnji postsocialistični in postkapitalistični sistematiki, da je »ideološka«, pomeni ne poznati razlike med ideologijo in pa postideologijo (*knowledge* ali gospodarstvo strokovnosti), ki je neskončno nevarnejša, kot je to zmogla biti katerakoli med doslej iznajdenimi ideologijami.

novo zastavljati tako rekoč vsa vprašanja. To pomeni tudi in predvsem vprašanje o odgovornosti. A ne o odgovornosti kar tako in nasploh, pač pa predvsem o odgovornosti ravno teh konkretnih znanstvenikov in strokovnjakov, profesionalcev, znanosti in strok ter vednosti nasploh, ki so do odgovornosti v takšnem razmerju, da je, kolikor več je znanstvenosti in strokovnosti, toliko manj odgovornosti! Natanko svet, v katerega smo vrženi – takšen, kot tukaj in zdaj je –, je, zame, živ, empiričen dokaz, da je tako.

## 2. SVET?

Vem, da se strokovnjaki, znanstveniki ... pokroviteljsko muzate ob sami omembi besede Svet, ki ga vedno mislim z veliko začetnico, torej tudi takrat, ko bo v nadaljevanju zapisan z malo. Vem, da je govoriti o svetu »nenatančno«, neznanstveno, »neustrezno«, nadvse nestrokovno, da je nenavadno in da je še manj modno. Konec koncev, saj se sploh ne spodobi (bontonski argument) več govoriti o svetu kar tako. Češ kaj pa to – svet – sploh je? O čem sploh govoriš, ko rečeš svet? Saj česa takega, kot je svet, sploh ni! In tako naprej v »slabo neskončnost« (Hegel), kajti predobro vem, da je teh in takšnih »argumentov« *per definitionem* neskončno. Natančneje, ravno toliko, kolikor je po tej naši izmučeni, Edini zemeljski obli ali, lepše, Gei, kot bi rekli Stari, posejanega znanstvenega, strokovnega, skratka vednostnega in zadušljivega nemišljenja. Kolikor bolj smo »realisti«, toliko bolj vemo, da pravzaprav »sveta ni« (tudi zemlja se nekam krči, mar ne?). Kolikor bolj strokovni in profesionalni smo, toliko bolj sodimo, da »sveta ni« (morja in tekočine ga čedalje bolj potapljujejo – »vesoljni potop«). Kolikor bolj znanstveni smo, toliko natančneje in nezmotljivo – torej metodično – vemo, da »sveta pravzaprav sploh ne more biti« ...! Skratka, kolikor bolj vednostni smo, toliko bolj prepričani smo, vemo – in celo absolutno vemo – ne le to, da sveta ni, pač pa tudi to, da ga tudi ne more biti. Še več, če bi tudi bil, če bi torej tudi mogel biti, bi ga ne smelo biti! Treba bi se ga bilo, tako ali drugače, vsaj znebiti, če si ne že omisliti novega!

Skratka, kar zadeva svet, smo – to je tisto, česar se sploh ne zavedamo – znova v na las podobnem položaju, kot je to bilo nekoč v primeru religije (tudi ideologij, a tam nekoliko drugače), ko je ta svet začel biti »grešen« in ko ga je bilo treba bodisi zradirati ali pa vsaj »spremeniti« oziroma zapustiti ter oditi v Oni, tisti tam, torej Drugi svet. In ravno za to postreligioznost pri vsej zadevi v zvezi z odgovornostjo gre: ravno zato sem začel govoriti in bom do konca tega teksta govoril predvsem o Svetu, pa naj vam to še tako ni všeč. Da ne bo pomote: ta tekst ni napisan zato, da bi vam ugajal ali da

bi bil moden in moderen. Napisan je zato, ker sem bil povabljen pisati<sup>3</sup> o odgovornosti, in pa zato, ker to povabilo jemljem resno in ga nameravam izkoristiti, tako kot najbolje zmorem. Govoriti o Svetu (moja zavestna in dokončna »izbira«) in o odgovornosti, ki je lahko le odgovornost Svetu in torej svetna (ne pa sveta ali svetniška zadeva!!!), pa je v najstrožjem pomenu besede Eno in Isto. Brž ko napravimo Svet, smo zapravili tudi odgovornost! Tožiti in se sprenevedati, da »ni odgovornosti« – to je »ne-več-mesto«, v katerem danes domujemo –, obenem pa neskončno zatrjevati, da »sveta ni«, sta dve plati enega in istega v tem pomenu, da smo, brž ko smo skozi okno zavrgli Svet, z njim – kot umazano perilo – zavrgli tudi odgovornost. Ko ni sveta, dobesedno nimamo več komu biti odgovorni, nimamo komu odgovarjati, pa naj se še tako delamo (vse) vedne, naj se še tako sprenevedamo ali pa naj se nam še tako zdi, da je to nemogoče. Natanko ta radikalno ozka povezava med odgovornostjo in Svetom je tisto, kar bom skušal pokazati (in dokazati) v tekstu. Vse drugo, kar sledi, je v takšni ali drugačni argumentacijski funkciji te osnovne postavitev, ki jo – če ne razumete drugačne govorice kot znanstvene – lahko dojamete tudi kot temeljno hipotezo tega teksta.

Ko rečem svet, imam v mislih pravzaprav nekaj radikalno preproste in – vsaj tako se mi zdi – vsem razumljivega, ne pa znanstveno & strokovno skrivnostnega, mističnega ter težko dojemljivega. Svet je tukaj torej

- predvsem mesto (*topos*), v katerem je edinole mogoče dobro življenje (živali, rastlin ..., pa tudi bogov, kolikor so le-ti lahko smrtni) vsakokratnih smrtnikov; torej kot mesto bivanja smrtnikov; to torej pomeni ta edini planet, ki nam je vnaprej »dan na voljo« (ki smo ga dobili »na kredit«), kot tudi njegovo vesoljsko okolje in okras (*kosmos*), a to je zaenkrat manj pomembno;
- svet pa vključuje vsaj še troje: prvič, vse prejšnje generacije, njihova dela in nedela ter delovanja, ki so sploh lahko prišla do nas;
- drugič, naše današnje delo in nedelo ter delovanje, torej to, kar »poteka« tukaj in zdaj;
- nenazadnje, tretjič, predvsem možnost generacij, ki utegnejo priti za nami in ki smo jim dolžni zapustiti Svet vsaj v takšni obliki in kvaliteti, kot smo ga tudi sami podedovali (»kredit«).

Ker tudi sam vsaj malo soglašam s tem, da v nakazanem pomenu »sveta skorajda ni več« ali pa da ga je »čedalje manj«, potem je moj premislek o Svetu treba razumeti predvsem kot premislek o odgovornosti

<sup>3</sup> Pričujoči tekst je bil podlaga za dve predavanji, ki sem ju imel za ravnatelje in namestnike ravnateljev slovenskih osnovnih šol, in sicer v Portorožu pomladi leta 2008.



do Sveta, in sicer odgovornosti za to, da tudi dokončno ne izgine. Kajti to, kar je – in kar imenujem Družba ali »globalna družba« –, je natanko uničevanje (posledično izginjanje) ali ničenje Sveta, je spravljanje Sveta v nič. Pozicija, iz katere govorim, je torej zelo preprosta in meri na obrambo Sveta kot Enega in Edinega, in sicer glede na povsem jasno opredeljivo in oprijemljivo ničenje, ki preti iz smeri družbe in družbenega.

### 3. RAZPIRANJE PROBLEMA IN ZAVRNITEV »KAJ-VPRAŠANJA« – PROBLEM METODE

ODGOVORNOST IN PODOBNE  
POJME TER POJAVE (TUDI  
DOGODKE, A TO BOM IZ  
TUKAJŠNJEGA PREMISLE-  
KA IZPUSTIL) S PODROČJA  
DRUŽBE IN DRUŽBENEGA  
SKUŠAMO SKORAJDA PRAVI-  
LOMA DOLOČATI S POMOČJO  
TAKŠNIH ALI DRUGAČNIH  
ODGOVOROV NA VPRAŠANJE,  
»KAJ JE NEKAJ«.

Pač zato, ker nekam samoumevno domnevamo, da nam je – še posebej kot znanstvenikom in strokovnjakom – vse, kar je, nekako neposredno dostopno, češ da nam je vse, kar je, kar tako in vnaprej dano na voljo. Smo skorajda božansko prepričani in bojda celo nezgrešljivo vemo, da nam je vse, kar je, kar tako in vnaprej dano na voljo. Še več, da nam je vse (*to pan*) – v pomenu Svet – kar tako in zastonj podarjeno. Tako se zdi, da je tudi odgovornost nekaj takega, kar lahko kar tako vzamemo (kot v kakem supermarketu za dojenčke), postavimo pred sebe, postavimo celo »pod drobno-gled«. Vedemo se, skratka, kot da bi bili nekakšni nakupovalni kemiki ali biologi, ki to ali ono »materijo« (ta ali oni pojav, *phenomenon*) kar tako vzamejo ter jo dajo pod lupo svojega bojda analitičnega, metodičnega, globinskega znanstvenega pogleda. Zdi se, skratka, da se lahko kar tako in brez kakršnekoli predpriprave zelo preprosto lotimo katerekoli zadeve: namreč s pomočjo vprašanja »kaj«. Posledično, prvi korak, ki ga v tem primeru nujno napravimo, je, da se vprašamo, »kaj odgovornost je«. A sam ne bom šel po tej znanstveni in strokovni poti *par excellence*, silno obetavni, a povsem zgrešeni in naravnost pogubni otroški poti.<sup>4</sup> Zakaj ne?

Uporabljena p(risp)odoba nakupovalca/potrošnika, s katero imamo opraviti v primeru samoumevnega »kaj-vprašanja«, je sicer na prvi pogled silno nedolžna, a obenem neskončno nevarna ter zavajajoča in celo povsem neupravičeno odpuščajoča: (pris)podoba je namreč – in tega se moramo natančno zavedati – dobesedno otroška. Privzeta je iz otroškega položaja, torej položaja nekoga, ki šele prihaja v svet, ki mu je vse novo in neznano in ki na neki točki (nekako med drugim in četrtem letom starosti) začne spraševati po vsem, in sicer na način spraševanja, »kaj je to«, »kaj je tisto«, »kaj pa tisto« ..., in za katerega je vse na eni, površinski ravni še-neverednosti. Ta neskončna »veriga kajev«, brez katere otrok sploh ne zmore postati človeško bitje, je zanj seveda nekaj nujnega, razumljivega ter, posledično, torej za nas, tudi sprejemljivega. Toda – in to

<sup>4</sup> Prim. mojo kritiko »kaj-vprašanja« v Kuzmanić (2007).

je bistveno vprašanje za naš premislek, ki meri na odgovornost – ali je tako nujno tudi v primeru sveta odraslih, ki naj bi bili po definiciji tudi strokovnjaki in znanstveniki? Ali je res, da mora biti tudi premislek odraslih (da je znanstveni, strokovni ... premislek) nujno zveden na otroško ravno ploskev izhodiščne nevednosti, iz katere da lahko kar tako »vzamemo«, karkoli se nam zljubi? Ali je res, da se tudi vsakokratni odrasli smemo ustaviti pri otroški držji »kaj-prijema« in ravnati kot otroci? Čeprav je na to vprašanje vse prej kot preprosto odgovoriti, je vsaj prvi del odgovora, po moje, negativen in kategoričen: Ne! Ne pač zato, ker ima – hočeš nočeš – vztrajanje pri vsakem začetku spraševanja o nekem pojavu pri »kaj-vprašanju« za mišljenje in razumevanje zelo resne posledice. Te posledice je namreč moč definirati kot pootročenje, infantilizacijo! Konkretnije: vprašanje in odgovori na kaj-vprašanje nas sicer resda popeljejo v kraljestvo (torej v monarhijo monokavzalnega sklepanja!) ploske vednosti in nam tudi dajo varljiv občutek vsevednosti ter vseobvladljivosti, nam pa hkrati onemogočijo kakršnokoli možnost mišljenja in dvoma, razumevanja, da o razsojanju in odgovornem delovanju niti ne govorim. Resda pri znanstvenem in strokovnem prijemu dobimo neko horizontalno širino (dejansko tautologično mrežo) odgovorov, a kakršnakoli globina in višina (da o času niti ne govorim) ostaneta tako rekoč vnaprej izgubljeni, z njima pa tudi odgovornost.

Pri odgovornosti pa – to je bistvena hipoteza tega teksta – ne gre niti za nobeno vednostno in znanstveno, kaj šele strokovno in nevtralnno, ter za nikakršno »naravno« vprašanje, ki bi merilo na nekaj, kar da je kar tako dostopno in še manj »plosko«, do česar da se je moč prebiti s pomočjo nedolžnega, dejansko vsemogočnega (!), kaj-spraševanja! Pri odgovornosti gre namreč predvsem za vprašanje mišljenja, razsojanja in odgovornega delovanja. Natančneje, gre za problem, tradicionalno rečeno, subjekta in njegovega privzemanja odgovornosti, kar pa je vse prej kot samoumevna in ploska reč, do katere naj bi bilo moč priti prek pootročenega kaj-spraševanja, ki se ga strokovnjaki in znanstveniki držijo kot slepci. Drugače rečeno, govoriti o odgovornosti na pootročen način »kaj-je-to« (češ kaj je to odgovornost), hkrati pa že v samem izhodiščnem položaju izpustiti iz premisleka zmožnost »privzemanja odgovornosti« s strani subjekta, je enako, kot če bi razpravljali o Ljubezni nasploh, o Zdravju in Sreči nasploh ter če bi iz tega proizvajali takšne ali drugačne znanstvene in strokovne »izdelke resnice« ali Resnico sólo o teh »pojavih«. Brž ko iz premisleka izpustimo – in to je tisto, kar se praviloma zahrbtno zgodi s pomočjo posredovanja vprašanja »kaj« – problem subjekta in subjektivnosti, smo porinjeni v prazno, površno, plosko govoričenje, ali, kar je še slabše, naravnost obsojeni smo na čisto, celo na absolutno vednost brez možnosti mišljenja in dvoma.

Sicer pa, kako sploh pridemo do *quasi* nujnosti tega »kaj-spraševanja? To je bistven vidik naše tematike, ker nam odpre samo osrčje problema znanosti in strokovnosti, saj nas pripelje do magično-mistične odločilne točke t. i. metode znanosti in strokovnosti, okoli katere se, kot okoli svojega gravitacijskega središča, dandanašnji vrti docela vse. Opravičilo in obenem razlog za to, da tudi v najbolj odraslih in zrelih letih na točki spraševanja po nečem (denimo po odgovornosti) ravnamo na način »kaj-spraševanja, je v zadnjih stoletjih postalo nekaj »objektivnega«, »nujnega« in celo metodološko neizogibnega. Postalo je torej nekaj samoumevnega in nevprašljivega. Rečeno drugače, ta način našega samoumevnega (celo refleksnega, ne mišljenjskega) ravnanja, ko nujno vztrajamo pri vprašanju, »kaj-nekaj-je«, nikakor ni naraven, pač pa radikalno zgodovinsko pogojen pojav! Če v dobi metode in metodičnosti – to pa pomeni nekako od F. Bacona dalje (vsa moderna in postmoderna) – kdo izreče ali pa zgolj domneva, da je nekaj metodološko in metodično, se je vsak znanstvenik in strokovnjak temu pripravljen dobesedno avtomatično podrediti! Kot da bi šlo za neko »nevidno silo« (posebna oblika »gravitacije«?), ki nas upogne in podredi. Češ – tako gre ta nujna metodična molitvica – tako pač je in tako mora biti! Rečeno v obliki matematične formule: ker je in kar je metodično – to je tudi nujno! Magični besedi »metoda« in »metodičnost« tukaj vzamemo kot suho zlato ali kot Ključ ključev, ki naj bi (*a priori*) odpiral vsa vrata, torej za tisto vrhovno instanco (nadomestna avtoriteta, dejansko avtoritarnost!), ki se ji z lahkoto podredimo, in sicer ne glede na to, koliko nas to stane. Še več, zdi se, da nas to pravzaprav nič ne stane, in kar je najhuje, vrhu vsega smo celo skrajno hvaležni, da nam kdo – in če nam sploh – ponudi »metodično oporo«, nekakšno »oprijemalno ograjo« (Arendt), ki se je lahko držimo, da se ne bi izgubili v temačnem gozdu neskončnih pojavov okoli nas in v sebi samih. Tisto, kar je tukaj bistveno za dojetje tega vidika problematike odgovornosti, je, da vlogo tistih, ki odgovarjajo otroku na verigo vprašanj »kaj« (instance matere, očeta, bližnjih ...), tukaj dobesedno privzame nase Metoda. Zapomnimo si ta položaj, kjer vlogo avtoritete subjektov, »za katero se predpostavlja, da vedo« odgovore na vprašanja »kaj« (mati, oče ...), sedaj prevzame razosebljena/desubjektivirana avtoriteta (dejansko avtoritarnost!) znanstvene, strokovne Metode! Zapomnimo si ga, ker je odločilnega pomena tudi za naš premislek o problemu odgovornosti.

A to ni vse, kar je treba ob odpiranju problema odgovornosti razčistiti že v izhodišču. Prispodoba v zvezi z metodo in »nami« (znanstveniki, strokovnjaki, prek njih pa vsi današnji podložniki znanosti in strokovnosti, ki sta jim znanost in stroka vsiljeni, bolj kot sta bili nekoč religija ali ideologija), ki naj bi jo tako nujno potrebovali

in brez katere naj ne bi mogli shoditi, premore še neko dodatno, nadvse zaskrbljujočo dimenzijo. Naravnost filmska je in jo je moč zarisati nekako takole: v primeru znanosti in strokovnosti namreč niti po naključju nimamo več opraviti z otrokom, pač pa z odraslim, in sicer naravnost s »prijano« ali kako drugače odvisno odraslo osebo. Le-ta sicer ve, da bi rada po popivanju prišla domov, vsaj približno tudi ve, kje je doma, a noge je nikakor ne ubogajo in še manj nesejo v pravo smer. Vsaka ograja, ki se je ob tej poti domov lahko oprime, je zanjo seveda tista rešilna bilka, ki se je drži natančno tako, kot se »prijanec drži plota«. Prispodoba o pijancu, ki se drži »metode«, da bi »prišel domov« (da bi izvedel, kaj-je-nekaj), je tukaj še kako na mestu. Vprašanje, ki ostane odprto, pa je tole: s čim in od česa smo pijani (odvisni) v moderni in postmoderni, da pri svojem mišljenju (in delovanju) nujno potrebujemo takšne ali drugačne (»boljše katerekoli kot nobene«) ter vedno vnaprej predpisane metodične oprijemalne ograje? Ali to pomeni, da ljudje in ljudstva pred iznajdbo Metode in metodičnosti niso mislili? Ali to pomeni, da niso znali in zmogli misliti, razsojati? Ali to pomeni, da smo mi tisti, ki – v primerjavi z njimi, seveda – znamo misliti? Ali si upamo danes odprto reči in metodično zagovarjati pozicijo, da sta bila Sokrat in Platon, da je bil Aristotel in še kdo iz te bojda »naše« preteklosti, da so bili vsi, ki še niso poznali naših »rešilnih metod«, osebki, ki niso znali in zmogli misliti, sklepati, se spraševati, posledično tudi vedeti tega in onega? Močno dvomim, da bi bil kdo (razen seveda omenjenega Bacona in njegove generacije) med nami tudi danes pripravljen metodično zagovarjati kaj takega. Preprosto zato, ker je absurdno! A čeprav vemo, da je tako, čeprav torej vemo, da tukaj nekaj resno »smrdi«, da je absurdno, se vendarle vedemo, »kot-da-bi-ne-bilo-tako«! Kljub temu se obnašamo, kot da bi le mi znali misliti in znati, in sicer samo toliko, kolikor se držimo oprijemalnih ograj Metode in metodičnosti! Ko nam jih zmanjka, smo izgubljeni.

Vprašanje, ki si ga v zvezi s tem moramo zmoči postaviti, je: ali je zgornji premislek, boljše odprti dvom o Metodi in metodičnosti, v kakršnikoli povezavi z odgovornostjo? Kaj to pomeni za nas, za naše mišljenje in delovanje, ko in če ravnamo tako, da se vnaprej podrejamu Metodi, in to na silno podoben način, kot so se nekoč podrejali temu, kar je bilo »zapisano v Svetem pismu« (in je bilo torej Sveto), kar je »dejal Bog« ali Papež (in je bilo nezmotljivo), kar je poudaril »tovariš Stalin« (in je bilo nedotakljivo), ali pa temu, kar je »dejal že Lacan« (in je torej, posledično, nezmotljivo)? Naj bo tako ali drugače, to, kar je treba tukaj v izhodišču ugotoviti, je torej neko naslednje, žalostno stanje dejstev: brž ko v naš premislek (torej še preden smo začeli premišljevat!) vpeljemo neko domnevno

avtoriteto (»subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve«) in ko je ta razsubjekteni subjekt opredeljen kot Metoda in metodičnost (sistemska, »strukturna avtoritarnost«), smo se pripravljene vnaprej upogniti, podrediti. Še več, pripravljene smo tudi vnaprej sprejeti igro – pa naj je še tako otroška in morebiti tudi poneumljajoča – kot nekaj resnega in celo vrednega našega početja in podjetja. V približku rečeno, to so torej nekatera žalostna stanja faktov v deželi postmoderni, v deželi metode in metodičnosti, v kateri je iz dneva v dan manj možnosti za resno preišljevanje tega, v čemer smo se znašli.

Pa še neki presežek in priboljšek je treba pristaviti. Namreč ta, da iz nakazanega »kaj-vprašanja« dobimo naslednjo in vedno nujno (!) strukturacijo vsakega našega premisleka (torej tudi tega o odgovornosti). Nekako tako se tolažimo v zvezi s tem in si rečemo: da sta »kaj-vprašanje« in metodični odgovor nanj pač nekaj nujnega, in sicer, še preden se napotimo k resnejšemu premisleku in razpravi o odgovornosti. Češ da je treba vnaprej vedeti, o čem se sploh pogovarjamo, preišljujemo, govorimo ..., da se sicer v nasprotnem položaju lahko »izgubimo«. A tukaj je na prizorišču tudi nekaj, česar praviloma ne opazimo, ko iz sebe proizvajamo takšne samoumevne, priučene stavke in jih kot papagaji ponavljamo v neskončnost. Tukaj je namreč vsaj še to, da po nakazani poti pridemo v zelo nerodno, tavnološko situacijo, saj z ravnokar zapisanim trdimo naravnost tole: da je treba pač vedeti, kaj odgovornost je, še preden smo se napotili v razpravo, v preiskovanje in v premislek o njej! Toda, ustavimo se za trenutek in bodimo raziskovalno ter mišljenjsko odgovorni, bodimo torej vsaj približno odrasli in odgovorni na ravni skrajno resnega predmeta: kako je sploh mogoče, da, še preden smo začeli premislek, debato, preiskavo o odgovornosti – in kjer je odgovornost šele smoter (*telos*) našega premisleka, ki ga je treba doseči na koncu –, že vnaprej, torej na samem začetku, sploh lahko vemo, kaj odgovornost je? Ali drugače rečeno, kako to, da, še preden smo prišli do konca razprave o odgovornosti, pravzaprav že vedno vnaprej vemo, zakaj naj bi pri odgovornosti sploh šlo? In nenazadnje, čemú potemtakem sploh premislek, tekst, preudarjanje, raziskava, ki sledi, torej razprava o odgovornosti, čemú vse to sploh skupaj služi, če že v izhodišču, torej na začetku, vemo, za kaj gre? Se tukaj ne gremo morebiti nekakšnega sicer vzvišenega, posvečenega, metodičnega in mističnega rituala, ki pa je pravzaprav vendarle samemu sebi namen ali pa morda služi komu drugemu?

Kdo se tukaj spreneveda? Za kaj tukaj sploh gre? Kako se tega problema sploh lotiti? Kako se nakazanim pastem metodične in hkrati mistične ritualnosti kaj-spraševanja izogniti in ali je to sploh

možno? Kakorkoli že, to, kar moramo zaenkrat nujno ugotoviti, je to, da je v obljubljeni deželi metodologije in metodičnosti (ki nam sicer ponuja varljivo varnost vednosti), v kraljestvu ritualnosti, ki nas nujno peha v izhodiščno »kaj-vprašanje«, nekaj zagotovo hudo narobe! Tukaj seveda ne morem reševati tega kompleksnega problema, opozoriti pa sem dolžan – vidik elementarne odgovornosti mišljenja –, da je problem tukaj in da se mu moramo vsaj poskusiti izogniti. Kajti ravno ta morebitni »izogib« je tisto, kar je predpostavka tega, da bi zadevo odgovornosti sploh lahko postavili in mislili. In meni, kot rečeno, gre tukaj samo za mišljenje.

#### 4. PROTI PROBLEMU ODGOVORNOSTI

Šele sedaj, ko smo zavrnili izhodiščno samoumevnost, češ da se moramo po odgovornosti spraševati iz infantilizirajoče pozicije »kaj-vprašanja« in da moramo slediti neki vedno vnaprej pripravljene ritualni, bolj ali manj mistični metodičnosti, je moč narediti prve analitične korake mišljenja. Koraki, ki jih bom skušal narediti v tem tekstu, so trije. Vprašal se bom:

1. Kje in kdaj odgovornost sploh lahko je, katere so njene predpostavke?
2. Na koga in na kaj se odgovornost sploh lahko nanaša?
3. Kaj je potemtakem odgovornost?

Ad 1 in ad 2

Kje in kdaj odgovornost sploh lahko je, je vprašanje, ki meri na lokacijo (*locus, loci*) ali na postavitev odgovornosti v »njeno mesto« (*topos, topoi*). Šele ko je v/na »svojem mestu«, lahko o njej (tako kot o drugih »pojavih«) zares preudarjamo. Brez tega, torej brez u-mestitve, brez mesta, je odgovornost kvečjemu nekaj takega kot v neskončnem ploskem prostoru svobodno lebdeči označevalec ali, rečeno po domače, prazna beseda, razprava o njej pa (znanstveno in strokovno) besedičenje ali čvek. Drugače rečeno, vprašanje, s katerim se je treba zmoči že v izhodišču soočiti, je tisto, ki meri na predpostavke, zato da odgovornost sploh lahko je, kajti odgovornost je vse prej kot nekaj, kar ne terja povsem določenih predpostavk. Odgovornost, žal, ni nobena rastlina (tudi trava ne), ki bi kar tako lahko zrastle in uspevale v puščavi, sredi morja ali v neskončnem ploskem prostoru polarnega polja. Je skrajno zahtevna in nežna, nadvse krhka reč, za katero je, naravnost povedano, treba neskončno potrpežljivo skrbeti in v katero je treba nenehno vlagati. Rečeno banalno, za to, da bi odgovornost bila, je potrebno

ustrezno zamejeno okolje, to zamejeno okolje (to je tisto, kar imenujem »mesto«) je zanjo predpostavka, sicer je ni, sploh ni mogoča, posledično shira. Odgovornosti torej ne jemljem kot nekaj, kar lahko »kar tako je« na voljo, pač pa kot nekaj, kar včasih je, kar morebiti lahko je, česar pa lahko tudi ni in kar lahko tudi preprosto izginе (kot je, velikokrat, danes). Ni naključno, da o »zadevah«, kot so odgovornost in podobne reči (sreča, zdravje, ljubezen, demokracija ...), praviloma govorimo takrat, ko jih zmanjka, in ne takrat, ko so, kaj šele takrat, ko jih je v izobilju. O teh »zadevah« govorimo takrat, ko se zavemo, da jih ni, dokler so, jih pač jemljemo kot samoumevnosti (podobno velja za Svet).

Bistveni (ne vsi) lokacijski parametri odgovornosti so naslednji (najprej jih bom naštel, v nadaljevanju pa nekoliko natančneje opredelil):

- odgovornost ni nikakršen pojav, noben »fenomen«, ki se kar tako »pojavi« (*phainomenon*), pač pa je »zadeva«, in sicer v pomenu, da je nekaj, kar lahko (ob) nekoga zadeva ali pa ne;
- odgovornost je izključno živalska, še posebej pa človeška zadeva; kolikor je živalska in človeška, toliko ni ne naravna kar tako in še manj Božja, božanska zadeva;
- odgovornost je nekaj, kar se nujno veže na zadevo drugih ljudi/živali, torej je medčloveška, medživalska »zadeva«; lahko obstaja samo kot človeška, živalska, medčloveška in medživalska zadeva;
- odgovornost ni spletena in narejena iz nobenega in nikakršnega materiala, je nematerialna reč in ne stvar, kaj šele stvarstvo, ki potrebuje Stvarnika;
- odgovornost je poseben, od drugih ločen rod in ne vrsta, podrejena kakršnemukoli nadrejenemu rodu odnosov med ljudmi;
- odgovornost, zato da bi bila, nujno potrebuje druge (pluralnost), ne pa nobenega in nikakršnega Drugega (singularnost);
- glavni problem z odgovornostjo, s katero se srečujemo danes, je ravno ta Drugi, ki pa ga je – tako se zdi v postmodernem položaju radikalne odvisnosti in zasvojenosti vseh vrst – moč opredeliti, kakor se nam zljubi, in je lahko karkoli in kdorkoli; in ko je nekaj (v tem primeru odgovornost) vse, takrat je to nekaj hkrati tudi Nič, kar pomeni, da tudi odgovornosti ne more biti oziroma je ni.

Ko rečem, da je odgovornost izrazito živalska, še posebej človeška zadeva, potem merim na to, da je odgovornost tisto »nekaj«, kar se nujno veže, kar meri na nekaj in kar zadeva ob nekaj. V primeru živali (in človeka) je to zadeva, ki zadeva vsako živalsko bitje v

njegovo osnovo, torej v nekaj, kar je njegova smrt, na smrtnost in na smrtno bitje ter na končnost. Odgovornost torej ne zadeva na/v Življenje kar tako in nasploh, ki je – po definiciji (ki pa se čedalje bolj krči in izginja) – neskončno (življenje vrste, denimo). Govoriti o odgovornosti nekoga, ki je nesmrten (denimo kamna ali nekoga, ki ni postavljen v položaj, da bi ravnal v skladu s smrtnostjo, torej nekoga, kot je Bog), je nesmiselno. Smisel (*telos*) odgovornosti je nujno vezan na to, da je lahko odgovoren samo tisti, ki je smrten in ki ravna v skladu s tem, da se je njegovo življenje nekoč začelo in da se bo nekoč prenehalo. Rečeno drugače, odgovornost je živalska zadeva, ki meri na Nekoga (torej na bitje) in ne na Nekaj (rastlina ne more biti odgovorna, ker to, preprosto rečeno, ni njen način bivanja in biti). Iz odgovornosti ne moremo in ne smemo izključiti živali, kajti na vsakem koraku današnjega radikalno neodgovornega družbenega (v veliki meri rastlinskega) življenja ljudi, nam ravno one dokazujejo, da zmorejo ravnati skrajno odgovorno. Še več, smo v žalostnem položaju, ko se morda pravzaprav le še od živali lahko naučimo neke silno pomembne dimenzije odgovornosti, to je odgovornosti do prihodnosti. Le-ta se pri številnih živalih (tudi potencialno pri človeški živali) pojavlja natančno na točki in ravni odgovornega ravnanja do potomcev, s tem pa do prihodnosti (tako lastne kot prihodnosti nasploh).

A pri problemu razmerja med človekom in živaljo se zadeve zlahka zapletejo, še posebej če smo podložniki elementarnega religioznega sovraštva do vsega, kar je živalskega in z živalmi povezanega, kot je to naš izhodiščni položaj, ki se ga moramo nenehno zavedati. Preprosto rečeno, zato, ker je človek glede na živali seveda »nekaj več«, a na točki odgovornosti se to »nekaj več« pokaže kot svoje lastno nasprotje, namreč kot nekaj manj glede na živali. Če smo zadevam sedanjosti zares pripravljeni pogledati naravnost v zobe, je tudi zadnjemu med nami moč zlahka uvideti, da je odgovornost za prihodnost (tudi za nove naraščaje) pri ljudeh čedalje manj navzoča. Še posebej to velja v tej »naši«, bojda najbolj »razviti«, torej zahodni civilizaciji, kjer česa takega, kot je odgovornost do prihodnosti, skorajda sploh ni več moč zaslediti. In ker je odgovornost vedno nekaj, kar predvsem zadeva prihodnost in se tako ali drugače nanaša in zadene (ali pa ne) vanjo/nanjo, so ravno živali tiste, ki nam lahko ponudijo vsaj neko »primitivno« merilo, s pomočjo katerega lahko, v približku kajpada, izmerimo hinavščino in hipokrizijo današnjega človeka vzvišene zahodne vednosti (znanosti, strokovnosti ...).



DALJE, ODGOVORNOST NI BOŽJI FENOMEN, PA NAJ SE ŠE TAKO ZDI DRUGAČE. PREPROSTO ZATO, KER JE BOG, PO SAMODEFINICIJI VSAKOKRATNE RELIGIJE, NESMRITNO BITJE PAR EXCELLENCE.

Bog in njegova prihodnost (tudi preteklost in sedanost ne) sploh nista odvisna od nikogar drugega, kaj šele od drugih, da o človeku, smrtniku in njegovi »usodi« niti ne govorim. Velja ravno nasprotno: Bog svobodno ravna po svoji volji, tudi samovolji, če se mu vzljubi! Človek si, če naj bo odgovoren v pomenu ravnatelj, tega ne more privoščiti. Premišljevanje o odgovornosti v kategorijah teologije in na religiozne načine je seveda vse prej kot zgolj mogoče. Nasprotno, vsa t. i. »naša«, torej zahodna, zgodovina je pravzaprav natanko to: premišljevanje o odgovornosti na način človeške (sedaj grešnik, ne več zgolj smrtnik kot pri Grkih) odgovornosti (natančneje ljubezni!) do Boga. In natanko zato, ker je tako, smo se v tem »razvitem svetu« – skozi razvoj, ki je pripeljal že čez-religijo (postreligioznost, civilna religija), saj smo danes v dobi znanosti in t. i. *knowledge society* – znašli v nemogočem položaju glede na odgovornost. Ena izmed glavnih nalog je torej topogledno premisliti to vrsto odnosa med odgovornostjo in Bogom. Tukaj, žal, tej potrebi ni moč zadostiti, prestavljena bo morala biti ob kaki drugi priložnosti.

Odgovornost je, dalje, tista zadeva, tisto »nekaj«, kar se nujno veže na reči in stvari drugih ljudi in živali, v končni instanci – in ta je šele Ključ vseh ključev – seveda Sveta (ne pa te ali one družbe ali globalne Družbe!<sup>5</sup>). Gre torej za svetno, medčloveško, medživalsko zadevo, ki zadeva živali, ljudi in Svet in ki v primeru odsotnosti teh drugih (vedno v množini) ljudi in živali kot bitij sveta, ter Sveta, sploh ni mogoča. Nima se na kaj nanašati, nima ob kaj »zadevati in odmevati« (ter se vračati).<sup>6</sup> Odgovornost lahko torej obstaja izključno kot svetna, človeška, živalska, medčloveška in medživalska

<sup>5</sup> Seveda je sladkobno zapeljiv razmislek, da si lahko odgovoren »do celote«, najbolj tako, če si in ko si »odgovoren do dela«. A žal ni več tako. Žal nismo več v tako udobnem položaju, ko bi se bilo še moč tako poceni sprenevedati. Pač zato, ker nismo več generacije, ki bi živele nekaj sto ali tisoč let nazaj, ko je ta logika morebiti še bila sprejemljiva in nemara celo nekam naravna. Mi namreč nimamo več opraviti z Naravo, saj je le-ta dobesedno uničena (s strani družbenega bitja, seveda). Smo generacije, ki moramo – zavoljo tistih družbenih bitij, ki so živela pred nami – (hočeš nočeš) postaviti Svet (in Naravo), torej Celoto, na prvo mesto. Na prvo mesto tudi v pomenu, da moramo Celoto (in to je Svet) postaviti pred tiste »dele celote« (pred vsakokratne družbe, ki so nam bliže), saj gre za to, da je sama podlaga našega obstoja (Svet) ogrožena, in sicer s strani družbenih bitij samih oziroma, natančneje, natanko s strani teh »naših delov« ali naših parcialnih družb (države, nacije, rase, kulture, podjetja ...) in njihovih zlo-del (*un-Tat*).

<sup>6</sup> O elementu »vračanja« odgovornosti tukaj ne morem govoriti, ker bi nas ta analitika odpeljala predaleč in bi pričujoči tekst pridobil vsaj še 50 % obsega. Na kratko rečeno, odgovornost ni »nomsorno razmerje«, pač pa je nekaj, kar meri/zadeva nekoga/nekaj in kar se »kot odbito« (torej kot odmev, kot odgovor ...) vrača »nazaj«, če tega nekaj ali tega nekoga, ki ga zadeva in iz smeri katerega se lahko kot odmev/odgovor »odvrne«, ni, se ne more vrniti, in ko se ne more vrniti, je ni. Odgovornost je tako, parabolično rečeno, »krožna reč« in ima obliko krožnosti, kot je ta, ki jo ima Svet (mišljen na način Starih). Odgovornosti ni moč misliti kot puščice, ki jo nekdo izstrelil v neskončnosti, ali pa kot puščice, ki k nam prileti iz neskončnosti. Neskončnost in odgovornost se izključujeta. Da bi odgovornost sploh bila, je potrebna zamejenost, omejenost, končnost, v končni instanci – torej abstraktno – pa krožnost, in sicer zato, da bi se lahko vračala, krožila in omogočala dobro in ne le zgolj – življenje. Ravno kar povedano je seveda kvečjemu nekakšen vedno vnaprej spodleteli poskus prevajanja mišljenja odgovornosti v nekakšno »prostorsko« predstavo, ki pa sem jo tvegala ravno zavoljo rečenega: da bi se izognil ne le predolgemu, pač pa tudi in predvsem preveč zahtevnemu tekstu, ki si ga tukaj ne morem privoščiti.

zadeva, v pomenu posebnega odnosa do drugih (in drugačnih), v končni instanci do Sveta kot edinega možnega mesta in podlage (*hypokeimenon*) bivanja vseh naštetih ter številnih drugih neomejenih. Ko govorimo o odgovornosti, je torej eden izmed ključnih razlogov za nemožnost začenanja premisleka o odgovornosti, na način zavrženega »kaj-vprašanja, vsebovan ravno v tem, da odgovornost ni spletena in narejena iz nobenega in nikakršnega materiala, da ni nič materialnega in da se je v materialno preprosto ne dá postaviti (še predstava odgovornosti je vprašljiva, kot sem opozoril v opombi št. 6). Tudi instrumentalizirati se je ne da, kot to skuša vsakokratna t. i. »družbena odgovornost«. Odgovornost je kar se da nematerialna reč in ne stvar, kaj šele stvarstvo, v končni instanci pa je izrazito politična človeška potencia v pomenu, da je človek po svoji zmožnosti (*dynamis & energeia*) (ne pa po naravi – *physis* – in kar tako) politična žival (Aristotel). Kot reč (*die Sache*) in kot stvar/stvarstvo (*das Ding*) prevpraševanje odgovornosti terjaja od nas, da je ne obravnavamo vnaprej kot nekaj naravnega (kot kamen, tekočino ...) in kot naravnino (*Naturdinge*), po kateri se lahko sprašujemo s »kaj je to«, pač pa kot nevidno, neoprijemljivo, kot težko ulovljivo vmesnost, ki je umeščena, situirana med živimi bitji in vedno lahko učinkuje le kot zmožnost, ki se redko tudi udejanji. Še več, kot nevidno, neoprijemljivo vmesnost, ki, kot rečeno, včasih je, drugič pa je spet ni ali je v izginjanju (morda nastajanju ...). Toda, zato da bi odgovornost bili zmožni misliti, moramo imeti opravka ne toliko in zgolj s to skicirano vmesnostjo, pač pa predvsem z »mejami« te vmesnosti. To pomeni, da moramo imeti opravka z ljudmi, z živalmi in z bitji sveta (ter s Svetom kot njihovim mestom), ki so lahko odgovorni ali pa ne. Kot nakazano, spraševati se o odgovornosti in hkrati odmisлити subjekte, nosilce, objekte ... odgovornosti, je zlagano podjetje, ki lahko pelje kvečjemu v gospostvo in avtoritarnost absolutne vednosti in gotovosti, ki ima sicer o odgovornosti povedati toliko zlaganega in sprenevedavega in ki jo – kakor žvečilni gumi – nenehno vleče po zobeh.

Ko rečem, da odgovornost je ali da sodi v poseben, od drugih ločen rod (torej *genos* in ne v vrsto!), ki ni podrejen kakršnemukoli nadrejenemu rodu odnosov med ljudmi (pač pa samo svetu), imam v mislih tole: odgovornost je ena najvišjih človeških (in živalskih nasploh) potenc (ne pa dejanskosti, kaj šele fiksnosti), ki je ne moremo podrediti, denimo menjavi, ekonomiji, vednosti ..., kaj šele kakršnikoli družbi, družbenosti in njenim zakonitostim, ne da bi jo hkrati tudi ugonobili ali jo vsaj sprevrgli v njeno lastno nasprotje, torej v neodgovornost. Odgovornost je posebna »kvaliteta« (pogojno rečeno sodi v rod kvalitete), ki se tako rekoč vnaprej izključuje z vsem, kar se tako ali drugače giblje po »kvantnih logikah«, kot to,

denimo, velja za omenjene družbene menjave (ekonomija ...), ki se tako ali drugače iztečejo v družbo, ki kot celota sodi v rod kvantitete, napredovanja, revolucioniranja ... razvoja, napredka in ki meri na neskončnost. Odgovornost je kvalitativni položaj človeka ali živali (vedno na ravni zmožnosti, redko na ravni dejanskosti), v katerem (v tem položaju torej) ne gre za nikakršno delo, za nobeno proizvodnjo, za nikakršen »kako« in za nobeno seganje, za nobeno doseganje, kaj šele za takšno ali drugačno preseganje in napredovanje ter razvoj. Odgovornost je v končni instanci vedno lahko le odgovornost do nečesa končnega, denimo do Sveta (zato Aristotel Svet opredeli kot »končen«<sup>7</sup>), kajti svet je njeno najširše mesto (torej nekaj zamejenega in ne neskončni prostor) in zadnja meja (*peras*), prek katere – če gre prek nje – preprosto preneha obstajati. Odgovornost do sveta je natanko tisto »Eno« in hkrati tudi »končno« v svoji človeški zamejenosti, kar pomeni smrtnost kot končnost dobrega življenja smrtnih bitij. Drugače rečeno, odgovornost zadeva kvalitativno v pomenu, da je zadeva končnosti, ki se je ne da »razširiti«, »razviti« ... Brž ko izgubi to dimenzijo kvalitete in »zadevanja vanjo« (končnosti in smrtnosti), pade tudi odgovornost na raven rodu (kategorije) kvantitete, s tem pa se znajde v nasprotju s samo seboj in postane neodgovornost. V končni instanci torej neodgovornost do sveta, seveda.

Nasprotje tega, kar je sedaj, torej tukaj in zdaj, na prizorišču, torej takšna ali drugačna oblika odgovornosti do družbe ali »družbene odgovornosti«, pa je – gledano s stališča odgovornosti – vsaj *contradictio in adiecto*, če že ni eksplicitna neodgovornost. Družbena odgovornost seveda ni *contradictio in adiecto* s stališča družbenega in za Družbo, kajti zanjo je to nekaj normalnega in nujnega. Pod drugimi pogoji družba kot princip organizacije človeškega življenja sploh ni možna. Družbena odgovornost pa je s stališča odgovornosti *contradictio in adiecto*! Ne gre za to – kot se zdi –, da te odgovornosti, torej odgovornosti do družbe in družbene odgovornosti, tukaj in zdaj ni. Nasprotno, še kako je navzoča in razvita ter čedalje bolj napredujoča! Še več, v svoji neskončni razvitosti je

<sup>7</sup> Tukaj ni mesto za to, da se tega podrobneje lotim, a naj vendarle opozorim vsaj na naslednja dejstva: stoletja znanosti (približno v razponu od XVI. do XX. stoletja) so z velikansko gotovostjo temeljila na božda varni, celo absolutno trdni podmeni o neskončnosti, predvsem pa na teoremu »neskončnosti sveta« ali vsaj »prostora« (zadeva se začne dosti prej, vsaj že pri stoikih). A ta predstava, ki še ni razpadla na področje družboslovja in humanistike, je – kako presenetljivo – na ravni Fizike (torej tiste vede, ki je prva »dokazala« neskončnost prostora) že zdavnaj stvar preteklosti in utvara posebne vrste. Na samem začetku XX. stoletja (tega družboslovci in humanisti še niso opazili ravno zavoljo svoje vsevednosti in nemišljenja!) je namreč ravno Einstein s svojim teoremom o »zakrivljenosti prostora« dobesedno izničil vso dotedanjo vednost, ki je temeljila na podmeni o neskončnosti prostora. Izničil jo je v tem pomenu, da jo je postavil tja, kjer ji je tudi mesto: umestil jo je namreč v območje nedokazane in podrtne hipoteze! Kajti kaj drugega kot izničenje teorema o neskončnosti prostora je potrjena hipoteza (še vedno je veljavna in nedotakljiva!), da je »prostor zakrivljen«, kot pravi veliki Albert Einstein!? S tem smo – z Einsteinom torej – naravnost znova na ravni znanstvenega premisleka približno tam, kjer je bil največji med misleci, torej Aristotel, ko je govoril o »končnosti sveta« (posebej v *Fiziki* in v spisu *O nebu*).

razpoteegnjena do skrajnih meja vzdržnosti, in sicer tako, da vse, kar je družbeno in kar je družba, učinkuje ravno zaradi tega učinkovanja neodgovornosti ali, kar je isto, družbene odgovornosti, ki pa ni nič drugega kot – to bomo videli v nadaljevanju – t. i. »družbena dogovornost« (»družbeni dogovor«, »družbeno dogovarjanje« ... torej). Skratka, ravno to, da družbena odgovornost (dejansko dogovornost, kot bomo videli) učinkuje (ne pa to, da ne učinkuje!), je tisto, kar tako učinkovito uničuje tako ves Svet kot tudi vsako posamično smrtno bitje – Žival – ter, nenazadnje, tudi kakršno koli možnost, da bi odgovornost sploh bila. Zakaj pa?

Zato, ker je, kot rečeno, odgovornost lahko le zadeva Sveta (je zadeva zamejenega, zamejene »celote« ali pa je ni), lahko je v končni instanci le zadeva odgovornosti do Sveta. Vsaka družbena odgovornost (odgovornost do Nadsvetnega, do Podsvetnega, do Svetega, do Rase, Naroda, Podjetja, Kulture ...) je torej nujno sprevrnjena odgovornost (ali dogovornost!), ki je lahko toliko večja in mogočnejša do te ali takšne družbe (države, nacije, skupnosti držav, nacij, podjetij, kulture ...), kolikor bolj je neodgovornost (dogovornost) do Sveta (ali naše »skupne podlage zemeljskega življenja«). Družba je – pa naj se še tako (v družboslovju, nekoliko manj v humanistiki, je to pripeljano do absurdnosti) spreneveda, da je celota – glede na Svet vedno neka parcialiteta, delnost. Parcialiteta (tudi in še posebej takrat, ko je globalizirana ali globalizacija te(h) parcialnosti), in sicer v nenehnem spopadanju (ki gre prek vsakokratnega podrejanja do vključno izničenja) vseh drugih in drugačnih družb, v končni instanci pa v izničenju Sveta<sup>8</sup> (tudi na ravni možnosti), ki je edina »resnična celota« živalskega (torej tudi človeškega) Sveta po tem, ko je narava v človeku uspešno presešla sebe samo. Družba ni samo parcialiteta ali globalizacija parcialitet, pač pa je obenem tudi totaliteta in totalitarnost, ki – kot danes v primeru globalizacije družbe in družbenega – izvaja naravnost totalno ničenje Sveta na skrajno organiziranih in celo dogovornih (ne pa odgovornih!) temeljih (postkapitalizem, postsocializem ...). Tako kot Svet ni v nasprotju z naravo, pač pa je njeno človeško, živalsko »nadaljevanje«, tako je družba nasprotje tako Sveta kot narave, ki ju neusmiljeno in sistematično niči. Trenutno smo, kot ena izmed prvih

<sup>8</sup> Če še niste opazili, »izničenje sveta« ni samo izničenje v pomenu »degradacije okolja« (zrak, voda ... skratka, »elementov«, kot bi dejal Aristotel), to niso samo radikalna revščina in lakota, umiranje milijonov, nečloveške življenjske razmere ogromne večine prebivalstva Zemlje ..., strašanska koncentracije bogastva v rokah peščice infantiliziranih posameznikov ..., pač pa tudi in predvsem v tem, kako »razumemo« Svet. Kot sem opozoril na izhodišču, »mi« dandanašnji na ravni nemišljenja kot samoumevno jemljemo to, da »sveta ni«. Še natančneje, tudi ko rečemo in ko se nam »naravno zdi«, da je to, s čimer imamo opraviti danes, »globalna družba«, to ni nič drugega kot priznanje, da »sveta ni več«. Da o njem ne moremo več misliti, da se nam zdi »neprecizen«, da je to »neznansvena kategorija«, da celo z »besedo svet« nimamo več kaj početi ... To besedno, »simbolno« izničenje, sama raba besed (mišljenje funkcionira s pomočjo besed, konceptov ...), je nezmožljivi pokazatelj, da smo – ne da bi se tega zavedali, seveda – pripravljeni zavoljo nekaj fičnikov in ogabnega udobja dobesedno spodekati vejo (*hypokeimenon*), na kateri čepimo.

generacij, ki jim je to postalo razvidno celo na ravni neposrednega pogleda, na točki, ko je tudi največjim slepcem, torej tudi družboslovcem in humanistom, jasno, da gresta, s čedalje večjim delom v smeri družb in Družbe, tako narava kot svet naravnost in dokončno »v franže«, če že ne naravnost pod rušo.

## 5. ODGOVORNOST & DOGOVORNOST: ZAVRNITEV DOGOVORNOSTI IN DRUŽBENEGA DOGOVORA

### 1) »logika« odgovornosti

Sedaj ko smo se vsaj načeloma prebili do nekega bistvenega razlikovanja, ki nam vsaj za silo omogoča mišljenje odgovornosti, se je zgoraj nakazani analitični točki razlikovanja med odgovornostjo in dogovornostjo treba posvetiti nekoliko podrobneje. Družba in vse, kar je družbeno, nujno temelji na takšnem ali drugačnem dogovoru, ne pa na odgovornosti! Ko rečem nujno, to pomeni, da družba drugače sploh ne more obstajati, da je to njen nujni (in večni) pogoj za obstoj. V končni instanci – tako se kaže iz našega današnjega omejenega pogleda – vsaka posamična družba in Družba kot dejavna, revolucionarna totaliteta ničenja Sveta (in odgovornosti), torej kot »globalna Družba, nujno temelji na tem, kar so iznašli teoretiki XVI. in XVII. stoletja<sup>9</sup> in kar se še zmeraj ustrezno imenuje »družbeni dogovor« (*Social contract* ali *Contract social*, kot bi temu dejal Rousseau, eden poznih teoretikov tega še vladajočega in najbolj nevarnega znanstvenega ideologema). To, kar moramo zmoči misliti kot distinktivno (sicer odgovornosti sploh ne moremo misliti), je, da dogovor in dogovarjanje (*contract*) niti po naključju ni nekaj, kar je enako kot odgovor in odgovarjanje ter odgovornost.

»Obrat«, če naj to skušam pojasniti na ravni abstraktne postavitve, iz odgovora na dogovor, iz odgovornosti do sveta na družbeno dogovarjanje, je natanko tisti usodni obrat, ki se ga, vsaj shematsko, da zarisati takole: od-govor-nost (kot to sama beseda, ki »temelji« na logosu, na/pove) ni nekaj, kar bi se na kakršenkoli način zač-

<sup>9</sup> Seveda gre za nekaj, kar je bilo v nekih drugih, manj in drugače postavljenih ter razvitih formah, znano že prej, in sicer vsaj od rimskega prava dalje (Cicero že temelji na tem). A vendarle gre tukaj za neki novi (v pomenu moderni) in revolucionarni razvoj v smeri absolutizacije dogovornosti (utemeljene na privatni lastnini, seveda), ki je postal eksploziven ravno v nakazanem času, ko so bile stare (rimske ...) osnove razširjene *ad infinituum* (absolutizirane) in so postale osnova novemu samomorilskemu stampeu družbenega dogovora in dogovarjanja, ki učinkovito ničí Svet in ljudi vse do današnjih dni. Problem ali, če hočete, »formula« ali »sveti gral« današnjega zahodnega sveta (in globalizacije) ni seveda nič skritega in mističnega, kot se zdi, pač pa je ravno to, kar tukaj imenujem absolutizacija družbenega dogovora in privatne lastnine. Vse, kar je na tem sploh lahko še skritega in prikritega, so kvečjemu enormne skrivalniške družbene investicije v intelektualno delo, ki meri na prikrievanje in ki ga pridno opravljajo družbena bitja vsakokratnih Akademij in Inštitutov, njih družboslovci in humanisti ter vsakokratne vladajoče, oblastne strukture (*establishment*), s pomočjo medijev množičnega poneumljanja.

njalo z nami in pri čemer bi bili mi izhodiščni »dejavni subjekti« govornjeja v pomenu njegovega ustvarjanja. Od-govarjanje v najbolj strogem pomenu besede ni nekaj, kar nas (mene, tebe ...) jemlje kot predpostavko, kaj šele, da bi to – jaz, mene, mi – lahko bilo nekaj apriornega, pred-hodečega, ali celo Prvega. Odgovornost dalje niti po naključju ni nekaj, s pomočjo česar (instrumentalizacija) mi (jaz, ti) lahko krmilimo (*kybernain*, od tukaj kibernetika) to ali ono, v končni instanci pa denimo Svet, Naravo ... Odgovornost je tisto nekaj, kar se nanaša na nekaj, kar je tukaj že »od zmeraj« (gledano seveda iz pozicije nas, ki smo bili rojeni pred kratkim), tako rekoč od vekomaj bilo, in sicer dobesedno (časovno in prostorsko) pred nami in kar nam torej radikalno pred-hodi. To je tisto, kar bi Aristotel poimenoval tudi *hypokeimenon* in kar je bilo pozneje »napačno« prevedeno v latinščino (ne brez posredovanja usodnega religioznega krščanskega obrata) kot sub-stanca/substanca. To, kar nam pred-hodi in kar je dobesedni pogoj nas kot vrste, učinkuje v naših premislekih in očeh bodisi kot narava ali, še bolje, kot generacije, ki so bile tukaj pred nami in ki so na osnovah narave vzpostavile (z delom (*poiesis*), delovanjem (*praxis*), mišljenjem (tukaj v pomenu *doxa* in *theoria* hkrati)) takšen ali drugačen Svet kot skupni dosežek vsega, kar je. Odgovornost, skratka, temelji (ni breztemeljna!) na nečem (na tem Svetu), kar ji predhodi. To, kar nam vedno predhodi in kar nam je kot vrsti vedno vnaprej dano (mi ne začnemo iz Nič, od ničle, kot to pridigajo religije in znanosti ter ideologije v eni sapi), v vsej svoji mogočnosti dobesedno »terja« ustrezen odgovor, torej držo, pozo, odnos do tega, kar je in kar nam predhodi. Odgovornost torej ne sestoji v ničemer drugem kot v »odgovarjanju« (od tod sama beseda tudi prihaja!) na to, kar je bilo pred nami (dano, narejeno, rečeno ..., doseženo, izmaljeno ...), kar je tukaj še vedno na način naše pod-lage, na kateri stojimo in v katero (v to podlago) smo bili porojeni kot v Svet in brez česar bi sploh ne bili možni. Brez tega Sveta kot podlage, v katerega se lahko šele (po)rodimo, bi se ne imeli kam roditi, kaj šele pojaviti (pojavnjati) se in biti to, kar sicer smo. Brez tega nas (mene, tebe ...) torej kratko malo ni in ne more biti! To pomeni, da gre pri Svetu za dobesedno pod-lago, za naše mesto (*topos*), v katero smo lahko »narajeni« (nataliteta pri Hannah Arendt). Odgovornost je nekaj, kar se kot odgovornost ne nanaša zgolj na naravo in Svet, kot izdelek prejšnjih generacij, pač pa tudi na to, kar so prejšnje generacije postorile, uničile ali opustile. Naj obrnemo tako ali drugače, odgovornost je potemtakem vedno nekaj, kar:

- a) se izhodiščno nanaša na od-govarjanje nečemu/nekomu, torej na nekakšno – če rečemo v današnji zmaličeni govorici – »komunikacijo«, na držo, na odnos ..., glede na nekaj/nekoga, kar je

- bilo poprej postavljeno, zastavljeno, doseženo ..., torej še preden smo mi (jaz, ti ...) sploh prišli v ta Edini Svet;<sup>10</sup>
- b) je vedno nanašanje na neko pred-hodno in pred-hodeče dano (narava, zemlja – Gea, ne *hora* – elementi...) ter na delo in delovanje ter mišljenje (spomin) poprejšnjih, glede na kar se drži odgovornosti nanaša kot na prevzemanje odgovornosti (odgovarjanje na to, kar so poprejšnji postorili) ter v tem kontekstu (ne pa zunaj tega) zato, kar mi storimo tukaj in zdaj. Torej ne gre za odnos gospodovanja in gospodarjenja glede na prejšnje (ker prejšnje ni *oikos/oikia*, pač pa Svet), ampak za odnos odgovarjanja. Odgovornost je torej do te točke dvojna: meri na vse poprejšnje ter hkrati tudi na naše delo in delovanje, na mišljenje teh, ki smo tukaj in zdaj. Ne meri torej več zgolj na tiste, ki so bili pred nami (to je le eden od njenih elementov, začetni), pač pa tudi in še bolj na to, kar mi, tukajšnji in sedanji, počnemo sami v luči Sveta prejšnjih generacij, Sveta, ki je bil tukaj, že preden smo se mi porodili vanj;
- c) odločilni, tretji element odgovornosti – in predvsem zanj gre pri odgovornosti v primeru vzgoje in izobraževanja, ki vas tukaj zanima – pa je tisti, ki temelji na prejšnjih dveh: to je odgovornost našega lastnega početja in podjetja za to, da bi Svet (narava ...) bil še jutri, da bi obstalo to, kar je, torej kot možnost, da se v njem porodijo in pojavijo še drugi, zanamci, nove generacije. Odgovornost torej na tej tretji ravni meri tudi in predvsem na generacije, ki utegnejo priti v ta Svet, in na izdelke našega dela, delovanja in mišljenja, iz katerih le-ta sestoji kot »mešanica iz svojih sestavin«, kot bi temu, rečeno v približku, dejal Aristotel.

Kaj to pomeni, če sedaj skupnostno zaobsežem vse tri nakazane ravni odgovornosti (do preteklih in preteklosti, do sedanjosti in do prihodnosti)? To pomeni predvsem naslednje: ta naš En in Edini Svet, naša Ena in Edina Narava (predvsem zemlja, živali, rastline ... na njej, v njej, nad njo ...), tudi izdelki našega dela, rezultati našega delovanja in mišljenja ter spominjanja v luči odgovornosti, dobesedno niso in ne morejo biti »naši«. Ne morejo in ne smejo biti nikakršna »naša lastnina«! Vse, kar je »Mi« (smrtniki!) in kar je »naše«, je – glede na ta Svet, ki je in naj bi ostal trajnostna stvar in reč – nekaj prehodnega (ne prihodnjega!), začasnega in v strogem pomenu besede gostujočega. V tem »našem«, Edinem svetu smo,

<sup>10</sup> Za vsakokratno religijo, znanost, ideologijo, to seveda ni Edini Svet. Zanje jih je bodisi več ali pa jih je celo neskončno oz. nešteto. Obramba sveta – in to je natanko to, kar tukaj počnem, ko govorim o odgovornosti – pa je natanko v tem, da kar se da odločno zavrnemo te utvare in iluzije o nešteti in neskončni svetovih, s katerimi nas obmetavajo nekako tako, kot majhne otroke krmijo (s tem in skozi to krmljenje pa krmilijo) s pravljicami, strahovi in praznimi upi. Odrasti pomeni isto kot prevzeti odgovornost, tisti, ki ni zmožen prevzeti odgovornosti do sveta, tudi odrasti ne (z)more. Ostane infantilizirana naprava ali družbeno bitje (zombi), ki jo lahko podredi že prvi čvekač, ki se pojavi na tej ali oni televiziji z malho, polno takšnih in drugačnih pravljicnih obljub o obljubljenih deželah in o čudežnih ne-več-svetovih (denimo, »virtualnih«, »simbolnih« ...).

začasni obiskovalci, gostje! »Naše« je v Svetu lahko nekaj izključno kot začasno – dokler smo tukaj in dokler bivamo – in nekaj, kar uporabljamo (ne pa zlorabljam, si lastninimo ...)! Vse to, kar je Svet, lahko – kot bomo videli – nujno postane lastnina le v nekem radikalno drugačnem in drugem »simbolnem« okolju (drugi, nasprotni Rod – kvantitete – kot sem zapisal zgoraj), v okolju družbenega dogovora in v družbi, ne pa v odgovoru in odgovornosti za Svet ter v Svetu! Ta svet – in odgovornost je, kot rečeno, lahko doma le tukaj, le tukaj lahko obstaja in cveti – dobesedno ni nekaj, kar je na kakršenkoli način »naš Svet«, razen toliko, kolikor smo trenutno – dokler kot smrtniki bivamo – njegovi gostje in potem-takem uporabniki in kolikor smo »bitja Sveta«, svetna (ne sveta, kaj šele svetniška!) bitja. Svet je tukaj dojet kot nekaj trajnega in trdnega, kot nekaj, na čemer sploh lahko slonimo, na kar se lahko naslonimo in v kar lahko verjamemo že tako, da je tukaj in zdaj pod, pred, nad nami in v nas samih. To je seveda Svet, v katerem zadošča že »verjetje« v to, kar je, in kar ne potrebuje nobene in nikakršne religije in transcendiranja (ideološkega, znanstvenega ... strokovnega), da bi bil. Skratka, je Svet, v katerem lahko kot ljudje smo, nikakor pa to ni Svet, ki bi bil »naš« na način posedovanja in lastnine.

Če je in ko postane to, torej takšna ali drugačna »naša lastnina« ali takšna ali drugačna »*Cosa nostra*«, potem to ni več Svet, pač pa to postane Družba ali, kar je isto, dejavno (družbeno, podružbljajoče, socializirajoče ...) ničenje Sveta. Svet (z vsem delom in delovanjem prejšnjih generacij, vključno z našim, torej neposrednim, ki ga opravimo v teku svojega življenja tukaj in zdaj), kot pravi neki rek ameriških »Indijancev«, je nekaj, kar smo si – ne glede na to, da smo in kaj smo pridelali s svojim delom – dobesedno izposodili od svojih vnukov. Oni so simbolni »lastniki« tega, kar je, če že moram govoriti v kategorijah lastnine. Pravim, da gre za to, da smo nekaj »pri-delali«, ne pa pri-lastnili/olastnili, da smo nekaj »prispevali« – tako kot so to storili tisti pred nami –, in zavoljo tega nismo in ne moremo biti tisti, ki so gospodovali in gospodarili (kot temu danes rečemo). In to, kar smo si sposodili od svojih vnukov (in kar smo podedovali od narave, od dela, delovanja, mišljenja in spomina prejšnjih generacij), je nekaj, kar smo dolžni (odgovorni, tukaj je doma odgovarjanje/odgovornost) povrniti ravno tem generacijam, ki utegnejo priti.

Tukaj torej, kot v primeru družbe, ne gre za nekaj, kar se zato, da bi sploh lahko bilo, nujno sklicuje na takšne ali drugačne »mrtve in padle« (vojake, heroje ...) ter na podobne poneumljajoče stvaritve »naše« vedno »slavne preteklosti« (sploh ne gre za preteklost!), pač



pa za tisto, kar meri eksplicitno na prihodnje generacije in torej na prihodnost. Še več, take držbe, takšnega zadržanja smo dolžni (smo odgovorni zanjo) tudi, če te generacije sploh ne pridejo, pa tudi takrat, ko ti, ki pridejo, morebiti niso »naši« (družinski, narodovi, rasni, kulturni ...) otroci! Pač zato, ker – ko gre za Svet – gre za nekaj, kar nam je bilo dobesedno dano vnaprej, česar niti po naključju nismo mogli pridelati in česar nismo pridelali s svojim delom. Gre za nekaj, kar smo podedovali, in sicer že v izhodišču, torej že takrat, ko smo se pojavili v Svetu kot v svojem mestu. Elementarno ni res – kot to čvekajo ekonomisti in dandanašnji realisti najrazličnejših provenienc, najbolj pa managerskih<sup>11</sup> –, češ da »ni brezplačnega kosila«. Mogoče res drži, da »brezplačnega kosila« ni v družbi in globalni družbi, a v luči tega »zavajajočega kosila« ne smemo nikoli in nikdar spregledati, da smo dobesedno vedno vnaprej dobili – vsakokratna generacija, vključno z našo tukaj in zdaj – tako Naravo kot Svet povsem brezplačno! Natančneje, zadevo narave in sveta smo dobili na pladnju in kot darilo. To pomeni, da smo dobili neskončno več (tudi več vredno), kot je to katerokoli »kosilo«, s katerimi nas poneumljajo (infantilizirajo) vsakokratni znanstveniki in strokovnjaki! Za to, da smo podedovali Naravo in Svet, nam dobesedno ni bilo treba niti s prstom migniti – bilo nam je, namreč, dano s samim aktom rojstva (tudi če smo se rodili v revščini). To, kar smo podedovali, kot vsakokratna nova generacija, je tista dejanska podlaga, sama osnova, na kateri lahko bivamo, nikakor pa ta podlaga ni pregovorno »kosilo« ekonomistov in realitov ter na njem (na tem kosilu) temelječi trebuh postideologije zgolj-življenja realitov. To slednje nas namreč lahko kvečjemu peha – z vso vojaško silo, ki jo premore – ne v odgovorno, pač pa v dogovorno (in radikalno neodgovorno) družbeno umevanje in v njemu sopripadajočo zabitost družbenega, s katero se moramo tukaj in zdaj spopasti.

## 2) »mehanika« dogovornosti

OGLEJMO SI SEDAJ NEKOLIKO PODROBNEJE DRUGI, NASPROTNI ROD GLEDE NA ROD ODGOVORNOSTI.

Pri tem moramo biti skrajno pozorni najprej na tole: ta nasprotni rod ni – kot se to lahko kaže nepazljivemu na ravni mišljenja – neodgovornost, pač pa je to dogovornost! Kaj hočem reči in za kaj je to zelo pomembno? Predvsem to, da je neodgovornost – če že moram tehtati – »manjše zlo« od dogovornosti! Neodgovornost je še vedno nekaj, kar je vrsta istega rodu in kar je znotraj konteksta odgovornosti in je mogoča samo znotraj tega rodu, posledično torej znotraj sveta, ki je dandanašnji dobesedno odvisen od odgovornosti

<sup>11</sup>Prim. Kuzmanić (2008).

ljudi.<sup>12</sup> Tam, kjer in ko ni več Sveta (in to je naš dejanski problem, ne pa neodgovornost kar tako!), torej kot edinega mesta (*topos*), kjer je lahko odgovornost sploh »doma«, tudi neodgovornosti ne more biti. Lahko pa je še kako dogovornost, ki je povsem drug rod zadev, ki niso več zadeve Sveta, pač pa ničanja sveta. Kot sem nakazal zgoraj, gre za rod kvantitete, ki transcendirata tako odgovornost kot neodgovornost in njuno skupno podlago, torej Svet, ter je rod tistega Drugega, kar – v razliki in v radikalnem nasprotju (!!!) – imenujem Družba in družbenost. Kot bomo videli v nadaljevanju, je – poleg nakazanega – ključna razlika tole: odgovornost meri na nekaj, kar že obstaja in je tu (Svet), dogovornost pa meri na nekaj, kar še ne obstaja in kar se pojavlja kot obljuba (Želja), ki bi jo bilo treba uresničiti (narediti, izdelati, ustvariti, doseči ...).

Glede na nakazano »logiko« in »principe« odgovornosti je dogovornost nekaj, kar ne temelji na Svetu, pač pa na ne-več-svetu in je – glede na Svet – »doma« nekje v onstranstvu. Je nekaj, kar je kot drugi, bolj ali manj sovražni (čedalje bolj sovražni) rod, dobesedno v čistem nasprotju do Sveta, in je nekaj, kar temelji na »družbeni logiki« in na »principih družbenosti«, v končni instanci na principih »družbenega dogovarjanja«. A to, s čimer imamo opraviti v primeru dogovornosti, nikakor ni kar tako nekakšna »družbena logika odgovornosti« ali »odgovornost do družbe« ali »družbena odgovornost«,<sup>13</sup> pač pa je nekaj, kar ne temelji več na odgovornosti (do nečesa, kar je), pač pa nečem drugem ali, natančneje, na nečem, česar še ni. Gre za nekaj, kar temelji na pregovornem izdelku, ki sliši na ime »družbeni dogovor«. V čem je »štos« (družbenega) dogovora in kako učinkuje »mehanika« kot elementarna kontra odgovornost? Nekako takole se dá strniti zadeve na podlagi in v kontrapunktu do zgornjega, kjer sem skušal zakoličiti odgovornost:

- a) Dogovarjanje in družbeni dogovor se ne nanašata in se ne moreta nanašati na nobeno od-govarjanje, to je kvečjemu zavrnitev

<sup>12</sup> Stoletne čenče o »ogroženosti ljudi« (survivalizem), ki da jih ogroža hudobna Narava, ki da jih ogrožajo te ali one živali ali Hudiči, ki da jih je treba iztrebiti in zažgati, ki da jih ogrožajo ti ali oni »škodljivci« ..., te ali one »bakterije« ..., vsa ta mistika gospostva, s katero – kot z religijo ali znanostjo, vseeno! – manipulirajo vsakokratni oblastniki, je, kratko malo, treba vreči na smetišče zgodovine. Če kdo tukaj in zdaj koga ogroža, potem je to človek kot družbeno bitje (torej njegove organizacije in institucije družbenega ter posamezniki), tisti, ki na vsej črti ogroža Naravo, živali, druge ljudi in sebe kot vrsto in ki je tisti ključni škodljivec vseh, škodljivcev, ki mu je treba postaviti radikalne meje. Dobesedno ga je treba onemogočiti na tem njegovem pohodu v nekakšno vnebovzetje, v imenu katerega (tega vnebovzeta in Drugega sveta ali nekakšnih »neskončnih svetov«) sistematično in znanstveno uničuje ta naš Edini Svet.

<sup>13</sup> Ko družbo in odgovornost povežemo skupaj, imamo opraviti s *contradictio in adiecto*. To dvoje gre skupaj samo v družboslovnih in humanističnih glavah, ki proizvajajo nemišljenje, sicer pa gresta medsebojno skupaj v takšnem razmerju, kot gresta skupaj voda in olje. Skupek obojega ali to, kar tako neutrudno premelevajo družboslovci in humanisti, je to, kar je treba naravnost imenovati leseno železo.

odgovarjanja in odgovornosti. Zato ker dogovornost ne izhaja iz nobene pred-postavke, še najmanj pa iz pripoznavanja dela in delovanja prejšnjih generacij, ker ne temelji na Svetu kot nečem, kar je že tukaj in dobesedno vnaprej dano kot predpostavka obstoja. Gre za nekaj, kar je povsem, torej že v izhodišču, proč od kakršnekoli predpostavke narave in Sveta, ki bi mu bilo zanje treba odgovarjati ter jim, nemara, tudi ustrezati. Kajti biti kot »bitje sveta« (to je definicija vsakokratnega smrtnika, če ni Bog ali angel, kot to velja za družbeno bitje) pomeni biti bitje, ki ob svet zadeva, ki svetu ustreza in odgovarja. Tukaj, v kontekstu dogovornosti, velja nasprotno: izhodišče vsakokratnega dogovarjanja je družbeno spreminjanje, naravnost revolucionarno – vsaj v pomenu krščanstva (ki pa je mati vseh Revolucij in družbenega ter Družbe kot take) – in ki dobesedno meri čez in onstran Svet in naravo. Dogovarjanje meri natanko na takšen ali drugačen dogovor o odhajanju in dokončni dogovorni odločitvi o odhodu (prav to je ena izmed definicij religije in znanosti!) na »Oni«, torej na Drugi svet. Ta »Drugi svet« je nekaj, kar moramo bolj razumeti kakor Drugi in ne toliko kot Svet, kajti to, s čimer imamo tukaj opraviti, je neki radikalni Ne-svet ali negacija sveta. Svet človeka je, *per definitionem*, lahko le eden (kolikor seveda nismo fiziki, ki sanjajo mokre sanje o »nešteti svetovih«!), ta zavrnitev, to nenehno negiranje in ničenje Sveta pa je seveda Družba sama, ki je vedno v položaju tistega prihodnjega, tistega, kar je »treba storiti«, ali »najstva« (Želja). Tukaj – v »položaju« dogovora, ne pa odgovora/odgovornosti – torej ne gre za »komunikacijo« (držo, odnos ...) do nečesa, kar je prej bilo po-stavljeno, zastavljeno, doseženo ..., še preden smo mi prišli v Svet, in na kar/za kar je treba odgovarjati. Sedaj gre za nekaj, kar meri na odhajanje iz, kar meri na zapuščanje tega Edinega Sveta ter na odhod v »boljši svet« ali v Družbo (Raj ...), in sicer na način izdelovanja (*poiesis, creatio*) tega »boljšega in novega«, Drugega sveta. Ta »Drugi ne-več-svet« ni več – da ne bo pomote – Svet smrtnikov, grešnikov, njihovih del in delovanj, napak in vojn ..., trpljenja. To je sedaj, dobesedno, Svet svetnikov in angelov, torej nesmrtnih bitij, ki so svetniki in angeli ter nesmrtniki ravno skozi to, da nenehno »izdelujejo novi/Drugi svet«. Je nekakšen virtualni (tudi simbolni) svet najprej »onstran sveta« (položaj religije), nato pa je to onstranstvo, ki je prišlo sem (nazaj) kot virtualni svet znanosti, ki je postal »bolj realen od realnosti same«, kar pomeni bolj sveten kot Svet sam.

- b) Tukaj, v/na pobočju mehanike dogovornosti ni več nobenega nanašanja na neko predhodno in predhodeče delo in delovanje (razen negiranja le-tega skozi izdelavo novega), ni več ničesar, na kar se sploh lahko nanašamo, kot na prevzemanje odgovor-

nosti (odgovarjanje na to, kar so poprejšnji po-storili). To je sedaj dogovorni načrt, družbeni plan, veliki družbeni projekt (program) o izdelavi povsem novega, drugega in drugačnega, še boljšega »sveta«, natančneje ne-več-Sveta ali najboljše (dobre ...) Družbe. Še več, to je sedaj načrt bodisi o zapustitvi Sveta, o njegovi »spremembi« ali vsaj »izboljšanju«, v kontekstu katerega (ne pa zunaj tega!) lahko gre kvečjemu še za nekakšno kvazi odgovornost. Kvazi odgovornost v tem pomenu, da ne gre več za to, kar mi storimo tukaj in zdaj, pač pa za kritiko (»odgovornost do kritike« in »negacije«) ter za sprevrnjeno odgovornost do zavračanja vsega (najpogosteje *en bloc*, torej v celoti), kar je bilo postorjeno pred nami. Tukaj se nam preteklost in vse, kar je predpostavljeno, ne pojavljata več kot tisto, kar je treba ohraniti, pač pa kot tisto, kar je treba spremeniti, zapustiti in – če ne gre drugače – tudi uničiti (svet je »vreden, da propade«). Dokončno in v celoti! Tukaj potemtakem nastopi neki nov element: ne več odgovornost za naše delo in naše delovanje tukaj in zdaj, pač pa sedaj dogovornost, ki ne meri več ne na tiste, ki so bili pred nami, in ne na tiste za nami, pač pa predvsem na to, kar počnemo mi, in na nas same, ki imamo v očeh samo eno in edino stvar: neznosnost tega, kar je, na eni, ter poskus dogovornega pobega (eskapizem, survivalizem) od tod in zdaj na Drugi Svet na drugi strani. To pomeni pobeg iz Sveta (edinega našega mesta), pa tudi iz časa. Torej v neki drug in drugačen čas (iznajdba nove časovne točke 0, od katere se začne šteti novi čas in v katerega se še vedno šteje »naša« civilizacija!).

- c) Tukaj, sedaj v tem novem, »dogovornem položaju« generacij, ki utegnejo priti, ni več. Tudi »prej« jih seveda ni bilo (ker gre za možnost), a kljub temu je v položaju odgovornosti vendarle bilo še vse »naštmano« na to, da lahko pridejo, torej usmerjeno v omogočanje, da lahko pridejo (tako kot smo »mi«, ki smo že tukaj). Tukaj se sedaj zadeva obrne tako, da teh prihodnjih generacij »ni več« v tem pomenu, da je sama možnost njihovega prihoda zatrta, onemogočena. Ni jih več potemtakem v tem smislu, da sedaj vsakokratni »mi« (ti, jaz ...) ne skrbimo več za to, da bi to, kar je tukaj, »uredili« za to, da bi nove generacije lahko prišle v ta svet. Preprosto zato, ker pač iz tega Sveta tukaj in zdaj odhajamo, ker ga nenehno zapuščamo! A ne brez »culice na hrbtu«, kajti odhajamo skupaj z možnostjo, da bi še kdo lahko prišel vanj. Odhajamo dokončno! To pomeni naravnost, da abdiciramo iz Sveta ter se napotimo v novo, kakopak, obljubljen deželo (Raj, Komunistično, Kapitalizem, Razviti svet, Obljubljen deželo Kapitalizma/Socializma ..., globalizirano družbo), o kateri smo vedno že vnaprej prepričani, da bo tisti »pravi«, Drugi svet (beri Družba). To prepričanje, ta apriori-

zem, ki je bil najprej religiozen (najbolj radikalen v krščanstvu v podobi onstranstva, Raja ...), je skozi razvoj postal potem znanstven (utopični misleci kot T. More, T. Campanella ...), nato pa ideološki (Komunizem, Socializem, Kapitalizem ...). Trenutno ta dogovornost učinkuje seveda na še ne povsem spregledan način praktične vse-vednosti ali *knowledge* (managerska revolucija, globalizacija).<sup>14</sup> Nove generacije, kot možnost, v vseh naštetih položajih, torej dobesedno, »odnesemo s seboj«, nekam »tja«, zagotovo pa proč od tega Sveta in iz njega, in sicer ne glede na to, ali bomo tisti obljube polni Drugi svet sploh kdaj našli/dosegli. Ali bomo našli to, kar iščemo, ali ne, v tem sprevrnjenem kvazi svetu dogovarjanja sploh ni pomembno, ne šteje in tudi ne more več šteti. Šteje le to, da se religiozno, znanstveno, ideološko, projektno zmenimo za to, da gremo. In to, da gremo, da smo na poti proč iz tega sveta (bežanje, eskapizem!), vedno pomeni, da smo že tam: kajti – to je ta ključni položaj, t. i. post-modernosti, ki ga je najbolj natančno označil Pablo Picasso – mi nismo več tisti, »ki iščemo«, mi smo zmeraj že tisti, »ki najdemo in ki smo že našli! Vedno že vnaprej, ker je že to, da smo odšli iz Sveta, dojeto kot že zmeraj vnaprejšnje »najdenje« Drugega »sveta«. Življenje v tej negaciji obstoječega, v tem nemogočem, do konca sfrustriranem in samofrustrirajočem položaju, je torej tisto, kar je »bilo dokončno najdeno« in v čemer se tudi zdaj in tukaj nahajamo.

Toda pazimo: kje smo, ko smo »tukaj« v tem kvazi svetu? Smo natanko v neskončnem prostoru možnosti, predvsem pa seveda Želje, v kateri smo ujeti kot v zlati kletki! To, kar v tem radikalno sprevrnjenem in naddoločenem kontekstu šteje, sedaj ni več prihodnost (kot se sicer zdi). Ne zato, ker se z izgubo novih generacij tudi ta nujno izgubi, pač pa zato, ker je prihodnost sama izničena, ker je »že prišla« in ker že vedno vnaprej živimo samo to prihodnost. Tja, kjer je bila (torej v položaju odgovornosti) prihodnost dobesedno zapisana v novih generacijah kot »njihova možnost«, stopi sedaj dogovor nas tukajšnjih, češ da vsi skupaj gremo. In smo zares odšli. Tisti, ki sedaj na osnovi vsakokratnega družbenega dogovora odločamo o tej prihodnosti, smo torej mi, ne pa več oni. Njih ni več od nikoder. Če se pojavijo, so le še material naših vsakokratnih načrtov in njihovi izvrševalci (element gospodarstva moških in starih, gerontokracija ...).

Vse to, kar je tukaj zgolj skicirano, je, kajpada lahko predvsem nekaj, kar je mogoče samo pod predpostavko, da se tisti, ki smo tukaj in zdaj (torej v tem procesu Želje in negiranja obstoječega

<sup>14</sup> Prim. Kuzmanić 2008a.

ali »graditve novega Sveta«), tako ali drugače imamo za nesmrtno, boljše, za božanske ali vsaj angelske (»božji otroci«, »otroci znanosti« ..., strokovnjaki, profesionalci ...). Imamo se torej za tiste, ki jim ne bi bilo več »treba narediti mesta« za nove generacije, saj smo se napotili v neskončen prostor, kjer naj bi bil že vnaprej »prostor za vse« in kjer prostora sploh »ne more zmanjkati«. Prostor je, kajpada tudi in predvsem za vse nas, ki smo nesmrtni, na tiste, ki bodo prišli, pa sploh ne mislimo več, kaj šele, da bi delali na tem, da bi jim pripravili mesto. Prostor sedaj, ko smo »osvojili neskončni prostor«, ko smo se preselili v »virtualni prostor«, v katerem je »vse mogoče« in v katerem potekajo sladkobno nagnusne gospodovalne igre brez meja, ni več potreben. Vse, kar nam v tem revolucionarnem, družbeno dogovornem, negativnem in kritike prenapolnjenem položaju in prostoru neskončnosti preostane, je to, da prihodnost nenehno ustvarjamo in izdelujemo na način ropanja sveta (njegovih materialov, teles, elementov ...), a vedno in samo na eni osnovi: na osnovi družbenega dogovora in dogovornosti. Tudi same prihodnje generacije ustvarjamo in proizvajamo po principih dogovora (načrtovanje rojstnih politik ...), ki jih proizvajamo natanko tako, kot proizvajamo ovce ali krave (kloniranje), hiše ali čolne ter najnovejšo tehnologijo (industrija). Tako ti prihodnji postanejo naši eksplicitni izdelki (odvečne spole pobijamo, ne rodimo tistih z napačnimi očmi ali barvo kože ...), mi pa – prek dogovora in dogovarjanja, sev – proizvajamo tudi vse drugo, kar sploh še lahko je. Tako, med drugim, proizvajamo tudi vsakokratno boljše preteklost (pisanje »Naše Veeeeeliiiiikeee Zgodovine«), lepo prihodnost (nenehno risanje in programiranje prihodnosti v podobi *sciencefiction* in *science/realisation*), sama sedanjost (skupaj s svetom, ki smo ga dokončno zavrnilo) pa povsem izgine.

Skratka, življenje nekoga, ki je odgovoren, je življenje v sedanjosti, torej v zamejenem mestu, ki se – kot s svojimi mejami, ne pa odprto v poblaznelo neskončnost – lahko nanaša kvečjemu na preteklost in pa na prihodnost. Življenje na osnovi dogovora in dogovornosti pa temelji na zavrnitvi tako preteklosti kot tudi sedanjosti ter poteka na nenehnem vstopanju (permanentna tranzicija in prehajanje, permanentna revolucija) v novo območje, v obljubljeni deželo prihodnosti (Družbo), ki z zapustitvijo življenja v sedanjosti lahko preostane le še kot predmet nenehnega in neustavljivega izdelovanja in projiciranja (Želje). Ne dela se več in ne proizvaja v sedanjosti in na osnovah preteklosti v imenu prihodnosti – kot v položaju odgovornosti –, pač pa je delo sedaj samo delo v pomenu izdelovanja prihodnosti, ki je – brez tega neskončnega dela in čedalje bolj »družbeno potrebnega dela« – preprosto ni več.

Drugače rečeno, sama osnova, to, kar je (nekoč bilo) predpostavljeno (*hypokeimenon* pri Aristotelu), je zamenjano, sprevrnjeno (revolucionirano). V primeru odgovornosti je osnova preteklost-sedanost-prihodnost, v primeru dogovornosti pa je to lahko le še obljub polna prihodnost, ali drugače, spodletela osnova, ki je preprosto ni več – razen kot nenehno producirajoča prihodnost. A ta prihodnost ni več možnost, pač pa je sedaj naravnost le še Nujnost. Je nujnost, ki jo naddoloča vsakokratna znanost in še posebej tehnika. Drugače rečeno, ta prihodnost, v kontekstu družbenega dogovarjanja, ni več »neskončnost možnosti in neskončnost svetov«, kot to domnevajo zombiji – družbena bitja, pač pa je le Ena prihodnost, in sicer prihodnost nujnosti Tehnike, kot prihodnost tehnike, in, posledično, »odvečnosti človeka« (Arendt). Ta »prihodnost« tehnike pa ima še nekatere zaskrbljujoče lastnosti: vedno je toliko bolj navzoča, kolikor bolj je nedosegljiva, toliko bolj je realna, kolikor bolj je nemogoča in neuresničljiva, oziroma toliko bolj je realna od realnosti same, kolikor bolj je svet in ljudi uničujoča in, v končni instanci, seveda samouničujoča se. Samouničenje kot projekt tehnično naddoločene prihodnosti s tem postane naravnost edina še preostala reč, ki lahko nosi le eno ime, to je Želja, ki pa je vedno lahko le Želja Drugega sveta ali ne-več-sveta, torej Družbe. Zato smo na točki, kjer je treba dobesedno začeti delati na poskusu zamejitve Želje.

### 3) odgovornost in dogovorno ropanje ter lastninjenje Sveta

KAJ UTEGNE VSE NAKAZANO POMENITI V NEKOLIKO BOLJ SINTETIČNI PODOBI, KAKO TO MISLITI V POVEZAVI Z ODGOVORNOSTJO, KI JE PREDMET NAŠE OBRAVNAVE?

Prej sem dejal, da v primeru odgovornosti ta En in Edini Svet, pa tudi izdelki našega dela v luči odgovornosti dobesedno niso in ne morejo biti naša lastnina (lastnina so lahko le v družbenem dogovoru, ne pa v od-govoru, od-govarjanju in odgovornosti!) Zato, ker ta svet pač dobesedno ni »naš« Svet v pomenu, da smo mi njegovi lastniki (kot denimo »božji dediči« – izbrano ljudstvo – ali kako drugače, kot »dediči dela«, kot nam to barbarsko sugerira Locke<sup>15</sup>). A tukaj, torej v položaju dogovornosti in družbenega dogovora, se zadeve v celoti obrnejo na glavo.<sup>16</sup> Tukaj smo – to je bistveno razumeti, in ne šele v komunizmu – že vedno v tem novem ne-več-svetu ali Družbi. Smo sredi Družbe, kajti ta nikoli ne more (tako kot to velja tudi za »družbeni dogovor«) obstajati drugače

<sup>15</sup> Večjega »teoretskega« barbarizma, kot je Lockejev na točki izpeljave lastnine iz dela (s tem utemelji krajo zemlje Indijancem in moderno suženjstvo), je v zgodovini »teorij« pač težko najti. Tekst, ki ga je še danes nujno natančno preštudirati, je v tem pogledu vsaj Locke (1960).

<sup>16</sup> Pravim na glavo in ne na noge, kot se je to zdelo Marxu, ki je tako nekritično číslal prihod logike družbe in družbenega kot tistega, kar da nas bo »raz-odtujilo«. Tako nekritičen in rousseaujevski je bil na tej točki, da je celo samo logiko kapitalizma, ki ji je posvetil vse svoje življenje, dobesedno pozabil podrediti kot v isto rodu družbenosti. Ravno zavoljo tega so številne stvari, ki jih je sicer genialno razkrival, bodisi šle v pozabo ali pa so celo začele učinkovati povsem v nasprotju s pričakovanji svojega stvaritelja. Današnje sklincevanje na Marxa brez tovrstnega vpogleda na točki družbenosti je kvečjemu lahko v vlogi strela v lastno koleno. Od Marxovih tekstov bi bilo danes najbolj nujno preštudirati t. i. *Grundrise* in seveda »prvi« *Kapital*.

kot »znanstvena hipoteza«,<sup>17</sup> ki dela le na svojem samoupravičevanju in samouresničevanju (samopotrjevanju – to je tisto, česar Maslow ni razumel<sup>18</sup>). Kaj to pomeni? To, da je ta znanstveno in tehnično organizirana sofisticirana Družba (ona je subjekt-substanca, za kar pri vsem tem gre!), zato da bi se samouresničila, samopotrčila ..., pripravljena postoriti vse: če je treba, tudi ves Svet pognati »v franže«. In natanko to je tisto, kar tudi Družba (kolikor bolj globalna je, toliko bolj!) družbenih bitij tudi počne. Kako in zakaj? Zato ker je sedaj dogovor in družbeno dogovorno delo (vodenje procesov, krmiljenje, kibernetika, management ...) tisto, ki ustvarja vse na novo (*poiesis*). Sedaj je vse, kar je narejeno, vedno že vnaprej in po definiciji v položaju »naše lastnine« ali vsaj »lastnine«. <sup>19</sup> A ne le delo (to je samo vednostna vaba, na kateri stoji vse današnje ropanje in ničenje sveta ter vsa današnja globalizacija<sup>20</sup>), to velja tudi in predvsem za Zemljo, za naravo v celoti, a – kot nakazano – tudi za preteklost, sedanjost in prihodnost! Zadeva se iz »vertikale« preteklost-sedanjest-prihodnost spremeni v sploščenost in celo utekočinjenost, in sicer zunaj in onstran vertikalnosti preteklosti-sedanjesti-prihodnosti. Prihodnosti, denimo, kot nakazano, ni več, ker je vedno že tukaj in zdaj. A to, kar je »tukaj in zdaj«, ni več nobena sedanjest, pač pa nenehno garanje za prihod »nove Družbe« (ali odhod »tja«), ko (kjer) nam bo »dobro«. Vse to, kar v tem kontekstu nastane skozi procese znanstveno krmiljenega »garanja« milijard ljudi, sedaj postane »naša« lastnina v pomenu privatna lastnina tega ali onega (beri: vedno le nekaterih, in sicer čedalje bolj redkih!). Pač zato, ker si ta ali oni lasti pravico predvsem na osnovi tega, češ da – kako nesramno, kako zabito in kako hipokritično – »izdeluje novo« ali pa – pazimo, ker je to silno bistveno – ker izdeluje »Novi svet«.

<sup>17</sup> Prim. več o tem v Kuzmanić (1996).

<sup>18</sup> *Main-streamovsko* ravzpiti Maslow na vrhu svoje »lestvice potreb« dobesedno postavi Željo družbenega. V tem, ko ne loči potrebe od želje, pa vsakega posameznika dobesedno socializira, tako da mu kot »vrh«, do katerega ta sploh lahko seže (in ga mora doseči), zaukaže natanko logiko ugajanja družbi ali družbeno Željo. Kaj drugega kot ugajanje in podrejanje zakonom družbe so kategorije, kot sta »samopotrjevanje«, »samouresničevanje« ..., ki naravnost temeljita na tem, da te družba sprejme, da si njen, ali, manj lepo, da si vanjo posrkan. A sama ta Želja družbe, ta »vrh« Maslowa, do katerega bi bilo treba priti, je šele tisto, kar je treba zavrniti in zamejiti, v končni instanci pa naravnost podreti.

<sup>19</sup> Tukaj je usodnega pomena, da razumemo »delovno teorije vrednosti« (dejansko ne gre za nobeno vrednost, kot je Marx padel na Smithovo finto in pa na finto tistih, ki so mu predhodili ter sledili), kot nujni in sestavni (celo osrednji) del vsakega teorema (ideologema in vednosti *par excellence*) »družbene pogodbe« in »družbenega dogovarjanja«, pa naj se ta pojavi v takšni ali drugačni različici. Ideologem (v osnovi Lockejev), da je delo tisto, ki proizvaja/ustvarja vrednost, je samo vednostna latovščina, katere dejanska vsebina je to, da gre za delo, ki da je tisto, ki proizvaja samo in izključno (ekskluzivizem) privatno lastnino, in v tem je vsebovana vsa »legitimacijska osnova« (ves »štos«) možnosti/upravičenosti »našega prilaščanja« (lastninjenja). Toda, pazimo, prilaščanja česa? Česa drugega kot vsega, kar je! To pa pomeni seveda tega, kar sem zgoraj neutrudno in nepopustljivo imenoval Svet. Tako kot so si nekoč prilaščali (privatizirali) zemljo (17. in 18. stoletje), tako je danes z vodo, zrakom ... Jutri pa bo z ... Zadeve gredo tako daleč, da v tukajšnjem in zdajšnjem okolju premoremo celo takšne kalibre idiotov (*idiotes* v atenskem pomenu besede), ki sveto zatrjujejo, da nujno potrebujemo celo »lastnika hemisfere«!

<sup>20</sup> Več v Kuzmanić (1988), kjer je govor o »delokraciji«.



Ta nenehna in neskončna produkcija »novega sveta« (novih izdelkov, potreb, predvsem pa Želja) skozi delo, je dejansko *licence-to-kill-the-world*, in je v končni instanci vsebovana v izdelavi domnevne »prihodnosti«, ki pa je toliko bolj oddaljena od nas, kolikor bolj se ji približujemo. Ravno zato ključni besedi vse družbenosti danes čedalje bolj postajata *pro-ject-ure* in pa *risk-taking*. Skratka, »projekt«, torej nekaj, kar se proizvaja za in projicira v domnevno »prihodnost«, ki pa je od nikoder ni: pač zato, ker je ne more biti, ker je prihodnost že to, kar tukaj in zdaj počnemo znotraj zakonitosti dogovarjanja kot projiciranja in *risk-takinga*. To, radikalno tавтоloško, kar nastaja na osnovi te dobesečne »projektorične izdelave prihodnosti«, seveda sedaj ni več človeški Svet, pač pa svet življenja, ali bolje, zgolj-življenja in živetarjenja družbenega bitja (*ens socialis*, kot bi dejal Akvinski). To, kar prej ni bil svet, ki bi bil lahko »naš«, na način posedovanja in lastnine ter lastninjenja (prilaščanja), sedaj postane le še svet prilaščanja, grabeža, posedovanja in lastnine (v pomenu privatne lastnine). Če je v položaju odgovornosti veljalo, da je ta Svet (z vsem delom in delovanjem, vključno z našim, torej neposrednim, ki ga opravimo v svojem življenju), kot pravi omenjeni rek ameriških »Indijancev«, nekaj, kar smo si izposodili od svojih vnukov, velja sedaj, da je ta Svet dobesečno postal »naša« lastnina. Konkretnije, da je vedno privatna lastnina čedalje manjšega števila posameznikov. Še več, da po naši smrti – ko torej ni več tistega »mi« – pač lahko pride tudi potop. Skratka, prišli smo do božanske točke, kjer nismo »prvi«, smo pa zagotovo »zadnji ljudje«, in zato, da bi bili zares zadnji, neutrudno garamo v potu svojega lastnega obraza. To, kar smo si – v postavitvi odgovornosti – izposodili od svojih vnukov (in kar smo podedovali od narave ter dela prejšnjih generacij), je prej učinkovalo kot nekaj, kar smo dolžni (odgovorni) povrniti ravno tem generacijam, ki utegnejo priti. Sedaj – torej v postavitvi dogovornosti – pa se zadeva sprevrne v nasprotje: v to, da ni treba več ničesar in nikomur vrniti (kaj šele odgovarjati), pač pa je sedaj treba le še (o)ropati, si čim več prilastiti, si čim več prigrabiti, in sicer ne glede na posledice, ne glede na drugega in druge ljudi, ne glede na Svet, ne glede na prihodnost ... Češ – tako nekako nas »tolažijo« najbolj zabiti med zabitimi – da ni »brezplačnega kosila« in da je že vse tako ali drugače »moje« ali od mojega sina (ali hčerke). »Drugi«, torej v pomenu pluralnosti prihodnjih generacij, tukaj ne obstajajo več, še najmanj pa generacije, ki utegnejo priti. Če bi ne bilo tako, ne bi po vsem razvitem svetu krožili strahovi pred umanjkanjem pokojnin že za prvo naslednjo generacijo upokojencev. Empirični dokaz tovrstnega »razvoja« (beri samouničevanja, temelječega na družbenem dogovoru), ki nas je pripeljal do točke »staranja« in »zaskrb-ljujoče natalitete«, ni torej nikakršen rezultat neodgovornosti,

pač pa rezultat radikalne dogovornosti in družbenega dogovarjanja (med državami, narodi, podjetji, multinacionalkami ...). Do tega sta pripeljali skrajno znanstveno natančno izpeljani načrtnost in dogovornost, ki peljeta naravnost tja, kjer nobene odgovornosti ne le da ni več, pač pa je tudi ne more biti. Ni namreč več osnove/ temelja (ni več Sveta), na katerem bi sploh lahko obstajala, ker se tam, kjer je nekoč bil Svet, sedaj razrašča plevel globalne družbenosti in globalne Družbe, ali, kar je isto, družba niččenja, utemeljenega na dogovarjanju in dogovornosti. In da ne bo pomote, ravno zato, ker je tako, se je treba sedaj bojda seliti na Luno, na Mars, jutri verjetno na Saturn ... Skratka, ker sveta ni več ali ga je vsaj čedalje manj, je treba sedaj prakticirati takšno ali drugačno (religiozno ali znanstveno, vseeno) »vnebovzetje«!

## 6. ZAVRNITEV STROKOVNOSTI KOT NEZADOSTNOSTI

NA OSNOVI POVEDANEGA  
LAHKO NAREDIMO ŠE  
ANALITIČNI KORAK V SMER  
ODGOVORNOSTI.

Če na zadevo odgovornosti sedaj pogledamo s stališča vzgoje in izobraževanja, potem je osrednji problem v tem kontekstu nemara naslednji: odgovornost je vse prej kot ozko vezana na vednost, kaj šele na znanost in tehniko. V številnih pogledih velja celo nasprotno. Kajti, vedeti, denimo, kaj odgovornost je in kako se »do nje prihaja« (znanost in tehnika), ne pomeni hkrati tudi biti odgovoren. Biti odgovoren ne pomeni istega kot »vedeti odgovornost«. Podobno kot pri prastari (Sokratovi in Platonovi) »etični dilemi« se tudi tukaj odpira vprašanje »prenosljivosti odgovornosti«, tako rekoč njene nalezljivosti s posredovanjem vednosti. Toda, ali je moč pričakovati, da v procesu učenja na način učenja vednosti (znanost in tehnika, to je tisto, kar učimo znotraj vseh današnji šol!) ali vednostnega učenja, lahko nekoga tudi priučimo odgovornosti? Sam menim, da to a priori in eksplicitno ne gre! Največ, kar po tej poti sploh lahko dosežemo, je dajanje potuhe ali varljivega občutka, da je vedeti, kaj odgovornost je, in biti odgovoren (to slednje vedno pomeni delovati, ravnati odgovorno) isto. Glede na dominantne okoliščine (in alkoholiščine) danega nam »načina življenja«, ki jih opredeljujemo kot »*knowledge society*« (družba znanja, vednosti), imamo – tudi na tem področju – opraviti predvsem z vprašanjem t. i. profesionalnosti in strokovnosti.

Strokovnost je v družbi znanja (to pomeni v družbi znanosti in tehnike) nedvomno nekaj osrednjega, je sámo njeno srce. A hkrati velja tudi, da je strokovnost nekaj, kar ne more biti osrednjega pomena in je še manj lahko samo srce človeka. Za razliko do družbe, ki si lahko privoščiči (še več, ki si to postavi kot osnovno nalogo), da se vrtili okoli gravitacijskega sonca znanosti in tehnike (to dvoje šele daje strokovnost), pa je za človeka, če sploh hoče biti in

ne zgolj človeško (ne rečem, da tudi materialno) vegetirati, živeti zgolj kot profesionallec, nekaj, kar je naravnost samouničujočega. Človek je tukaj sicer lahko predvsem strokovnjak in profesionallec, a to ne more biti On/Ona. Če hoče biti On/Ona, mora nujno in hkrati biti nekaj več (ali nekaj manj?), zagotovo pa nekaj drugega in drugačnega, kot sta strokovnjak in profesionallec. Profesionalnost in stroka je namreč tisto, kar se veže predvsem na delo (izdelovanje, *poiesis*) in na družbeno vlogo, človek, zveden na delo in poklic (družbena vloga), pa je kvečjemu pokveka, torej pohabljen človek. Pogostokrat velja celo, da je nekdo, kolikor večji strokovnjak in profesionallec je, toliko bolj pohabljen in, posledično, manj človek.

Seveda ni tako zgolj zavoljo »izbire« (samo v družbi se kaže, da je to izbira in dogovor – samega s seboj –, ki je v osnovi izbire) ne zavoljo »genetske«, »karakterne«, kakršnekoli apriori dane strukturacije posameznika, pač pa zaradi nujnosti stvari same ali funkcioniranja Družbe. Preprosto rečeno: tako kot »božje zakone« postavlja Bog (religija, teologija), tako »zakone profesije/poklica« postavlja profesija sama, ki je nujno v funkciji družbe (ne pa Sveta!). Rečeno v analogiji, »človeške zakone« postavlja Svet in jih ni moč zapreti v zlete kletke ne božjih in ne strokovnih zakonov, kaj šele zakonov Družbe. Če in ko se kaj takega zgodi, takrat ne sveta in ne človeka v strogem pomenu besede ni več, saj kot vedno prežeča možnost izgineta že na ravni možnosti. Takrat, ko pride do tega izginotja, imamo namreč opraviti z dvojnimi živimi mrtvecem ali z zombijem: s kolektiviteto Družbe na eni (»celota zombijev«) in pa z zombijem kot posameznikom na drugi strani. Razlika med omenjenimi zakoni je v naslednjem: »božji zakoni«, »zakoni profesije/poklica«, stroke ... so zadeve, ki jih v podobi, tako ali drugače, oblikovanih in zapisanih stavkov (zapovedi, kodeksov ...) nujno dobimo vnaprej, in sicer kot pred-pisane, torej kot pisane pred nekim dogodkom, odločitvijo, delovanjem. Po njih se ravnamo natanko tako, da jih ubogamo ali izpolnjujemo. Kolikor bolj natančni smo pri tem, kolikor bolj sledimo božjim, profesionalnim, strokovnim merilom, toliko bolj smo božji, profesionalni, strokovni. Pri človeških zadevah, torej pri zadevah smrtnikov, pa ni tako. Pogostokrat je celo radikalno nasprotno, in sicer predvsem zavoljo treh velikih skupin razlogov:

- prvič, ker so človeške zadeve povsem nepredvidljive, ker je človek bitje nepredvidljivega delovanja, akcij in reakcij (ter nujno smrtno, končno);
- drugič, ker človek ne »sestoji« iz »atomov«, iz kakršnegakoli seštevka delov (kot denimo kakšen stroj), ki bi jih bilo moč na osnovi »delitve dela« porazdeliti med profesionalce in tako razrešiti;

- in tretjič, zato, ker je samo bistvo tistega »biti človek« vsebovano v iskanju (najpogosteje nemogočih) rešitev iz nemogočih situacij; vse to pa je povsem nepredvidljivo.

Kaj to pomeni? Nič drugega kot to, da se, kolikor hočemo zadeve zakoličiti v tej človeški ravni (red, disciplina, struktura ..., ritual), praviloma izkaže, da zablokiramo natanko človeško nepredvidljivost in njegovo iznajdljivost, ki pa je v sami osnovi/v samem bistvu odgovornosti in, da ne bo pomote, tudi Sveta kot celote. Stroj, avtomobil, pa naj še tako »vedno vžge« in naj se še tako »nikoli ne ustavi« (*perpetuum mobile*), niti po naključju ne more biti odgovoren! On (ono!) je nekaj, kar lahko zgolj je – in nič več! Odgovornost pa je nekaj, kar najbolj nastopi takrat (to je njeno »pravo rojstno mesto«!), ko tega nihče ne pričakuje. Ko nihče ne pričakuje, da bo nastopila, in še najbolj takrat, ko je povsem samoumevno, da je kaj takega (kot je odgovorno dejanje) pravzaprav nemogoče. Odgovornost ima namreč vedno opraviti s Svetom, a hkrati tudi in predvsem z nemogočimi, ne pa z mogočimi, kaj šele nujnimi in predvidljivimi stvarmi, kot so te na strani Družbe (tehnike, znanosti, znanja ..., strokovnosti). Odgovornost, natanko rečeno, nastopi takrat, ko je treba presegati raven družbenega in profesionalnega, strokovnosti in božanskosti. Odgovornost, zvedena na strokovnost in profesionalnost, je seveda lahko kvečjemu dogovornost, o kateri sem podrobneje govoril zgoraj.

Za strokovnost in profesionalnost (tudi za Božanskost, ki je še vedno osnova tako družbenosti kot profesionalnosti in strokovnosti), kot rečeno, velja, da učinkujeta po vnaprej predpisanih (programiranih!) pravilih, ki jih lahko imenujemo tudi komande/ukazi, ki merijo na to, kako ravnati prav in pravilno. Pri človeških rečeh in rečeh Sveta pa ne moremo imeti opravka samo s »prav«, s pravilnim in z moralo! Pač ravno zato, ker je to, kar je »prav« in kar je »pravilno«, pogostokrat, ali kar najpogosteje, premalo, pa nadvse krivično in, v končni instanci, tudi Svet uničujoče. Drugače rečeno, da bi prišli iz te zagate, ki je konstitutivna za religijo, strokovnost in profesionalnost, za vsako vednost, znanje in tehniko, je pač nujno ravnati etično in ne zgolj moralno.

## 7. ETIKA NASPROTI MORALI!

ZNANO MI JE, DA PRI RELIGIJAH, PROFESIONALIZMU, STROKOVNOSTI, PRI VSAKI VEDNOSTI NASPLOH, POJMA MORALE IN ETIKE IZENAČUJEJO.

A ravno v tem je ves »štos« odgovornosti, ki je brez razlikovanja med moralo in etiko sploh ni moč dojeti, kaj šele da bi bilo moč ustrezno ukrepati. Če hočemo biti otroci Sveta (ne pa zgolj zvedeni na ograje »svojih« ras, kultur, torej družb, držav, podjetij, narodov ...), torej človek v pomenu smrtnik, je to nekaj neskončno bolj

zahtevnega, kot je, denimo, biti strokoven, profesionalen, božanski ter vednosten (tudi vseveden in vsevednosten). V primeru etičnosti namreč ne veljajo več zgolj zakoni tistega prav in pravilno (morala, ki vnaprej predpisuje, kaj in kako ter zakaj je nekaj »prav« in »pravilno«), pač pa nekaj, pogojno in pogostokrat nujno, nasprotnega od tega! Etika je namreč nekaj, kar je radikalno nasprotno od morale! Takrat, ko ravnamo etično, namreč ravnamo po nekakšnih ne-zakonih, ne-predpisih in ustrezamo/odgovarjamo Svetu, nikakor pa ne ravnamo po logiki družbenega in moralnega, družbeno in moralno pričakovanega in sprejemljivega torej. Drugače rečeno, pri etičnem ravnanju ravnamo natanko po »logiki« pravičnega, ki pa nikakor ni nekaj, kar bi lahko imeli za isto/enako, kot je to, kar so zakoni tistega družbenega in moralnega (tudi božjega ne<sup>21</sup>), ki se vsi vrtijo okoli tistega »prav« in onega »pravilno«. Težava s tem je v naslednjem: takrat, ko ravnamo etično, ravnamo – zelo pogosto – naravnost napačno s stališča družbe, morale in religije hkrati! A ne le to, kajti takrat, ko ravnamo etično, ravnamo tudi pravično (kar nikakor ne pomeni enako kot božansko). Da bi razumeli ta razmeroma zahtevna razlikovanja, ki so vse prej kot samoumevna – in ki jih še kako načrtno teptajo in zamegljujejo vse družbe in religije, na katerih te temeljijo –, je treba ločiti (vsaj shematično) naslednjo trojico:

- a) Pred-pisi in zakoni, ki so vnaprej zapisani in dani s strani neke institucije (denimo države, podjetja, organizacije ..., ministrstva), so za posameznika nekaj zunanjega, od zgoraj prihajajočega, in učinkujejo kot nekaj neponotranjega (pravo je lahko primer tega). To so tisti zakoni, za katerimi z vso svojo silo (ne pa z močjo, ker so *power-less*) stojijo institucije sodišč, tožilstva, policije, zaporov ... Skratka, za tem stojijo instituti in institucije sile družbenega »nadzorovanja in kaznovanja«. To je pobočje, v približku, prava in zakonitosti (legalnosti), tega, kar je »prav« in kar je zatorej pravno sankcionirano.
- b) Predpisi in zakoni, ki so ravno tako vnaprej zapisani in dani s strani neke institucije (denimo cerkve, partije, ideologije ... podjetja, stroke, profesije/poklica, šole) in so za posameznika sicer nekaj zunanjega, vendar so tudi nekaj, kar ponotranji in »sprejme za svoje« (denimo, ne sme se krasti, živeti je treba pošteno, spoštovati je treba starejše ..., verjeti je treba v enega Boga ali v Komunizem ..., ohranjati življenje, pošteno poslovati ...). To je pobočje tistega, kar je pravilno in za čimer stojimo (skupaj s katero od omenjenih institucij in organizacij) predvsem sami ali skupina oziroma družba, s katero delimo neko skupno prepričanje (vrednote).

<sup>21</sup> Za orientacijo: tukaj eksplicitno zavračam pregovorno postavitev iz *Antigone* in skušam »zakone« človeškega in svetnega (ne pa svetega, kaj šele božjega) afirmirati kot tiste »najvišje«.

Toda to ni vse! S tem dvojim se zadeva človeškega, svetnega (ne svetega in svetniškega) življenja, njegovi horizonti nikakor ne izčrpajo, kot se to zdi v okolju Družbe in dogovornosti! Tukaj obstaja še nekaj presežnega, dobesedno človeškega in hkrati svetnega, nekaj, kar šele omogoča in podeli človeku to, da je človek. To pa je etika. Slednja nikakor ni isto, kot je tisto, s čimer smo se srečali pod točko b) in kar je morala oziroma kar nam religije in profesije ter stroke skušajo tako agresivno prodati, češ da je to nekaj istega, kot je etika. Nasprotno!

c) Ko in kjer gre za etiko, nimamo opraviti z nobenimi predpisanimi in nikakršnimi zakoni, ki bi bili dani vnaprej<sup>22</sup> in za katerimi naj bi stale kakršnekoli institucije s svojimi infrastrukturami (morebiti kaznimi, nagradami ...) vred. Tukaj, ko »smo v etiki« (kar je isto, kot ko smo bitja Sveta), smo dobesedno prepuščeni sami sebi: svoji lastni presoji, predvsem pa svojemu lastnemu delovanju in/ali opustitvi delovanja ter svojemu odnosu do Sveta in soljudi. Tukaj se ne odločamo in ne delujemo »abstraktno«, apriorno in, posledično, varno, torej na osnovi vnaprej predpisanega in rečenega. Nasprotno, tukaj delujemo v skladu s konkretnim, vedno neponovljivim primerom (dogodkom), ki nas postavlja pred nemogoče, praviloma skrajne izbire, med katerimi se moramo odločati in ki jim moramo od-govarjati (ne pa izbirati kot v samopostrežbi). Ker gre za delovanje (ne pa za vednost, znanje, tehniko ..., ki se jih lahko pred-piše!), se namreč odločamo tudi v tistih primerih, ko neko dejanje/delovanje opustimo (ko dejanju ne od-govorimo, ne od-govarjamo).

## 8. ZDRAVNIKOV SKRAJNI POLOŽAJ: ETIČNOST IN ODGOVORNOST

V NADALJEVANJU BOM VZEL ZNAN PRIMER, S POMOČJO KATEREGA BOM SKUŠAL POKAZATI TE TRI RAZLIČNE KOMPLEKSE »NA DELU«.

Biti zdravnik ne pomeni samo študirati in zdraviti ljudi, pač pa biti tudi oseba, podrejena tako veljavnim zakonom neke države (legalnost), kot tudi še dodatno in presežno biti podrejen zdravniški prisegi (profesionalna, strokovna moralnost – ne pa etičnost!!!). Če iz premisleka opustim raven »zakonov države« (legalnost), ki tako

<sup>22</sup> Tu merim tudi na usodna mesta z začetkov nemške klasične filozofije, na katerih je Kant, poleg »vezdnatega neba nad nami«, sanjal še o »moralnem zakonu v nas« in ki so postala nosilni temelji vse (post)moderne Družbenosti. Nežno rečeno, takrat (pred francosko revolucijo in okoli nje), je bilo tovrstno postuliranje verjetno nujno, a za nas, dandanašnje, je postavitev »apriornega moralnega zakona v nas« (podobno velja za apriorizem časa in prostora) nekaj silno obremenjujočega in blokirajočega hkrati. Najprej je tukaj – na ozadju metodologije kritike, seveda – problem enačenja morale in etike, nato pa še podaljševanje protestantskega (Luther) Boga-v-srca, ki s Kantom postane »moralni zakon v nas« (brez Boga ali z njim, vseeno). Če bi k temu pristavil še naravo, po kateri tukaj zadeva močno diši (naravno v pomenu *natural philosophy*, seveda), bi bila zadeva že zadosti zaskrbljujoča. Kaj več o tem, česar se – če hočemo danes misliti in delovati – moramo zmoči znebiti, pa kdaj drugič. Naj samo še omenim, da je potem, ko sta se Marx in Hegel nekako umaknila s scene postmoderne (nekako zadnjih dvajset let), ravno Kant postal tisti vogelni kamen, na katerem, bolj ali manj, temelji vse v današnjem družboslovju in humanistiki.

rekoč učinkujejo samodejno (skozi druge profesije in plačance – kot so policisti, sodniki ...), je zdravnik na ravni profesije (njenih zakonov, kodeksov ...) vezan predvsem, če ne celo izključno, na instanco Življenja (pazimo: življenja, celo zgolj-življenja in ne Sveta ter tudi ne na človeka!). Življenje kot tako (zgolj življenje, ali bolje preživetje/survivalizem!/ torej in ne Človek ali Svet) je zanj pravzaprav tisti vrhovni Bog (to je točka, na kateri gresta zdravnik in svečenik še danes z roko v roki), mimo katerega sploh ni mogoče. Prisega, ki jo zdravnik izhodiščno poda, je torej za/ob-ljuba (element ljubezni in ne odgovornosti, kar ni isto!<sup>23</sup>), ki se po definiciji razširja v neskončnost ali do točke njegove individualne smrti. Skratka, če hoče biti »pravi« strokovnjak in profesionalec, mora zdravnik ravnati predvsem v skladu s prisego, ki meri na omogočanje, ohranjanje, vzdrževanje ... življenja kot takega, v končni instanci za survivalizem ali pre-življanje. Toda kljub temu se pravi problem – tudi za zdravnika – ne začne in ne konča na točki življenja (kot se to zdi iz prisege), pač pa na nekem povsem drugem koncu, torej na točki »negacije življenja« ali pri vprašanju smrti. Pač zato, ker je tudi zdravnik človek in bitje sveta. Kaj to pomeni?

To pomeni, da se mora zdravnik pogostokrat soočiti s smrtjo, in sicer celo kot z »boljšo izbiro«, kakor pa je to »izbira življenja«, ki se ji je v prisegi zaobljubil kot svoji najvišji zapovedi! Zakaj pa? Zagotovo ne zato, ker bi bilo to prav in moralno, ker bi bilo to v skladu z obljubo, ali pa zato, ker bi on sam tako hotel. Velja ravno nasprotno: s tem se sooči takrat in zato, ker je v tem »skrajnem« primeru (evtanazija je eden izmed takšnih) zadeva, s katero ima opraviti, dobesedno druge in drugačne narave in rodu (ne pa vrste!), kot so tiste, ki jih pred-videva in pred-pisuje moralna obveza, dana z obljubo (strokovna morala, morala poklica), ali veljavna zakonodaja neke države (legalnost). In ravno tukaj se pojavi etični (in ne moralni!!!) »paradoks«, ki pravi, da je pravičnejša smrt (kot zgolj življenje ali survivalizem), ki dobesedno prekaša in presega tako življenje kot zdravnikovo obljubo.

Za kaj tukaj gre, kaj se tukaj v tem »skrajnem položaju« pravzaprav neopazno zgodi? Tukaj ne gre zgolj in predvsem za zadevo »izbire« med življenjem in smrtjo – to tudi ni najvišja izbira –, kot se to dozdeva znotraj krščansko naddoločenega horizonta zahodne družbenosti, ki je ujeta v zlato kletko zgolj-življenja. Tukaj gre za nekaj povsem drugega in drugačnega, česar sploh ni moč razumeti brez pomoči starih dobrih »Grkov«, brez njihove etike in pa predvsem mimo rimsko-krščanske moralke (stoiki, Cicero, Seneka, Plutarh ...). Tukaj smo na točki, kjer »izbira« sploh ne poteka med različnimi

<sup>23</sup> Sv. Avguštin je pred kakimi tisoč sedemsto leti zagovarjal ljubezen kot osnovno držo do sveta – v krščanstvu je Bog, ne pozabimo, definiran kot Ljubezen – in je govoril o »*Amor mundi*«.

objekti/predmeti eksistence, njenega izteka in tudi vednosti ne. Tu gre za nekaj bistveno bolj temeljnega, kot je izbira (sploh ne gre ne za ponudbo in ne za izbiro, za nobeno in nikakršno »družbeno ekonomijo«), namreč za to, da se dobesedno spremeni sama naddoločujoča podlaga našega premisleka in samega razsojanja o »objektih«, kot sta smrt in življenje. Sedaj ne gre več za zadevo razlikovanja na ravni razlikovanja med tistim, kar je prav in kar je pravilno (torej kot je to v primeru zakona in morale), pač pa dobesedno za zadevo etike. Sedaj tehtamo (od-govarjamo, ustrezamo problemu torej) med nečim drugim: na eni strani med tistim, kar je pravično, in pa tistim, kar ni pravično! Ne gre torej več za »izbiro« med tistim, kar je prav in pravilno, in tistim, kar ni prav ali ni pravilno. Tukaj se potemtakem najdemo zunaj meja in horizontov družbenega dogovarjanja in morale, v nečem neskončno pomembnejšem. To, kar je odločilno tukaj, je, da je v spopadu – z naraščanjem družbene, posledično moralne in legalistične konfliktnosti, in tem vrstam konfliktov se bo čedalje težje izogniti – med tistim, kar je prav in pravilno, po eni, in pa tistim, kar je pravično, po drugi strani, slednje (torej pravičnost!) dobesedno in naravnost višjega in nadrejenega rodu glede na tisto, kar je prav in pravilno.

Za našo tematiko odgovornosti je to naravnost usodnega pomena: brž ko smo zmožni razlikovati med prav in pravilno na eni ter pravično na drugi strani, smo na najboljši možni poti proti odgovornosti. Zato, ker se v tem primeru dobesedno »odpiramo« proti Svetu in zapiramo glede na vsakokratno družbo in njene zahteve (ukaze in Želje). Združenja, družbe, institucije ... se v tej novi optiki sedaj pojavijo kot nekaj bistveno preozkega in naravnost proti-Svetnega. Za mišljenje in delovanje je torej strateškega pomena izpuliti etičnost iz morilskega objema morale in legalnosti (torej iz družbenosti) ter ji dovoliti, da – vsaj kot »nebogljena pravičnost«, če ne gre drugače – začne učinkovati v smeri omogočanja odgovornega delovanja, s tem pa bo učinkovala v smeri omogočanja in ohranjanja Sveta. Drugače rečeno, tukaj, v/na pobočju etike, gre naravnost za vprašanje postavljanja po robu logiki in zakonitostim družbenega – pa naj je to lokalno ali globalno (globalna družba) –, za postavljanje po robu predvsem logiki moralnega in tistega, kar naj bi bilo prav glede na te in one, a vedno in izključno družbene norme. Biti topogledno etičen in biti antidružben je eno in isto, kajti etičnost – ki ni isto kot moralnost – se zares začne šele tam, kjer se moralnost konča. Tako kot se glasba začne tam, kjer odpove sila besed (Mahler), tako se tudi etičnost začne tam, kjer odpovesta sila moraliziranja in moralka družbenega (in družboslovnega, če govorimo o stroki in znanosti) besedičenja.



Kakorkoli že, vrnimo se k zgornjemu primeru zdravnika in njegove »izbire. Pri njem (pri »izbiri«) ne gre za to, da bi bila smrt nekaj dobrega ali dobrega na sebi (in zato naj bi se zdravnik odločil zanjo), pač pa za to, da je smrt (v primeru evtanazije) ravno to pravično in kot tako tisto, kar presega njegovo/zdravnikovo zavezo družbi in kar postane »zaveza svetu« (ta slednja je vedno neizrečena in neizrekljiva, vedno temelji lahko le na delovanju). To dejanje »izbire smrti« je pravično, ne zato, ker je prav in pravilno izbrati smrt, pač pa je pravično, kljub temu da ni prav in ni pravilno, torej da ni v skladu s pravili družbenega (moralnega, religioznega) in tudi ne s pravom države. Pomagati nekemu, ki bi rad prišel do smrti (in ki izrazi svojo voljo, da bi umrl, denimo), je radikalno pravično, in sicer tudi, če je to nekaj, kar je v zdravnikovem primeru v radikalnem nasprotju z njegovim poklicem! Tu se potemtakem pokaže, da je bila »kršitev« zdravniške prisege (s tem tudi strokovnosti) dejansko tisto dejanje, ki je šele povsem potrdilo zdravnika kot človeka in ne kot profesionalca, kot strokovnjaka! Ker je ta potrditev človečnosti v radikalnem nasprotju z njegovo profesijo, stroko, lahko vsaj načeloma sklepamo, da so profesija, profesionalizem, stroka in strokovnost nekaj, kar ni noben in nikakršen »vrh človeškosti«, kot se to danes poceni prodaja. Strokovnost je kvečjemu nekakšno njeno »podpodje«, zagotovo pa – glede na pravičnost in etičnost – nekaj bistveno nižjega.

Kaj to pomeni? Izkaže se, da je zdravnik kot človek elementarno upravičen (ker ne ravna po logiki prav in pravilnosti, pač pa po logiki pravičnosti) iti »čez zdravnika v sebi« kot profesionalca, strokovnjaka, pri čemer se ravno to »kršenje« in celo eksplisitno zanikanje zdravnika v sebi šele izkaže za tisto, kar učinkuje kot potrditev človeka v njem ali njega kot človeka, torej kot bitja sveta. Kajti v skrajni »izbiri« (v strogem pomenu besede to ni več nikakršna izbira, pač pa negacija kakršnekoli izbire ali zadnja izbira) dejansko ni nobene strokovne in profesionalne izbire, pač pa mora konkretni osebek nujno iti čez strokovno in čez profesionalno izbiro, ki je – s človekovega vidika in vidika Sveta – radikalno preozka in je, dojeta kot izbira, napačna ali, natančneje, je neizbira. Ko se in če se v tem položaju znotraj profesionalne in strokovne »ne-izbire« zdravnik odloči za izbiro, ki presega stroko in poklic, torej ko se raje odloči za »manjše zlo«, ki je, pazimo, omogočanje smrti drugemu, kot pa za življenje, ki se tukaj izkaže za večje zlo (ker je le še zgolj življenje oz. životarjenje) – v tem primeru zdravnik – človek tako rekoč »premaga zdravnika«. To pomeni, da s tem premaga tudi profesionalca, strokovnost in moralo ..., da obenem premaga tudi celotno verigo družbene konvencionalnosti/konformnosti, in sicer v imenu nečesa višjega, kar pa hkrati ni nič Božjega in ni noben in

nikakršen Bog. Na najvišjem mestu se tukaj, v tem primeru, sedaj znajde sočlovek ali to, kar sam imenujem bitje sveta, zdravnik sedaj naravnost deluje za in kot bitje sveta, v končni instanci za svet in ne za »njegovo« družbenost in moralnost!

Nakazana zagata in izhodi iz nje imajo seveda tudi drugo plat. Ostati v položaju družbenosti in na ravni morale bi tukaj namreč pomenilo hkrati izstopiti iz človeškega in se vpisati kvečjemu v angelskost in božanskost, ki gre – za razliko od grešnosti/smrtности človeka – dobesedno in naravno skupaj s profesionalnostjo in strokovnostjo, v končni instanci pa z družbenostjo in njeno vrhovno zapovedjo, ki se glasi preživetje (survivalizem). Etično delovanje je torej tisto delovanje, ki presega zgolj-življenje, logiko družbenega Življenja kot preživetja in vsakokratnega survivalizma, in se usmerja v iskanje »dobrega življenja«. Ko se postavi skrajna izbira – kot torej v našem izbranem in enem najtežjih primerov –, je v »izbiri« med zgolj-življenjem (slabim življenjem) in smrtjo, pravičnejša izbira »dobra smrt« (v pomenu »moja odločitev«), kot pa je to neskončno nadaljevanje rastlinskega, vegetativnega zgolj-življenja ali preživetja, ki je lahko le še »slabo življenje«.

Povzemimo: biti profesionalec in strokovnjak ne pomeni biti človek, smrtnik. To pomeni biti človek poklica, človek stroke, kar pomeni predvsem biti tako, da se držimo predpisanih pravil, vnaprej postavljenih in bojda najvišjih (tako ali drugače svetih) ukazov, ki so pogostokrat v nasprotju tako s (so)človekom kot še posebej s Svetom. Ko se jih držimo brez najmanjšega odstopanja – in kolikor se jih nekdo zmore tako držati –, je tako rekoč a priori zunaj kakršnekoli možnost napake, greha (pri odločanju seveda – to se ne nanaša na vsebino poklica in poklicne napake, ker to ni isto). Posledično – in to je tisto najhujše, česar sploh več ne čutimo kot problem – je ta nekdo v tem položaju hkrati zunaj osnovnega elementa človeškosti: je zunaj smrtности, zunaj nepredvidljivosti, zunaj napak in »grešnosti«, če naj rečem v religiozni govorici, ali drugače, je zunaj sveta. Še več, v tem izjemno varnem – in samo na prvi pogled »idealnem« ter celo družbeno najbolj zaželenem – položaju, je ta nekdo, ki je brez kakršnekoli možnosti greha (torej je absolutno varen), pravzaprav lahko le angelska in božanska strukturacija (je bitje, *ens*, in ne več človek), ki pa je ravno s tem aktom – in tega ne smemo nikoli spregledati – hkrati tudi najbolj daleč od človeka (sočloveka ...), človečnosti in, v končni instanci, od Sveta. Je pač ujet v božansko, strogo onstransko logiko nebeskega in svetniškega, ne pa v logiko tostranskega, tega našega Edinega Sveta. Natančneje rečeno, je zombi ali živi mrtvec, ki je toliko bolj mrtev, kolikor bolj je živ.

Skratka, to, kar je naloga premisleka o odgovornosti, je topogledno vsebovano v tem, da moramo zmóči ločiti tri ravni: raven »pravilnega ravnanja«, ki se deli na raven zakona (država ...), in raven morale (zakon institucije, poklici ...) ter raven etičnega, na kateri se nujno soočamo s sočlovekom, z drugim v posamičnem in pa v pomenu Sveta. Tukaj, v tem tretjem položaju smo povsem sami »s pravičnostjo«, pri čemer je potemtakem dobesedno vse (na ravni naših dejanj ali opustitve dejanj) odvisno od nas, ne pa od nekakšnih pisanih, vnaprej postavljenih zakonov pravilnega (družbe, morale ...). Ko smo pripravljeni to neznansko, najvišjo pezo (to je sámo bistvo odgovornosti) »prevzeti nase«, takrat šele ravnamo odgovorno do sebe, do sočloveka in do Sveta sploh. V prvi dveh primerih se naša kvazi odgovornost (dejansko je to, kot smo videli, glede na moralo in legalnost družbenega, dogovornost) nanaša kvečjemu na ustrezanje, ugajanje pravilom ter institucijam družbenega reda in na uboganje le-teh. Šele v drugem, etičnem položaju pa se lahko (to je vprašanje radikalne izbire) znajdemo na brisanem terenu odgovornosti: pred seboj, do sebe, pred sočlovekom, do sočloveka, pred soljudmi in do njih, ter pred Svetom in do Sveta. Da je to tretje nekaj najtežjega – zato se temu izogibamo na vsej črti – in da pogostokrat z vso silo neusmiljenosti trči v prvo dvojico (prav & pravilno), je seveda nekaj, kar je povsem samoumevno in kar odgovorna oseba nujno prevzame nase. Ne glede na posledice! To so tisti trenutki (ali tudi način življenja), ko odzvati se kot človek (biti odgovoren do sočloveka ..., do Sveta, smo rekli) dobesedno pomeni »delati v korist svoje lastne škode«, kot je ta položaj svoj čas zadeto poimenoval F. M. Dostojevski.

A poanta vsega tega je, da smo šele v tem zadnjem primeru lahko »pri sebi« in »v Svetu«. Kajti pri etičnosti in odgovornosti, ki je naš tukajšnji predmet, ne gre za nobeno in nikakršno korist (za nobeno institucijo in organizacijo, za nobeno in nikakršno družbo, kot to velja v primeru morale, stroke, poklica in legalnosti), pač pa za nekaj, kar se najbolj radikalno razlikuje in loči od koristi. Takrat smo v nečem, kar meri na vprašanje dobrega in etičnega. Ko zamenjamo ti dve različni ravni in ko »pademo na finto« izenačitve (kvazi identitete) prav/pravilnega in pravičnega po eni, ter koristnega/koristi in dobrega (češ koristno = dobro) po drugi strani, takrat seveda nista več mogoči nobena etičnost in nikakršna odgovornost! Takrat tudi človeka ni več. Je kvečjemu še nekakšen moralizirajoči zombi, ali, kar je isto, družbeno bitje.

## 9. NAMESTO SKLEPA: VZGOJA, IZOBRAŽEVANJE IN ODGOVORNOST

V primeru vzgoje in izobraževanja gre seveda še vedno in predvsem za odgovornost do sveta in prihodnosti, in sicer skozi generacije, pri čemer te generacije posameznic in posameznikov niso več zgolj »možne«, pač pa so dejanske, so narojene, so že v tukaj in zdaj. V tem primeru gre za še nekoliko bolj oprijemljivo odgovornost, za odgovornost do omogočanja oblikovanja bitij sveta, torej tistih, ki so objekti vzgoje in izobraževanja.

Gledano s stališča vsakokratne moralke (cerkvene, šolske, družbene, državne, podjetniške, ideološke ...) bi bilo treba sedaj narediti nekakšen seznam, kodeks ravnanj, ki naj bi odgovoril na vprašanje, kako to »zaželeno stanje« doseči. To bi pomenilo oblikovati – ni nujno da pravni in pravniški – nekakšen pred-pis o tem, kako bi bilo to zaželeno treba doseči. A kot rečeno, če hočemo govoriti o odgovornosti, se moramo kot hudič križa bati ravno pred-pisovanj in izdelovanj neskončnih verig »kako-nekaj-doseči« (tehnološka navodila, napotki za delo). Kajti v tem primeru – če bi nasedli izdelovanju moralnih kodeksov – bi, hočeš nočeš, prestopili ključno mejo, kar pomeni, da bi iz odgovornosti stopili v dogovornost, iz etičnosti v moralo, iz bitja sveta pa bi začeli izdelovati izdelek družbenega bitja, ki – kot vemo – poteka skozi procese socializacije (kar je samo tujka, ki pomeni podružbiti ali družbi podrediti in od sveta iztrgati). Problem je skratka v tem, da odgovornost ni ne delo in ne izdelek, da ne sodi v delo (*poiein, poiesis*), pač pa v človeško delovanje (*praxis*), ki je nezvedljivo na tehniko.

Zavoljo zgolj omenjenih, še bolj pa zavoljo neomenjenih razlogov bom v tem primeru raje šel po drugi, »negativni« poti, po tisti, ki zgolj nakazuje in (p)odpira cilj, ali bolje smoter (*telos*) »vzgoje za odgovornost«. Tukaj je odločilno dojeti pomen tistega, čemur pravimo »negativna pot«: tukaj gre za pot (*hodos*), ki to v strogem pomenu ni in ki temelji predvsem na negaciji obstoječega, v končni instanci pa na zamejevanju družbenega in moralnega (dogovornega). Etičnost ni moralna, pač pa radikalno antimoralna zadeva. Biti etičen ne pomeni »proizvajati dobro«, »delati dobro« (s čimer nas obmetavajo, denimo, religije, različne liberalne, konzervativne, socialistične in podobne ideologije, kot to počnejo tudi znanosti ..., znanje/*knowledge* pa še posebej), pač pa se nepopustljivo postavljati po robu vsakokratnemu Zlu (če naj rečem tradicionalno). In to zlo ni nič božanskega in še manj hudičevega. Nasprotno, je praviloma strukturirano družbeno, moralno in moralično: tukaj in zdaj je,

denimo, vsebovano v revščini, v velikanskih razlikah na vseh področjih, v neenakosti vseh vrst, ki se le še bohotijo, v medijih družbenega poneumljanja, ki temeljijo le še na moralki in moraliziranju in ki so postali moderna cerkev, čeprav z drugimi sredstvi ... Vsebovano je tudi in predvsem v nemišljenju in nemožnosti mišljenja, v papagajskem ponavljanju tega, kar nam ta ali ona vednost narekuje... Lahko bi seveda še našteval, a naj to zadošča, saj sami k temu odprtemu seznamu lahko prištetete še neštete položaje, probleme ..., skratka, »križe sedanjosti«, ki jo poznate vsaj tako dobro, kot jo jaz. Vprašanje je le, ali ste jo pripravljeni zagrabit tako, kot tukaj predlagam, se pravi s stališča odgovornosti do sveta. A to ni vprašanje vaše izbire (ker ne živite v nobenem megamarketu!), pač pa predvsem vprašanje vaše etičnosti in odgovornosti, če kaj takega za vas sploh obstaja in če kaj takega sploh premorete. To pa je, kot rečeno, problem delovanja v Svetu in za Svet, ne pa moraliziranja, jezikanja.

Kakorkoli že, naj ponudim vsaj nekaj orientacijskih točk:

1. Prvi in osnovni orientir na tej vedno nepredvidljivi poti (ker se nanaša na ljudi, ki so po definiciji na vseh straneh – učitelj, učenec, starši, okolje ... –, nepredvidljivi vsaj tako kot svet in »njegovi dogodki«) se glasi: za nobeno ceno ne podružbljati in ne moralizirati! Ne jezicati! Nasprotno, postaviti se je treba po robu ravno podružbljanju in moraliziranju ter jezikanju kot njegovi osnovni produkcijski enoti. Omogočati (ne pa »graditi«, »izdelovati«) etično držo in odgovorno osebnost pomeni naravnost biti antidružben in antimoraličen, pomeni biti svetel in tudi samosvoj. Niso po naključju vsi totalitarni režimi XX. stoletja (Mussolinijev, Stalinov, Hitlerjev ... tja do današnjega Bushevega) najbolj sovražili ravno »antisocialnosti« in so jo onemogočali. Kot naravnost do obisti vemo, lotevali so se je z ognjem, mečem in/ali s psiho substancami, vključno s psihiatrijo, z medikalizacijo (danes) in z vso razpoložljivo mašinerijo znanosti, ki je še danes in še kako v rabi (vključno s psihoanalizo) ravno teh oblik gospostva.
2. Drugi orientir: ne enačiti Zakona in morale in ne se podrežati Zakonu in morali. To, za kar gre, je odpiranje poti za etično delovanje, za odgovornost tega, kar je Aristotel imenoval smrtniki kot politične živali (*zoon politikon*).
3. Tretji orientir: to, za kar gre pri odgovornosti, je predvsem omogočanje nastajanja (tega se ne da »narediti«, odgovorna oseba ne more biti izdelek drugega kot sebe samega in svoje odgovornosti do sveta na ravni delovanja) etičnega, odgovornega bitja, torej političnega bitja, bitja sveta, ne pa, denimo, bitja podjetja. To ne

sme biti ne izdelava vojaka & vojske tega ali onega Naroda, te ali one Partije ali Stranke, te ali one Rase ali Kulture in Civilizacije. Nujni horizont odgovorne osebe je Svet – govorim o »vzgoji za svet« in ne o vzgoji za družbo (podjetje, vojsko, narod, kulturo, raso ...).

4. Odgovornost ni zadeva, ki bi bila uporabna: ne gre za nikakršno izdelovanje »uporabnih ljudi«, ljudi, ki bi jih lahko na kakršenkoli način poganjalo gorivo uporabnosti in koristnosti. Velja nasprotno: odgovorna oseba tukaj in zdaj je tista, ki skrbi za to, da se v poplavi koristnosti in uporabnosti, ki dobesedno uničujeta svet, postavi bran, v bran Sveta. To pa lahko doseže samo tako, da se zaveda nevarnosti logik koristnosti in uporabnosti (strokovnost, profesionalnost ...) in da se jim zmore dejavno postaviti po robu.

Rečeno na tej elementarni ravni, gre za nekakšno kontradelo (nekakšne *a-poesis/poiein*) ali za etično delovanje (*praxis*), ki ni nikakršno izdelovanje in produkcija.

Tudi na nekoliko prijemljivejši ravni, torej na ravni vsakokratne šole in šolanja, vzgoje in izobraževanja, je odgovornost razmeroma preprosta reč. Preprosta seveda, kolikor gre za govorjenje. A, kot vemo, problem ni toliko v govorjenju, pač pa predvsem v tem, da že vnaprej terja obstoj vsaj zametkov etične osebnosti učitelja in učiteljice in njenega naravnost hrabrega, nepopustljivega delovanja. Gre za, kot rečeno, delovanje (najprej učiteljic in učiteljev), ki je nasprotno in v nasprotju s tem, kar počnejo vsakokratna država in druge institucije družbenega poneumljanja, ki jih je danes čedalje več. Rečeno na ravni primera: če šola in ko šola postane državna institucija, institucija takšne in drugačne družbene dogovornosti (Bolonjska reforma!<sup>24</sup>),

<sup>24</sup> Nekdanja Šušarjeva reforma iz sedemdesetih prejšnjega stoletja je bila prava mala malica v primerjavi s sedaj zapovedano Bolonjsko »reformo«. Prva je merila na predelavo dela socialističnih podložnikov v kuharje, mehanike, vodoinštalaterje, pleskarje ... (v »delavce«, bila je produkcija delavcev), današnja, postsocialistična in postkapitalistična, pa je namenjena predelavi celotnega razpoložljivega mladega (in starejšega) topovskega mesa v *knowledge workerje* (strokovnjake, profesionalce ...). Naravnost povedano, to pomeni v mesene, bolje v »faširane izdelke«, ki bodo dobesedni nosilci, nekakšni vlečni konji, znanosti in tehnike ali tega, kar se imenuje strokovnost in profesionalnost. Ključna točka te samouničujoče revolucije (ne pa reforme, kot v primeru rajnega Šušarja!) je izničenje širine in nepredvidljivosti človeških potencialov v prihajajočih generacijah ter izdelava predvidljivih, uporabnih, nadvse koristnih kreatur, ki so čedalje bliže programiranim robotom kot intelektualnim sužnjem vsakokratne družbenosti in vednosti. Če je nekoč suženstvo merilo na telo in je zaslužjevanje potekalo skozi vojaške spopade ter ujetništvo, pa sedanje zaslužjevanje mladih generacij meri naravnost na duha in intelekt in poteka skozi socializacijske institucije – predvsem skozi sistematike šolstva in izobraževanja. Etična, odgovorna naloga današnjih učiteljev in učiteljic je dobesedno subverzija in notranja blokada Bolonjske revolucije. Kaj to pomeni? To pomeni poskus kreativnega iskanja podtalnih in siceršnih načinov, ki naj prihajajočim generacijam in tistim, ki so že tu, omogočijo, da se ubranijo pred procesi duhovne in intelektualne (posledično telesne) pohabljenosti. Nikakor ne gre spregledati, da je družba, ki se nam obeta na osnovi Bolonjske revolucije, tista, ki sliši na ime »*knowledge society*«. Družba znanja pa je le še družba profesionalcev in strokovnjakov, v kateri več ni prostora ne za mišljenje in ne za subverzivno delovanje, da o nepredvidljivosti človeškega bitja in Sveta (odgovornosti do sveta) niti ne govorim. Če je globalizacija nekaj, kar še lahko doživljamo kot »zunanje procese razširjanja« (na ves svet), pa je Bolonjska revolucija dejansko globalizacija

odgovornost do sveta ni več mogoča. V tem primeru lahko tako šola kot učitelji in učenci postanejo kvečjemu izdelki propagandnega stroja te ali one ideologije, države, naroda, religije, kulture (denimo »evropske kulture«, »podjetniške kulture« ali »kulture NATA«), ali – v primeru nevtralnosti – vednosti (znanosti, znanja ...) na sebi, ki da je nevtralna. A vednost (natančneje, znanje in tehnika ter *knowledge worker* kot njihov »bolonjski izdelek«), na katero se danes sklicujejo vsi tako imenovani »liberalni avtorji«, je vse prej kot nevtralna. Pod domnevno »nevtralnostjo« se, kot smo videli, namreč prodaja dogovornost (*social contract*, socializacija ...), namesto odgovornosti pa korist, namesto delovanja v smeri dobrega lojalnost do podjetja, vojske, naroda, rase, kulture, religije ..., namesto odgovornosti do sveta, soljudi in sebe pa profesionalnost in strokovnost.

Pri etičnosti in odgovornosti gre predvsem za »učenje« mišljenja in delovanja, ne pa za prisilno utapljanje (instrumentalizacijo) celih mladih generacij v znanost in tehniko, v takšne in drugačne ideologeme survivalizma ali preživetja, češ sicer bomo pa odmrli. Mišljenje in delovanje je nekaj izrazito individualnega, nekaj, kar omogoča človeka in svet in je vedno tako ali drugače antivednostno (antiznanstveno, antitehnično ...). Ko govorimo o »mladih« –gre za generacije, ki se zato, da bi bile (ker še iščejo svoje mesto pod soncem, torej v Svetu), dobesedno morajo spopasti z Družbo, z njeno moralnostjo in umazanijo, v katero so porinjene. Če jim kot učiteljice in učitelji tega ne omogočimo, pademo na elementarno »finto« družbenega in moraliziranja: naši »izdelki« (učenke in učenci) postanejo tehnični odvisneži, ki so predvsem *kiborgi* (Haraway) ali podaljški svojih telefonov, računalnikov, odvisneži od *hi-techa* (avtomobili, jahte ...), skratka televizirane osebe (Bilwet, 1999, Kuzmanić, 2002), ki niso zmožne elementarnega odnosa etične drže do drugega, da o svetu in prihodnosti niti ne govorim.

Omogočati in omočati (*empowering*) – ne pa proizvajati! – odgovorno bitje ne pomeni proizvajati prestrašenih ubogljivcev, ki skrbijo zgolj za svojo lastno rit (*idiotes*), pač pa investicijo v neodvisne, samostojne in samomisleče – tja do trmoglavosti – odločne mlade ljudi, ki morajo imeti in ohraniti svojo lastno hrbtenico in neupogljivost. Topogledno je na ravni vzgoje in izobraževanja osnovnega pomena nekaj, kar je moč opredeliti kot »ne-jim-zlomiti-hrbtenice« in ne jih podrediti nobeni vednosti, nobeni tehniki in znanosti, nobeni lojalnosti družbi in družbenemu razen tej, da so bitja sveta, ki so, med drugim, odgovorna tudi za nove generacije, ki utegnejo priti.

---

navznoter, vsake posamične osebe, in učinkuje implozivno, razkraja navznoter. Tako kot je globalizacija revolucionaren proces (post)koloniziranja zunanosti (Sveta v celoti), tako je Bolonjska revolucija kolonizacija in implozijsko podrejanje navznoter, in sicer vsake posamične osebnosti.

Skratka, vprašanje odgovornosti ni nekaj, kar kdo lahko komu »podari« (to si je mogoče le prislužiti, še bolje, priboriti) skozi vednost ali skozi tekst, ki govori o odgovornosti. To je elementarna iluzija in (samo)zapeljevanje. Odgovornost, dojeta na način odgovornosti do Sveta, ki sem jo zagovarjal tukaj, terja pogum, odločnost, nepopustljivost in tveganje. Drugače rečeno, terja avtoriteto subjekta, ki deluje v svetu in za svet. To seveda ne gre brez že vsaj v minimalnih odmerkih obstoječe odgovorne osebe (učitelja, učiteljice, staršev), ki pa jih brez avtoritete seveda ni. A avtoriteta je nekaj, česar se bom lotil ob kaki drugi priložnosti.

Za tistega, ki ni pripravljen ali kako drugače zmožen razumeti povezave med avtoriteto, odgovornostjo, pogumom, odločnostjo, nepopustljivostjo, tveganjem in Svetom, je kakršno koli govorjenje in pisanje o tem bob ob steno. Tudi takšno, ki sem ga skušal predstaviti tukaj. Odgovornost, namreč, ni na strani teksta, pač pa na strani subjekta delovanja, ki mladim omogoča delovanje in jih ne pohablja s čenčami o »najboljši izmed vseh možnih družb« ali pa o »drugem svetu«, ki da je onstran tega našega in Edinega.

#### Literatura:

- Arendt, H. (1959): *The Human Condition*, Doubleday Anchor Books, University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006): *Med preteklostjo in prihodnostjo*, Krtina, Ljubljana.
- Aristotel, *Politika*, različne izdaje.
- Aristotel, *Nikomahova etika*, različne izdaje.
- Aristotel, *Fizika*, različne izdaje.
- Aristotel, *O nebu*, različne izdaje.
- Bilwet, (1999): *Medijski arhiv*, Koda, Ljubljana.
- Bacon, F. (1960): *The New Organon and Related Writings*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, New York.
- Haraway, D. J. (1999): *Opice, kiborgi in ženske*, ŠOU Študentska založba, Ljubljana.
- Hegel, G., W. F. (1973): *Phaenomenologie des Geistes*, Ullstein Buch, Frankfurt/M.
- Kuzmanić, T. (1988): *Labinski štrajk*, paradigma začetka konca, KRT, Ljubljana.
- Kuzmanić, T. (1996): *Ustvarjanje antipolitike*, Elementi genealogije družboslovja, ZIPS, Ljubljana.
- Kuzmanić, T. (2002): *Policija, mediji, UZI in WTC*, Mirovni inštitut, Ljubljana.
- Kuzmanić, T. (2006): *Drucker's Theory of Knowledge*, MIC 2006, FM UP, Koper.
- Kuzmanić T. (2008): *Managerski diskurz: politične, ideološke, etične in komunikacijske dimenzije*, FM, UP, Koper.
- Kuzmanić, T. (ur.) (2008b): *H kritiki managerskega diskurza* P. F. Druckerja, Mirovni inštitut v Ljubljani, v procesu objave.
- Kuzmanić, T. (2007): 'Some-thing' is definitely globalising itself - but what is it? : (or how to do things with questions?). V: BOJNEC, Štefan (ur.). *Managing global transitions : globalisation, localisation, regionalisation*, (International Management Conference). Koper: Faculty of Management, 2007, str. 1117–1128.
- Locke, J. (1960): *Two Treatises of Government*, A Critical edition with an Introduction and apparatus criticus by Peter Laslett, Cambridge at the University Press, Cambridge.

Dr. Tonči Kuzmanić je predavatelj Fakultete za management Koper, UP.  
E-pošta: tonci.kuzmanic@fm-kp.si



KSENIJA  
MIHOVAR  
GLOBOKAR

## SISTEM NAPREDOVANJA JAVNIH USLUŽBENCEV V PLAČNE RAZREDE

### UVOD

ZAKON O SISTEMU PLAČ V JAVNEM SEKTORJU (V NADALJNJEM BESEDILU ZSPJS) SISTEMA NAPREDOVANJA JAVNIH USLUŽBENCEV V PLAČNE RAZREDE NE UREJA POVSEM NA NOVO. ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE, KI SO SE IZKAZALE KOT DOBRE, JE ZAKON POVZEL IN NADGRADIL V TAKO IMENOVANI HORIZONTALNI SISTEM NAPREDOVANJA, KI JE VEZAN NA DELOVNO MESTO, NJEGOVA VLOGA PA JE NAGRAJEVANJE USPEŠNEGA DELA JAVNEGA USLUŽBENCA. NAGRAJUJE NAMREČ DOBRO OPRAVLJENO DELO, KI GA OCENJUJE PREDSTOJNIK. JAVNEGA USLUŽBENCA NE SILI V KARIERNO NAPREDOVANJE NA BOLJ ZAHTEVNO DELOVNO MESTO, ČEMUR JE NAMENJENO NAPREDOVANJE V NAZIVE, ČEPRAV SE OBE VRSTI NAPREDOVANJA NE IZKLUČUJETA.

Pogoji za napredovanje v plačne razrede se po novem bistveno razlikujejo od dosedanje ureditve, ki je za obe vrsti napredovanj določala v osnovi enake kriterije; javni uslužbenci so morali svojo usposobljenost in s tem upravičenost do napredovanja dokazovati prek sistema zbiranja točk, ki se je po posameznih področjih v podrobnostih razlikoval, splošno pravilo pa je bilo, da si je lahko javni uslužbenec zagotovil pravico do napredovanja z udeležbo v različnih oblikah izobraževanja, s sodelovanjem pri delu v zunanjih projektih in nekoliko manj pa z oceno predstojnika. Dosedanja razlika med napredovanjem v plačne razrede in napredovanjem v nazive je bila edino v višini potrebnih točk, na nekaterih področjih pa je bila tudi raven zahtevnosti točkovanih dejavnosti višja.

*Z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (v nadaljevanju uredba) sta določena postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje v plačne razrede za javne uslužbence v organih državne uprave, v upravah lokalnih skupnosti, v pravosodnih organih, v javnih zavodih in drugih uporabnikih proračuna z izjemo pripadnikov Slovenske vojske, kjer napredovanje poteka v okviru službene ocene v skladu s predpisi na obrambnem področju.*

Poleg Slovenske vojske imajo posebne predpise za napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede tudi:

- drugi državni organi (Ustavno sodišče, Varuh človekovih pravic, Računsko sodišče, Republiška volilna komisija ...): postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje določi predstojnik državnega organa s splošnim aktom;
- javni zavodi s področja zdravstvenega zavarovanja, zaposlovanja in zavarovanja za primer brezposelnosti ter pokojninskega in invalidskega zavarovanja: splošni akt izda direktor javnega zavoda v soglasju s pristojnim ministrom in ministrom, pristojnim za finance;
- visokošolski zavodi: splošni akt izda pristojni organ univerze oziroma samostojnega visokošolskega zavoda s soglasjem Sveta za visoko šolstvo Republike Slovenije;
- javni zavodi s področja raziskovalne in razvojne dejavnosti: pravilnik izda minister, pristojen za znanost, v soglasju z ministrom, pristojnim za finance.

Vsi splošni akti morajo biti objavljeni v Uradnem listu Republike Slovenije.

V skladu z načelom socialnega dialoga na področju plačnega sistema zakon vsem pooblaščenim nalaga, da si pri sprejemanju aktov pridobijo mnenje reprezentativnih sindikatov (17. člen ZSPJS).

Za dobro razumevanje uredbe je treba najprej osvojiti temeljne pojme, pomembne za spremljanje in izvajanje postopka napredovanja.

## ODGOVORNA OSEBA

Pojem odgovorna oseba je v celotni pravni ureditvi plačnega sistema uporabljen enotno. V organih državne uprave, uprave lokalnih skupnosti in drugih državnih organih je **odgovorna oseba predstojnik. V osehah javnega prava, npr. šolah, vrtcih, pa je to poslovodni organ – ravnatelj, v zavodih z organizacijskimi enotami pa direktor.**

## NAPREDOVALNO OBDOBJE

Pri definiciji napredovalnega obdobja, ki ga uredba opredeljuje kot čas od zadnjega napredovanja oziroma prve zaposlitve v javnem sektorju, v katerem javni uslužbenec pridobi triletne ocene, ki mu omogočajo napredovanje, je v primerjavi z dosedanjo ureditvijo prišlo do pomenske spremembe, kar je ob enaki zakonski dikciji, in sicer, da javni uslužbenec napreduje vsaka tri leta, če izpolni pogoje, dejansko pomenilo, da so pogoje za napredovanje

preverjali na tri leta in ne tudi v vmesnem obdobju. Po novem mora predstojnik javnega uslužbenca prvič preveriti, ko dobi tri ocene delovne uspešnosti (to ne more biti pred potekom treh let), in v primeru, da mu ocene ne omogočajo napredovanja, vsako naslednje leto, dokler ne doseže ustreznih ocen za napredovanje. Zato je napredovalno obdobje lahko tudi daljše od treh let.

Ne glede na obrazloženo pravilo zaposleni po preteku šestih let napreduje za en plačni razred, če je bil v tem obdobju povprečno uspešen – torej ocenjen z oceno dobro.

## OCENJEVALNO OBDOBJE

Ocenjevalno obdobje, ki je časovno opredeljeno kot obdobje od 1. januarja do 31. decembra in v katerem predstojnik oceni javnega uslužbenca, je nova kategorija, ki je v starem sistemu nismo poznali. Triletno napredovalno obdobje namreč ni bilo razdeljeno na manjše enote. Točke, ki so bile pogoj za napredovanje, so javni uslužbenci lahko zbrali kadarkoli v tem času in predstojnik je ocenil delovno uspešnost javnega uslužbenca na koncu triletnega obdobja, ko je ugotovil, da je zaposleni zbral zadostno število točk za napredovanje. Po novem je ocena delovne uspešnosti postala letna ocena javnega uslužbenca in jo mora predstojnik na podlagi rezultatov dela v ocenjevalnem obdobju izoblikovati vsako leto do 15. marca za preteklo leto.

## OCENE

**»Odlična ocena delovne uspešnosti pomeni odlično opravljeno delo, to je visoko nad pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju.**

**Zelo dobra ocena delovne uspešnosti pomeni zelo dobro opravljeno delo, to je nad pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju.**

**Dobra ocena delovne uspešnosti pomeni dobro opravljeno delo, to je v skladu s pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju.**

**Zadovoljiva ocena delovne uspešnosti pomeni zadovoljivo opravljeno delo, to je delno pod pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju.**

**Nezadovoljiva ocena delovne uspešnosti pomeni nezadovoljivo opravljeno delo, to je v celoti pod pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju.«**

Ocene so določene na petstopenjski lestvici, od nezadovoljivo do odlično, in jih je v koncept merjenja kakovosti, glede na to, da mora javni uslužbenec, če želi v karieri več kot dvakrat napredovati, dosegati delovne rezultate nad pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja, nekoliko teže umestiti. Je pa to logična posledica usmeritve, da je treba vpeljati sistem napredovanja, ki bo predvsem odraz uspešnega dela posameznika na delovnem mestu in manj posledica dodatnih dejavnosti javnega uslužbenca, ki niso nujno povezane z njegovim delom oziroma ki ne prinašajo nujno profesionalne rasti. Da bi sistem lahko v praksi dejansko pomenil ustrežnejšo raven ocenjevanja delovne uspešnosti in se ne bi spremenil v svoje nasprotje, bo tudi na ravni zavoda treba vpeljati sistem merjenja kakovosti, ki bo ponudil kazalnike za primerjavo rezultatov na individualni ravni.

Sistem napredovanja temelji na bistveno spremenjenih pogojih za napredovanje.

Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v višji plačni razred je delovna uspešnost, izkazana v napredovalnem obdobju, ki jo predstojnik letno oceni glede na:

- rezultate dela,
- samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela,
- zanesljivost pri opravljanju dela,
- kakovost sodelovanja in organizacijo dela ter
- druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela.

Kriteriji v predstavljenem besedilu so določeni že na ravni zakona (17. člen ZSPJS), podrobneje pa so opredeljeni v prilogi uredbe (Priloga III). Podkriteriji, ki so navedeni v prilogi, niso izključujoči, ampak predstavljajo okvir, v katerem se predstojnik giblje, ko oblikuje oceno javnega uslužbenca, pri čemer lahko uporabi različne metode in postopke za oblikovanje končne ocene, ki jo mora biti sposoben obrazložiti ne samo kot skupno oceno, temveč tudi z objektivno oceno dela javnega uslužbenca po posameznem podkriteriju.

Ne glede na metodo ocenjevanja, ki si jo ravnatelj izbere (opisno ocenjevanje podkriterijev, točkovni sistem ...), mora na koncu svojo oceno izraziti z enotno oceno, in sicer odlično, prav dobro, dobro, zadovoljivo ali nezadovoljivo. Predstojnik je javnega uslužbenca dolžan seznaniti z oceno in mu vročiti ocenjevalni list.

## KOGA OCENJUJEMO?

Bistvena novost pri napredovanju javnih uslužbencev v primerjavi z ureditvijo, ki je veljala do začetka uporabe novega plačnega sistema, je krog upravičencev, ki imajo pravico napredovati, in s tem povezana obveznost predstojnika, da jih oceni. Zakon in na njegovi podlagi izdana uredba omogočata, da lahko v plačni razred napreduje vsak javni uslužbenec, ki ima delovno razmerje sklenjeno pri proračunskem uporabniku. Pri tem ni pomembno, ali gre za delovno razmerje, sklenjeno za določen ali nedoločen čas, delovno razmerje s polnim ali krajšim delovnim časom. Glede na spremembo 20. člena Zakona o delovnih razmerjih (Uradni list RS, št. 42/02 in 103/07) lahko delodajalec izjemoma sklene delovno razmerje za določen čas enega leta tudi s kandidatom, ki ne izpolnjuje pogojev za zaposlitev, kar pomeni, da bo tudi tak javni uslužbenec ocenjen.

V starem sistemu javni uslužbenci, ki so imeli sklenjeno delovno razmerje za določen čas kot neustrezni, niso mogli napredovati. Pravico so si pridobili šele, ko so izpolnili vse pogoje. Pri tem se je pogosto postavljalo vprašanje, kdaj jim začne teči napredovalno obdobje, z dnem zaposlitve ali z dnem, ko so izpolnili vse pogoje. Praksa je bila različna. V večini primerov je prevladovalo stališče, da se napredovalno obdobje šteje od dne, ko je javni uslužbenec izpolnil pogoje. To pomeni, da se jim na enak način vštevja napredovalno obdobje, ki je začelo teči pred uveljavitvijo te uredbe, tudi v napredovalno obdobje za napredovanje po novem. Ob uveljavitvi uredbe se za nazaj upoštevajo le leta napredovalnega obdobja, ki jih je javni uslužbenec dosegel po izpolnitvi pogojev za zasedbo delovnega mesta. Tistim, ki so tudi ob uveljavitvi uredbe še vedno v statusu neustreznih, začne napredovalno obdobje teči z uveljavitvijo uredbe in bodo lahko napredovali, ko bodo pretekla najmanj tri leta in si bodo pridobili tri ustrezne ocene za napredovanje.

## KDAJ OCENJEVATI?

Ocenjevanje javnega uslužbenca se v novem sistemu opravi le enkrat letno, najpozneje do 15. marca, za ocenjevalno obdobje od 1. januarja do 31. decembra preteklega leta. Osnovni pogoj za pridobitev pravice do napredovanja, in s tem tudi pogojene obveznosti predstojnika, da poda oceno delovne uspešnosti javnega uslužbenca, je sklenjeno delovno razmerje v javnem sektorju in to, da je javni uslužbenec v ocenjevalnem obdobju delo opravljal najmanj šest mesecev. Če javni uslužbenec zaradi odsotnosti, razen v zakonu taksativno naštetih izjemah (napotitve s strani delodajalca, zaradi poškodbe pri delu, poklicne bolezni in starševskega

varstva – porodniški dopust), v ocenjevalnem obdobju ni delal vsaj šest mesecev, ostane neocenjen. V ocenjevalnem listu mora biti to dejstvo jasno izkazano. To pomeni, da se ocenjevalni list za ocenjevalno obdobje izpolni s podatki javnega uslužbenca, v opombi pa se navede razlog, zaradi katerega javni uslužbenec ni bil ocenjen.

V primeru, da pride do prekinitve delovnega razmerja med letom, je delodajalec javnega uslužbenca dolžan oceniti ne glede na čas trajanja delovnega razmerja v ocenjevalnem obdobju. Odgovorna oseba mora izvesti postopek ocenjevanja in oceniti javnega uslužbenca za čas zaposlitve v ocenjevalnem obdobju. Pri tem uredba, za razliko od siceršnjega ocenjevanja delovne uspešnosti, ocenitve ne pogojuje z dejanskim delom. Delodajalec, pri katerem javni uslužbenec v ocenjevalnem obdobju izpolni pogoj najmanj šestih mesecev zaposlitve, mora upoštevati vse predloge ocen predhodnih delodajalcev javnega uslužbenca in na tej podlagi določiti oceno javnega uslužbenca v ocenjevalnem obdobju. To dejansko pomeni, da se v takih primerih določi povprečna ocena. Postavlja pa se vprašanje, kdo določi letno oceno javnega uslužbenca v primeru, ko ta pri nobenem delodajalcu ni bil zaposlen šest mesecev, je pa delal v javnem sektorju več kot šest mesecev in mu torej ocena delovne uspešnosti pripada. V takih primerih je pravico javnega uslužbenca dolžan izvesti delodajalec, pri katerem je javni uslužbenec zaposlen v času ocenjevanja. Pri tem mora upoštevati ocene, ki jih je javni uslužbenec pridobil pri prejšnjih delodajalcih.

Delodajalec je ob prekinitvi delovnega razmerja dolžan javnemu uslužbencu vročiti kopijo ocene, original pa ohraniti v personalni mapi.

105. člen Zakona o javnih uslužbencih določa, da mora nadrejeni spremljati delo, strokovno usposobljenost in kariero javnih uslužbencev, in vsaj enkrat letno o tem opraviti pogovor z vsakim javnim uslužbencem. Določba neposredno velja za javne uslužbenke v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti, postavlja pa se vprašanje, ali ni prek plačnega sistema, glede na dikcijo četrtega odstavka, posredno vpeljana tudi za preostale subjekte javnega sektorja. Z gramatikalno razlago določbe, ki določa, da mora odgovorna oseba oziroma nadrejeni javnega uslužbenca do 15. marca izpolniti ocenjevalni list za oceno delovne uspešnosti javnega uslužbenca v ocenjevalnem obdobju (Priloga I) ter javnega uslužbenca seznaniti s pisno oceno in z utemeljitvijo, pridemo do sklepa, da je predviden dvostopenjski postopek:

- postopek ocenitve in vpisa v edivenčni list ter
- postopek seznanitve s pisno oceno in z utemeljitvijo.

Postopek ocenitve ni problematičen, uredba povzema zakonske kriterije in v prilogi določa podkriterije ocenjevanja, metode ocenjevanja pa prepušča predstojniku in se jih ne loteva. Oblika seznanitve z oceno ni obligatorno opredeljena. Uredba dopušča tako ustno kot pisno seznanitev. Odločitev v zvezi s tem je prepuščena predstojniku, če pa imamo v mislih, ali opraviti t. i. karierni pogovor ali ne, bi se bilo pametno odločiti zanj.

Namen plačnega sistema, ki je bil večkrat poudarjen tudi v pogajanjih s socialnimi partnerji, je, da se sistem v vseh delih, ko ni potrebnih razlik, poenoti. Tako imenovani karierni pogovor je prav gotovo ena izmed oblik vodenja, ki je predvsem odvisna od usposobljenosti vodje – direktorja. Vsekakor bi bilo smiselno, da se pogovor o ocenah ustno opravi vsako leto, če zanj ni ovir zaradi odsotnosti javnega uslužbenca. V primeru pisnega vročanja se uporabijo pravila vročanja listin iz delovnega razmerja – vroča se v skladu s predpisi, ki urejajo pravdni postopek.

## EVIDENCA

K predpisani evidenci v postopku ocenjevanja sodita ocenjevalni list, ki vsebuje podatke o oceni v ocenjevalnem obdobju, in evidenčni list, ki predstavlja zbirko podatkov o ocenah, pridobljenih v napredovalnem obdobju. Obe evidenci sta sestavni del dokumentacije, ki se hrani v personalni mapi javnega uslužbenca. Oblikovani sta v obliki obrazca in objavljeni kot prilogi uredbe v uradnem listu.

## KDO OCENJUJE?

Javne uslužbenke praviloma ocenjuje ravnatelj oziroma direktor; enako kot v drugih delovnopравниh zadevah pa lahko ravnatelj prenese pooblastilo na pomočnika, vodje enot, direktor pa na ravnateljše – vodje šol, ob tem pa je pri ocenjevanju delovne uspešnosti izrecno določeno, da je to lahko le nadrejeni javnega uslužbenca.

## POSTOPEK PREVERJANJA IZPOLNJEVANJA POGOJEV ZA NAPREDOVANJE

Po opravljenem ocenjevanju je ravnatelj ali direktor dolžan opraviti še postopek preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje javnega uslužbenca. Napreduje javni uslužbenec, ki je zbral zadostno število točk, potrebnih za napredovanje. Točke se postopno zvišujejo glede na to, za katero zaporedno napredovanje gre. Točke se preračunajo iz dodeljenih letnih ocen, in sicer tako, da se letna ocena *odlično* ovrednoti s petimi točkami, ocena *zelo dobro* s

štirimi točkami, ocena *dobro* s tremi točkami in ocena *zadovoljivo* z dvema. Ocena nezadovoljivo se točkovno ne vrednoti. Pri ugotavljanju potrebnega števila točk za napredovanje se upoštevajo tri najboljše ocene. Po izpolnjenem pogoju treh let javni uslužbenec napreduje takoj, ko doseže zadostno število točk. O pravici napredovanja javnega uslužbenca ravnatelj ali direktor ne odloča. Ko javni uslužbenec izpolni pogoj za napredovanje, ravnatelj oziroma direktor to dejstvo le ugotovi. Javni uslužbenec lahko napreduje za en ali dva plačna razreda (tretji odstavek 16. člena ZSPJS).

Da bi napredoval za en plačni razred, mora javni uslužbenec ob prvem in drugem napredovanju zbrati najmanj enajst točk, ob tretjem in četrtem najmanj dvanajst točk, ob petem najmanj trinajst točk, ob nadaljnjih napredovanjih pa najmanj štirinajst točk. Pri napredovanju za dva plačna razreda sta določena le dva različna točkovna pogoja. Ob prvem napredovanju lahko javni uslužbenec napreduje za dva plačna razreda, če doseže najmanj štirinajst točk, ob vseh nadaljnjih napredovanjih pa mora doseči petnajst točk. Javnemu uslužbencu se vedno upoštevajo le tri najboljše ocene.

Posebej velja poudariti, da se pri ugotavljanju potrebnega števila točk za posamezno napredovanje šteje pridobljeni plačni razred in ne to, kolikokrat je posameznik dejansko napredoval. Na primer: če je javni uslužbenec ob prvem napredovanju pridobil dva plačna razreda, se mu naslednje napredovanje šteje že za tretje napredovanje in ne za drugo. Kot napredovanje se štejejo tudi plačni razredi, ki jih javni uslužbenec pridobi ob prvi zaposlitvi, ponovni zaposlitvi ali premestitvi v javnem sektorju (19. člen ZSPJS), ko dejansko ne gre za pravo napredovanje po uredbi, vendarle pa vseeno pridobi višji plačni razred (enako velja tudi za plačne razrede, ki so bili pridobljeni ob prevedbi v nov plačni sistem). Tako bi moral uslužbenec, ki je bil ob prvi razporeditvi uvrščen za tri plačne razrede višje, ob dejanskem prvem napredovanju zbrati že dvanajst točk. Glede na to, da ZSPJS omogoča prenos plačnih razredov napredovanj, ki jih javni uslužbenec doseže na istovrstnih oziroma sorodnih delovnih mestih v javnem sektorju, velja štetje pridobljenih plačnih razredov tudi pri prenosih v skladu z 20. členom ZSPJS.

## OBVESTILO O NAPREDOVANJU

O napredovanju se ne odloča več s sklepom oziroma odločbo. Ko javni uslužbenec izpolni pogoje za napredovanje, je odgovorna oseba dolžna to dejstvo ugotoviti in javnega uslužbenca obvestiti o napredovanju. Sočasno mu mora vročiti aneks k pogodbi o zaposlitvi. Oba akta morata biti javnemu uslužbencu vročena v pisni obliki.



V obvestilu, in posledično v aneksu k pogodbi o zaposlitvi, morata biti navedena nov plačni razred, ki ga je dosegel javni uslužbenec z napredovanjem, in nominalni znesek nove plače. V obvestilu je treba javnega uslužbenca opozoriti na pravno varstvo. Za primer, da se javni uslužbenec ne bi strinjal s številom napredovalnih plačnih razredov oziroma z uvrstitvijo, se ne uporabljajo posebne določbe 17. a člena ZSPJS, ki ureja postopek preizkusa ocene. Javni uslužbenec se bo lahko pritožil na svet zavoda ali uveljavljal neposredno sodno varstvo. Obvestilo in pisni aneks mu morata biti vročena najpozneje do 30. marca. Ne glede na to, kdaj bi bil javnemu uslužbencu dan v podpis aneks iz naslova napredovanja, bi mu šla pravica do nove plače s 1. aprilom v letu, ko izpolni pogoj za napredovanje.

### **UVRSTITEV RAVNATELJEV, DIREKTORJEV PO PRENEHANJU MANDATA**

Javni uslužbenci iz plačne skupine B – poslovodni organi pri uporabnikih proračuna (ravnatelji, direktorji ...) v času mandata ne napredujejo v plačne razrede. Brez izrecne ureditve, ki jo prinaša uredba v 9. in 13. členu, bi to pomenilo, da bi bili lahko po prenehanju mandata uvrščeni le v izhodiščni plačni razred novega delovnega mesta oziroma izjemoma do pet razredov više, če bi si za to pridobili soglasje pristojnega organa (19. člen ZSPJS).

Pri zaposlitvi ravnatelja oziroma direktorja je treba po prenehanju mandata določiti plačni razred ob upoštevanju napredovanj v plačne razrede pred imenovanjem na funkcijo direktorja, čas mandata pa ovrednotiti tako, kot to določa uredba.

Število napredovalnih razredov, ki jih nekdanji ravnatelj ali direktor lahko doseže na novem delovnem mestu, se izračuna za čas mandata v odvisnosti od števila let mandata: ob razporeditvi na novo delovno mesto se upošteva število napredovanj, ki bi jih zaposleni lahko dosegli, če bi na tem delovnem mestu napredovali vsaka tri leta.

Ob tem mora biti izpolnjen še dodaten pogoj, ki velja za vse druge javne uslužbenke: javni uslužbenec mora imeti ustrezne ocene za napredovanje, ki se določijo na naslednji način:

- a) za obdobje po uveljavitvi novega plačnega sistema (1. 3. 2006) se za posamezno leto mandata določi ocena delovne uspešnosti na podlagi ocene redne delovne uspešnosti, ki je odvisna od višine odstotkov točk, ki so direktorju dodeljeni za izračun redne delovne uspešnosti;

- če je prejel redno delovno uspešnost v višini več kot 50 odstotkov, se mu določi ocena odlično;
- če je prejel redno delovno uspešnost v višini do 50 odstotkov, se mu določi ocena zelo dobro;
- če ni prejel sredstev za redno delovno uspešnost, se mu določi ocena dobro.

b) Za obdobje pred uvedbo novega plačnega sistema je treba upoštevati 13. člen uredbe, ki določa:

- ocena prav dobro se direktorju dodeli, če mu je bila letna nagrada dodeljena, ne glede na višino letne ocene, in
- ocena dobro se mu dodeli, če letne nagrade ni prejel.

Pri ugotavljanju pogojev za napredovanje po prenehanju mandata je treba upoštevati tudi pravilo enotnosti javnega sektorja. Če je bil javni uslužbenec direktor v zavodih oziroma organih na različnih področjih javnega sektorja, se mu na enak način preračunajo ocene vseh mandatov, ne glede na to, v katerem sektorju (plačni skupini oziroma podskupini) se zaposli po prenehanju mandata.

Enako kot za druge javne uslužbenke ureja uredba tudi prehodno obdobje za ravnatelje, direktorje in druge javne uslužbenke iz plačne skupine B. Ker je bil sistem ocenjevanja direktorjev pred izplačilom plač po ZSPJS (1. 3. 2006) zelo različen, uredba določa, da se za čas mandata, ki je tekel pred tem datumom, določita le dve različni oceni za posamezno leto mandata. Ocena prav dobro se ravnatelju ali direktorju dodeli, če mu je bila letna nagrada dodeljena, ne glede na višino letne ocene, ocena dobro pa, če letne nagrade ni prejel.

## NAPREDOVANJE V LETU 2008

Napredovalno obdobje, ki se izteče po starem sistemu do 1. 9. 2008, se konča s pravico do napredovanja s 1. 10. 2008, ob upoštevanju pogojev za napredovanje po pravilnikih, ki so se uporabljali do uveljavitve novega sistema. Pri tem napredovanju je novi sistem uporabljen le toliko, kolikor vpliva na možnost napredovanja zaradi novega pravila napredovanja do deset plačnih razredov na delovnem mestu oziroma pet v nazivu (16. člen ZSPJS).

Javni uslužbenec lahko napreduje le znotraj razpona plačnih razredov, določenih za posamezno delovno mesto. Če je z uvrstitvijo ob prevedbi plače izkoristil vse možnosti za napredovanje, kljub izpolnjenemu napredovalnemu obdobju in zbranemu številu točk ne more napredovati, četudi v starem sistemu ni dosegel največjega

števila napredovanj petih plačilnih razredov. Nasprotno pa velja za javne uslužbence, ki so v starem sistemu že dosegli najvišji peti plačilni razred in so z novim sistemom pridobili pravico do dodatnega napredovanja. Ti lahko napredujejo pod pogoji iz starih pravilnikov tako kot vsi ostali, torej, če izpolnijo napredovalno obdobje od zadnjega napredovanja (več kot tri leta), zberejo zadostno število točk in si pridobijo ustrezno oceno odgovorne ocene.

Ne glede na pogoje, izpolnjene po starem sistemu v letu 2008, ne morejo napredovati javni uslužbenci, ki so bili ob prevedbi v nov plačni sistem ali po njej razporejeni na delovna mesta v višji tarifni skupini (npr. poslovni sekretarji). V skladu z drugim odstavkom 8. člena uredbe se napredovalno obdobje znotraj javnega sektorja ob prehodu na drugo delovno mesto v višjem tarifnem razredu prekine. Tega pravila po našem mnenju ni treba uporabiti v primerih, ko je do višjega tarifnega razreda delovnega mesta javnega uslužbenca prišlo zaradi spremembe kataloga delovnih mest, ki je bil dogovorjen s socialnimi partnerji. V postopku uvrščanja delovnih mest v *Kolektivni pogodbi za javni sektor* in pozneje tudi v pogajanjih na posameznih področjih so se delovna mesta združevala v nova delovna mesta, se preimenovala, določali so se enoviti izobrazbeni pogoji, ki so bili za nekatera delovna mesta tudi na višji zahtevnostni ravni. Posledica tega je, da javnih uslužbencev ni bilo mogoče zadržati na delovnih mestih, ki v katalogu delovnih mest niso bila več predvidena, in do premestitve je prišlo zaradi spremenjenega pravnega reda in ne zaradi volje javnega uslužbenca oziroma delodajalca. Oba sta se morala novemu sistemu prilagoditi, in v nasprotju s pravili, ki ščitijo zaposlene pred posegi v pridobljene pravice, oziroma s pričakovanji, če to ni utemeljeno s posebnimi okoliščinami, ki jih predvideva delovna zakonodaja, bi bilo, da bi javni uslužbenec zaradi tega izgubil pravico do napredovanja. Zato v primerih, ko delovnega mesta z enakim opisom del in nalog ter zahtevnosti v istem tarifnem razredu, kot je bilo delovno mesto pred prevedbo, ni, do prekinitve napredovalnega obdobja ne pride, in javni uslužbenec lahko kontinuirano napreduje tudi po prehodu na drugo delovno mesto.

## OCENJEVANJE IN DRUGE NALOGE V LETU 2009

Vsi javni uslužbenci razen tistih, ki so napredovali s 1. 10. 2008, bodo po novem sistemu prvič ocenjeni leta 2009 za leto 2008.

Do 15. marca 2009 je treba za vse javne uslužbence razen za tiste, ki so napredovali v letu 2008, ugotoviti pretečeno napredovalno obdobje, število doseženih točk ter določiti oceno nadrejenega v skladu s predpisi, ki so se uporabljali do izplačila plač po ZSPJS.

Glede na ugotovljena dejstva se jim s prevedbo določijo nove ocene, na podlagi katerih bodo lahko napredovali v naslednjem obdobju:

- a) če bi imel javni uslužbenec na podlagi ugotovljenega števila točk in ocene nadrejenega na podlagi predpisov, ki so se uporabljali do začetka izplačila plač po ZSPJS, pravico napredovati za dva plačilna razreda, se mu za posamezno pretečeno leto napredovalnega obdobja določi ocena odlično;
- b) če bi imel javni uslužbenec na podlagi ugotovljenega števila točk in ocene nadrejenega na podlagi predpisov, ki so se uporabljali do začetka izplačila plač po ZSPJS, pravico napredovati za en plačilni razred, se mu za posamezno pretečeno leto napredovalnega obdobja določi ocena zelo dobro;
- c) če zbrane točke in ocena nadrejenega ne zadostujejo za napredovanje, se javnemu uslužbencu za posamezno pretečeno leto napredovalnega obdobja določi ocena dobro.

Ne glede na pretečeno dobo napredovalnega obdobja se za določitev ocene za posamezno leto upoštevajo vse dosežene točke in dodeljena ocena odgovorne osebe v tem obdobju.

## NAPREDOVANJE PO NOVM

Javni uslužbenec bo po uveljavitvi novega sistema prvič lahko napredoval, ko bo na podlagi pretvorjenih ocen in novo določenih ocen zbral tri ustrezne ocene za napredovanje. Napredovalno obdobje pa bo v prehodnem obdobju leta 2009 in 2010 izpolnjeno, če bo javni uslužbenec v tekočem letu in ne do 15. marca, ko se izteče rok za ugotavljanje pogojev, izpolnil tri leta.

Pri tem velja posebej opozoriti, da mora javni uslužbenec za napredovanje zbrati zadostno število točk glede na to, koliko plačnih razredov mu je že priznanih iz naslova napredovanja na delovnem mestu oziroma v nazivu.

Pretvorjene ocene se posebej evidentirajo v evidenčnih listih, ki so v obliki obrazca objavljeni v prilogi uredbe, ocene za leto 2008 pa so sestavine letne dokumentacije o ocenjevanju, ki jo ravno tako predpisuje uredba.

### Literatura:

Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (Uradni list RS, št. 51/08, 91/08).

Ksenija Mihovar Globokar je zaposlena v Uradu vlade RS za zakonodajo in v Šoli za ravnatelje. E-pošta: ksenija.globokar@gov.si

ALOJZ  
ŠIREC

## Z DOMAČIMI NALOGAMI DO BOLJŠEGA USPEHA. ALI RES?

### I. UVOD

**ŽE VRSTO LET SI JE ŠOLA ZA RAVNATELJE PRIZADEVALA NE LE ANIMIRATI, TEMVEČ TUDI PRAKTIČNO USPOSOBITI RAVNATELJICE IN RAVNATELJE ZA NJIHOVO TEMELJNO OPRAVILO, PEDAGOŠKO VODENJE. NA RAZLIČNIH IZOBRAŽEVALNIH OBLIKAH (REDNI MODULI, NADALJEVALNE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA, MENTORSKE SKUPINE RAVNATELJEV, MREŽE ITD.) SO SE UDELEŽENCI ŽE DOSLEJ KALILI ZA TO SVOJO POMEMBNO NALOGO. PRI TEM PA JE VEDNO BILO NEKAJ TEŽAV, KER SE POJMA PEDAGOŠKO VODENJE NI DALO POVSEM ENOZNAČNO OPREDELITI.**

Zamisel, ki se je porodila v preteklem letu, nekoliko odstopa od dosedanjih. Gre za projekt, v katerem manjša skupina ravnateljic in ravnateljev (z eno izmed skupin desetih ravnateljic in ravnateljev sem sodeloval tudi sam) eno leto organizirano izmenjuje svoje znanje in izkušnje v zvezi s pedagoškim vodenjem oziroma vodenjem za učenje, kakršen je tudi naziv projekta. Pri tem ima Šola za ravnatelje zgolj vlogo *iniciatorja* (razpiše projekt in določi koordinatorje), *mediatorja* (poskuša vzpodbujati in vzdrževati strokovno razpravo) in *usmerjevalca* (usmerja razpravo in ravnateljevo dejavnost na temeljna področja ravnateljevega dela, ki se nanašajo na učenje učencev oziroma dijakov). Vsekakor pa ves čas budno spremlja in ocenjuje oziroma vrednoti učinke in v ta proces vpleta tudi sodelujoče.

Sodelujoči ravnateljice in ravnatelji osnovnih in srednjih šol so po skrbnem premisleku v svojih pedagoških kolektivih izbrali vrsto pomembnih nalog, katerih uresničevanje bi lahko v šolah (po njihovem mnenju) pomagalo izboljševati proces učenja in poučevanja ter rezultate učenja. Številne od njih so seveda zapisali v letne delovne načrte. Odločili pa so se tudi, da bodo eno izmed na večini sodelujočih šol izpostavljenih nalog vsi uvrstili v letne delovne načrte za šolsko leto 2007/2008. Po tehtnem premisleku so sklenili, da bo to naloga *Z DOMAČIM DELOM DO BOLJŠEGA ZNANJA*. Ravnateljice in ravnatelji so predlagali, da bi se osredotočili na domače naloge, in to le pri nekaterih predmetih (na primer matematika, jeziki), dobljene ugotovitve pa bodo uporabili

tudi na drugih področjih. Da so izbrali pomembno področje, ki vpliva na učenje in poučevanje, kažejo tudi raziskave vzrokov za **občutek** preobremenjenosti pri učencih, ki ugotavljajo, da so na prvem mestu prav domače naloge.

Podobno dokazuje tudi šolska praksa: gre za pomemben in pogosto konflikten pedagoški problem.

## 2. ORIS PROBLEMA

### 2.1 KAJ JE DOMAČE DELO IN KAJ SO DOMAČE NALOGE

ČLANICE IN ČLANI PROJEKTNE SKUPINE SO RAZPRAVLJALI O POJMU DOMAČEGA DELA IN SE SPRAŠEVALI, ALI GA LAHKO ENAČIMO S POJMOM DOMAČIH NALOG.

Opredelili so se, da je pojem *domače delo* širši, saj predstavlja vse učenčeve oziroma dijakovo delo v zvezi s šolo (učenje, branje knjig, delo z računalnikom, domače naloge, obšolske dejavnosti, pripravljanje seminarских in raziskovalnih nalog ipd.). *Pojem domačih nalog pa razumemo bolj kot podaljšek (dopolnjevanje) dela (učenja) v razredu, vendar z ambicijo po lastni ustvarjalnosti učencev oziroma dijakov.* Ali nekoliko strožje (Cooper 2007, str. 4), *ko je domača naloga razumljena kot naloga, ki jo naloži učitelj učencem oziroma dijakom pri pouku in naj bi jo le-ti praviloma naredili v času zunaj pouka.* (Praviloma zato, ker jo lahko opravijo v času med urami pouka v učilnici, v knjižnici ipd.) Omenjena definicija pa izključuje različne naloge pri zunajkurikularnih dejavnostih (v športnih društvih, glasbenih šolah ipd.) in po elektronskih medijih.

Odločili smo se, da bomo pri projektu obravnavali predvsem problematiko **domačih nalog**.

### 2.2 NEKAJ ODPRTIH VPRAŠANJ V ZVEZI Z DOMAČIMI NALOGAMI

Sodelujoči ravnatelj in ravnateljice so v razpravi o problematiki domačih nalog oblikovali nekaj relevantnih vprašanj, na katera je treba odgovoriti najprej. Navajam nekaj najpomembnejših in razmišljanja v zvezi z njimi.

#### **Domača naloga – da ali ne? Zakaj?**

O navedenem vprašanju je potekala zanimiva razprava. Proti domačim nalogam je kar nekaj argumentov kot na primer:

- številni učenci oziroma dijaki kljub učiteljevi zahtevi domačih nalog ne naredijo;
- domače naloge povzročajo konflikte med učenci oziroma dijaki in učitelji, pa tudi starši;
- ni otipljivih ugotovitev, da se zaradi rednega opravljanja domačih nalog izboljšuje učenčev oziroma dijakov učni uspeh itd.

Pa vendar – kar nekaj argumentov govori v prid domačim nalogam:

- redno izvajanje domačih nalog je pomemben ukrep proti prehitremu pozabljanju pri pouku obravnavnih tem;
- domače naloge pomenijo organsko nadaljevanje učenja v šoli;
- domače naloge lahko pomenijo tudi pripravo učencev oziroma dijakov na naslednjo učno uro;
- z rednim opravljanjem domačih nalog učenci oziroma dijaki razvijajo natančnost, doslednost, redoljubnost, samodisciplino, odgovornost, sposobnost za samostojno reševanje problemov, torej vstopajo v svet vrednot in vseživljenjskega učenja itd.

Zanimivo je tudi, kako so se ravnateljice in ravnatelji na delavnicah nadaljevalnih modulov Šole za ravnatelje (Portorož, januar 2008) odzvali ob vprašanju: **Kaj bi se zgodilo, če bi pri pouku ukinili domače naloge?**

Menijo namreč, da bi se *povečala aktivnost in kakovost poučevanja*, povečala bi se *odgovornost učitelja za učenje učencev oziroma dijakov* in povečal bi se *interes učencev oziroma dijakov za sodelovanje v drugih dejavnostih* (projekti, raziskovalne naloge, zunajšolske dejavnosti).

Če so domače naloge same sebi namen (naloga zaradi naloge), se ne bi zgodilo NIC, še poudarjajo ravnatelji. Če pa bi jih povsem opustili, bi lahko pri številnih učencih oziroma dijakih prišlo do zmanjšanja odgovornosti, samostojnosti, poslabšanja delovnih navad, možnosti oziroma sposobnosti naučiti učiti se, možnosti preverjanja svojega znanja, lastne ustvarjalnosti, manj bi bilo povratnih informacij o sposobnostih in manj možnosti za krepitev odnosov med otrokom, starši in šolo.

Zanimivo je, da je manjša skupina ravnateljev na delavnicah prav posebej poudarila argumente proti domačim nalogam in predstavila svoja opažanja, da ni dokazov za to, da bi bili učni uspehi zaradi domačih nalog kaj boljši. Preostali ravnatelji so menili, da je res tako, če gre za nepripravljene in nedomišljene domače naloge, ki zahtevajo zgolj »dril«, ali za domače naloge, ki celo omejujejo otrokovo ustvarjalnost.

Raziskovalci so pogosto proučevali učinkovitost domačih nalog z različnih vidikov (Čagran 1992, str. 3), in sicer z vidika:

- učinkov ukrepa ukinitve domačih nalog,
- učinkov specialnodidaktičnih ukrepov,
- učinkov kvantifikacije domačih nalog,
- učinkov ukrepov zunanje organizacije domačih nalog,
- učinkov socialnih dejavnikov učinkovitosti domačih nalog.

Posebej zanimivo je, da so raziskovalci med vsemi vidiki najpogosteje spremljali ukrep ukinitve domačih nalog. Toda, kot poudarja Čagranova, je večina ameriških raziskovalcev *proučevala učinkovitost domačih nalog v pogojih obstoječe šolske prakse* (Čagran 1992, str. 7). Najverjetneje prav zato rezultati raziskav kažejo, da domače naloge ne opravičujejo svojega obstoja. Zaradi tega je med letoma 1960 in 1970 potekalo eksperimentalno proučevanje domačih nalog. Prišlo je do *kreativnih* posegov v domače naloge, zaradi tega rezultati niso bili več tako negativni.

Mimogrede, tudi nekatere dostopne novejšje raziskave (na primer Barber 1986; Bennett in Kalish 2006; Kohn 2006; Kralovec in Buell 2000) se nagibajo k temu, naj učitelji domačih nalog ne bi dajali prepogosto. Za to navajajo nekaj pomembnih razlogov kot na primer:

- izčrpanost in frustriranost učencev (še posebej manj zmogljivih);
- izgubljanje interesa za učenje;
- premalo časa za druge (zunajšolske) dejavnosti;
- starši postanejo, če hočejo dobro sodelovati s šolo, »priganjanci«  
otrok k domačim nalogam, namesto da bi z njimi ustvarjali dobre in sproščujoče odnose;
- v praksi ni zaznati, da bi opravljanje domačih nalog v osnovni in srednji šoli koristilo učenju (celo povezave med dejstvom, da učenci opravijo domačo nalogo, in njihovimi dosežki ni bilo zaznati);
- možnost zbolevanja učencev oziroma dijakov zaradi problemov v zvezi z domačimi nalogami.

Nekateri raziskovalci so celo navedli pesimistično ugotovitev, da je *največ, kar lahko domača naloga povzroči, (...) to, da učenca odtegne od učenja.*

Nasprotno pa številni zmernejši avtorji (na primer Doyle in Barber 1990; Murphy in Decker 1989; Cooper 2007) in seveda večina učiteljev (ravnateljcev) navaja številne prednosti domačih nalog. Povzemam večinsko mnenje ravnateljic in ravnateljcev z delavnic (Portorož, januar 2008):

Domače naloge:

- preprečujejo pozabljanje;
- so lahko v funkciji utrjevanja in ponavljanja (spet v povezavi s pozabljanjem);
- pomagajo razvijati spretnosti (zlasti v glasbenih šolah);
- navajajo na sistematičnost, doslednost, iskanje in uporabo virov (tudi izkustveno učenje), navajajo k študiju, samostojnosti, odgovornosti, vztrajnosti, vedoželjnosti;



- razvijajo oziroma privzgapajajo delovne navade, čut odgovornosti ipd.;
- lahko navajajo na uporabo znanj v različnih situacijah – dom, šola;
- razvijajo in utrjujejo interese učencev oziroma dijakov;
- so priložnost za individualizacijo učenja;
- so priložnost za iskanje informacij v socialni interakciji.

Potrditvev za domnevo o moči domače naloge lahko najdemo v številnih raziskavah. Te poudarjajo, da so domače naloge lahko uspešno sredstvo za doseganje boljših rezultatov, če so skrbno načrtovane in imajo za učence oziroma dijake jasen pomen. Omenjajo tudi, da so v šolah, v katerih so domače naloge jasno opredeljene in izvajane, dosežki učencev oziroma dijakov boljši. Še posebej uspešne so domače naloge, če predstavljajo organsko sestavino procesa učenja v šoli, če jih učitelj redno pobere in pregleda, nato pa v razredu ovrednoti.

Kot lahko vidimo, so si tudi ugotovitve raziskav lahko diametralno nasprotni. Kljub temu pa se šolska praksa domačim nalogam ne odreka, ampak **proučuje in preizkuša načine, kako bi njihovo uporabno moč kar najbolje izkoristila za kakovostnejše učenje.**

### **Ali je domača naloga priložnost za razvijanje odgovornosti pri učencih oziroma dijakih?**

Vsekakor je **priložnost** tako za učence oziroma dijake kakor tudi za učitelje in starše, so menili člani projektne skupine, pa tudi ravnateljice in ravnatelji na delavnicah (Portorož, januar 2008).

Učenec oziroma dijak seveda mora dobiti povratno informacijo o opravljeni domači nalogi, ki naj bo vzpodbudna (po načelu »kritični prijatelj«). Domača naloga pa mora biti primerna (po obsegu, zahtevnosti, potrebnem predznanju, namenu), omogočati mora individualizacijo in diferenciacijo (predvsem mora biti primerna zmožnostim posameznika).

### **Kakšna naj bo zanimiva domača naloga?**

Ravnateljice in ravnatelji (v projektne skupini in na delavnicah) so se strinjali o naslednjih značilnostih zanimive domače naloge:

- pomeni naj izziv (osebni in dosegljiv); ustrezati mora interesom učencev oziroma dijakov;
- ne sme biti za vse enaka, torej mora biti različna za različne učence oziroma dijake (način, kako jo bo izdelal – vsebina, izbira tem);

- vsebuje naj naloge različnih oblik (plakati, *powerpoint*, referati ...);
- občasno naj bodo naloge tudi skupinske (interesi) ali naj delo poteka v parih;
- posebej pozorno je treba določiti primerno količino (pa tudi ne preveč enakih nalog) domače naloge;
- učitelj naj poskrbi za čim manj rutinskih, enakih nalog (»duhamornih«, ki so »bolj same sebi namen«) – ponuditi mora možnost za ustvarjalnost;
- učenec oziroma dijak naj ima ob domači nalogi možnost ponoviti in utrditi znanje in predvsem dobiti potrditev, da je uspešen;
- v domačo nalogo je primerno vključiti različna vseživljenjska znanja in ustvariti povezavo s konkretnimi, življenjskimi primeri;
- koristna je lahko tudi izdelava miselnih vzorcev itd.

Po obliki so domače naloge lahko kaj različne, menijo ravnateljice in ravnatelji:

- pisne (reševanje nalog ...), klasične, referati;
- ustne (intervju, vprašanja, govorni nastopi, recitacije ...);
- praktične (prinesi fotografijo, izdelek, vrtnino ...);
- opazovalno-raziskovalne (opazuj, razišči, primerjaj ...);
- naloge za utrjevanje in ponavljanje;
- naloge za nadgrajevanje znanja;
- naloge za preverjanje učenčevega znanja;
- naloge za razvijanje spretnosti;
- medpredmetne naloge;
- zbiralne naloge;
- izdelovanje učnih pripomočkov;
- projektno-raziskovalne naloge itd.

### **Ali domače naloge oceniti (Širec 2002)?**

Pogoste dileme učiteljev se nanašajo prav na vprašanje, ali domače naloge ocenjevati ali ne (oziroma ali je ocenjevanje domačega dela sploh dovoljeno). Še pogostejša pa so opozorila in pritožbe staršev, učencev in dijakov, da učitelji ocenjujejo domače naloge, vendar predvsem tistim učencem in dijakom, ki jih niso naredili.

Sodobna šola ne skrbi le za pouk, ampak predvsem za učenje učencev oziroma dijakov. Zato si učitelji pri pouku ne prizadevajo zgolj za posredovanje in pridobivanje znanja, temveč tudi za utrjevanje (prek ponavljanja, uporabe naučenega itd.), ki je najučinkovitejše sredstvo proti pozabljanju. Da bi povečali zapomnitev, učitelji

premišljeno načrtujejo, kako bodo učence učinkovito motivirali, s katerimi oblikami in metodami bodo kar najbolj angažirali ustvarjalnost učencev oziroma dijakov v procesu pridobivanja znanja in kako bodo s ponavljanjem (v šoli in doma, pri isti uri in pozneje, v podrobnostih in v celoti itd.) in preverjanjem čim bolj ohranili znanje in mu dali tudi uporabno vrednost.

Če se opremo na gornje ugotovitve, že vidimo, da je vloga domačih nalog predvsem utrjevanje oziroma ponavljanje in preverjanje, seveda pa tudi lastno ustvarjalno širjenje in poglobljanje znanja učencev oziroma dijakov. Zato osrednje vprašanje ne more biti več, ali bo učitelj domače naloge ocenil ali ne, marveč ali je učenec oziroma dijak s pomočjo domačih nalog ohranil znanje, ga morebiti razširil in poglobil, dopolnil, nadgradil ali ustrezno uporabil v praksi. Torej bi učitelj moral premisliti predvsem o tem, kako doseči, da bi učenci oziroma dijaki domače naloge tudi naredili. Pri tem pa najbrž ni mogoče računati le na nezadostno oceno kot edini ukrep in motivacijo.

Zato je edini logični sklep, da so domače naloge najpogosteje v funkciji **didaktičnih procesov ponavljanja, utrjevanja (v novih problemskih situacijah), samostojnega učenja in preverjanja znanja**. Vloga učiteljevega morebitnega vrednotenja domačih nalog je torej zgolj preverjanje znanja in pomeni le povratno informacijo učencu oziroma dijaku (staršem) in učitelju o že usvojenem znanju kot podlagi za ocenjevanje (ustno, pisno) v oddelku.

### 3. ŠE NEKAJ TEORETIČNIH OSNOV ZA PRIPRAVO VSEBINSKIH NAČRTOV IZVEDBE NALOGE V PROJEKTNi SKUPINI

Teoretična podpora članicam in članom projektne skupine je bilo predavanje dr. Branke Čagran (27. 9. 2007 v OŠ bratov Polančičev), raziskovalke s področja domačih nalog. Naj navedem le nekaj poudarkov iz njenega prispevka (*teoretične in praktične izkušnje*) in iz njene doktorske disertacije.

- Gostji srečanja smo predhodno poslali nekaj vprašanj, v okviru katerih smo načrtovali pogovor, in sicer:
- Ali je mogoče teoretično potrditi izkustveno spoznanje učiteljev, da učenci oziroma dijaki z rednim domačim delom (domače naloge) izboljšajo svoje znanje?
- Kakšen odnos naj imajo starši do domačega dela (domačih nalog) svojega otroka?

- Ali je domača naloga obvezna in kje je objavljen kakšen zapis o tej obveznosti oziroma obliki dela?
- Kako pripraviti domačo nalogo vsem učencem (diferencirano, učenci s posebnimi potrebami, izbirni predmeti)?
- Vrste domačih nalog (primeri, kaj vse je mogoče in smiselno uvrstiti k domačemu delu, da bi se povečala kakovost pouka) ob prepletanju z delom pri pouku.
- Kaj naj stori učitelj, da bi učenci oziroma dijaki redno in samostojno opravljali domače naloge? Kako motivirati učence za domače delo? Kateri učiteljevi ukrepi največ zaležejo?
- Kaj lahko stori ravnatelj, da bi učenci oziroma dijaki redno in kakovostno opravljali svoje domače delo (domače naloge)?
- Deset slovenskih šol v tekočem šolskem letu načrtuje ukrepe za izboljšanje kakovosti in sprotnosti domačega dela učencev/dijakov ter še posebej domačih nalog. Kaj bi jim, kot strokovnjakinja, priporočili in kaj odsvetovali?

Profesorica in raziskovalka dr. Branka Čagran je v svojem prispevku, kot uvodu v pogovor, pregledno predstavila teoretične poglede in praktične izkušnje in tako večinoma tudi odgovorila na zastavljena vprašanja in dileme.

Naj na tej podlagi navedem le nekaj relevantnih dejstev iz pogovora in predavanja:

1. Med praktiki in teoretiki je **mnenje** o upravičenosti in pomenu domačih nalog **vedno deljeno**.
2. Za začetek je pomembno pojasniti terminološko zmedo in si odgovoriti na vprašanje, **kaj je domača naloga**. Opredeliti jo je mogoče v štirih sklopih oziroma predstaviti štiri cilje:
  - *domača naloga pomeni utrjevanje znanja* (pedagoška funkcija);
  - *domača naloga pomeni preverjanje znanja* (pedagoška funkcija);
  - *domača naloga pomeni razvijanje učnih navad* (vzgojna funkcija);
  - *domača naloga pomeni razvijanje samostojnega učenja* (vzgojna funkcija).

In prav zaradi njene pedagoške in vzgojne vloge je praksa domačih nalog v šolah upravičena. Še zlasti to velja na elementarni (osnovnošolski) stopnji. Če si učenec na tej stopnji namreč ne razvije učnih navad, bo domače naloge tudi na srednješolski ravni odklanjal.

3. Domačo nalogo je mogoče opredeliti kot pisno, ustno ali praktično obliko učenčevega oziroma dijakovega dela, ki jo posreduje učitelj in jo učenci oziroma dijaki opravljajo po rednem

šolskem delu. Obstaja seveda več različnih vrst domačih nalog, pač glede na različne kriterije klasifikacije. Predavateljica je v nadaljevanju predstavila dokaj nazoren primer, ki ga je mogoče razložiti in razumeti s pomočjo tabele na naslednji strani.

*dr. Branka Čagran:*

**DOMAČA NALOGA** – pisna, ustna in praktična oblika učenčevega učnega dela, ki jo posreduje učitelj in jo učenci opravljajo po rednem šolskem delu. Obstaja veliko različnih vrst DN (kratica za domačo nalogo) glede na različne kriterije klasifikacije:

tehnika izvedbe DN	oblika izvedbe DN	nujnost izvršitve DN	učenčeva možnost izbire	čas izvrševanja DN	upoštevanje učenčeve individualnosti	vrste diferenciacije	cilji DN
=> pisna => ustna => praktična	=> individualna => v dvojicah => skupinska => kolektivna	=> obvezna => prostovoljna	=> predpisana (učitelj določi vsebino, način reševanja) => nepredpisana (učenec sam izbere vsebino in način reševanja)	=> kratkoročna (učenci jo morajo narediti do naslednje ture) => dolgoročna (učenci imajo več časa za izvedbo)	=> nediferencirana (enake DN za vse) => diferencirana (različnim učencem so namenjene različne DN)	=> kvantitativna (po obsegu in količini) => kvalitativna (po težavnosti stopnji) => metodična (po postopku dela) => interesna (po upoštevanju učenčevega interesa)	=> vaja in utrjevanje – 1 => poglobljanje znanja – 2 => razširjanje znanja – 3 => sistematizacija znanja – 4 => uporaba v danih primerih (učitelj določi primere, v katerih učenec uporabi novo znanje) – 5 => uporaba v iskanih primerih (učenec poišče primere, v katerih bo uporabljal novo znanje) – 6 => priprava na obdelavo nove snovi – 1

Sodobnejša praksa zahteva drugačno razumevanje domačih nalog predvsem pri učiteljih, posledično pa tudi pri učencih oziroma dijakih in njihovih starših, vendar pa se domače naloge dolgoročno obrestujejo z vidika višjih ciljev pouka. Učiteljem so lahko z pomoč (premislek) trije principi:

**a) princip pestrosti** domačega dela (po tehniki, vsebini, aktualnosti, interesih);

**b) princip diferenciacije** domačega dela (zajeti vse vrste diferenciacije):

- kvantitativna (zaradi različnih hitrosti učenčevega/dijakovega dela);
- kvalitativna (zaradi razlik v mentalni starosti);
- metodična (upravičena z učnimi slogi, ki pa imajo fiziološko podlago v delovanju leve in desne možganske hemisfere);
- interesna (gre za različne interese znotraj skupine učencev/diakov; gre za sodobnejše poglede na razumevanje inteligence: telesno/gibalna, jezikovna, matematično/logična, slušna itd.);

- c) princip racionalizacije in ekonomičnosti:
- uveljavljanje kar najboljše porabe časa, učnih sredstev, psihofizičnih sposobnosti (učencev/dijakov in učitelja) ob nezmanjšanim učinku z uporabo učinkovitih metod oziroma strategij;
  - pomoč lahko ponudijo šolski svetovalni delavci (za generalna spoznanja ne glede na predmet);
  - posebne metode pa so vezane na logiko posameznega predmeta.

#### **d) Nekonvencionalna praksa domačih nalog**

Če učitelj prej navedene principe uporabi pri načrtovanju in izvedbi domačih nalog, govorimo o tako imenovani nekonvencionalni praksi, ki se kaže v:

- vsebinski raznolikosti;
- višjih didaktičnih funkcijah (uporaba znanja, izkušenj);
- avtonomno aktivirani učenčevi oziroma dijakovi dejavnosti;
- pozitivnem uveljavljanju učencev oziroma dijakov.

**Raziskava, ki jo je dr. Branka Čagran pred desetletjem opravila v mariborskih osnovnih šolah, je pokazala, da so učenci dosegali višjo raven znanja, če so učitelji uporabljali nekonvencionalno prakso. Prav tako je bilo visoko ocenjeno področje učnih navad in pripravljenosti na samostojno (vseživljenjsko) učenje.**

Njena ugotovitev se povsem sklada z njeno prejšnjo navedbo (Čagran 1992, str. 29) rezultatov raziskav o učinkovitosti domačih nalog, ki kažejo, *da nenačrtovane, preštevilne in preobsežne, pretežno reproduktivno usmerjene domače naloge, katerih uresničevanje je z didaktičnega in ergološkega vidika neekonomično in neracionalno, s socialnega pa motivacijsko nespodbudno, niso učinkovite.*

Izkazalo se je namreč (Čagran 1992, str. 174), »da so učenci eksperimentalne skupine, ki so bili deležni vrste različnih ukrepov posodabljanja prakse načrtovanja, posredovanja, izvrševanja in preverjanja domačih nalog, dosegli višje rezultate, višjo stopnjo izobraževalne in vzgojne storilnosti, višji nivo uporabljanja učinkovitejših načinov izvrševanja domačih nalog in višjo stopnjo zainteresiranosti za predmet in naloge«.

6. Za prakso naj bi veljalo, meni Čagranova, da si mora učitelj, ko načrtuje domače naloge, odgovoriti na pet vprašanj, in sicer:
- KAJ bo domača naloga?
  - Kaj je CILJ domače naloge?
  - KOLIKO domače naloge? (da ne bo preobremenil učencev oziroma dijakov)

- KAKO naj učenci oziroma dijaki opravijo domačo nalogo? (splošni, specifični, posebni napotki)
- KDAJ? (načrtovati, kdaj bo nalogo posredoval in kdaj bo potekalo preverjanje)

Načrtovanje domačih nalog poteka na makro (dolgoročni) in mikro (kratkoročni) ravni in vključuje naslednje elemente (Čagran 1992, str. 38):

1. vsebino,
2. obseg,
3. predvideno časovno obremenitev,
4. didaktično funkcijo domače naloge,
5. predznanje,
6. metodiko posredovanja domače naloge (trajanje posredovanja domače naloge v učnem procesu, tehnika posredovanja),
7. način in postopke za izvrševanje domače naloge,
8. metodiko preverjanja domače naloge (trajanje, mesto v učnem procesu, oblike preverjanja: samokontrola, pregled sošolcev, učiteljev temeljiti pregled itd.).

Čagranova priporoča še naslednje (1992, str. 39): »Če bo domača naloga vezana na branje in memoriranje obsežnejšega pisnega gradiva, opazovanje, zbiranje različnih materialov, raziskovanje, sestavljanje referatov, izvrševanje nalog sistematiziranja znanja, uporabo znanja v novih primerih in situacijah ter učenčevu uvažanje v obravnavo nove učne snovi, je potrebno nalogo načrtovati podrobno že v letnem načrtu.«

#### 4. PRIPRAVA AKCIJSKEGA NAČRTA PROJEKTA

ČLANICE IN ČLANI PROJEKTA NE SKUPINE SO SE SKUPNO ODLOČILI ZA DINAMIKO URESNIČEVANJA NAČRTOVANEGA PROJEKTA.

Na osnovi smernic bodo nato na posameznih šolah opredelili svoje akcijske načrte, na katere bodo navezali še vsebinske načrte projekta in načrte za njegovo spremljanje. Naloge so predvsem naslednje:

1. Predstavitve skupne teme *Z domačim delom do boljšega znanja* učiteljskemu zboru. Strokovni delavci se odločijo, kateri predmeti in v katerih oddelkih bodo vključeni v projekt (namig: matematika, jeziki). Oblikuje se projektni tim (ravnatelj, svetovna služba ...), določijo se roki.
2. Oblikovanje osnutka akcijskega načrta.
  - Projektni tim pripravi smernice in podrobnejši program za večjo angažiranost domačih nalog v procesu učenja.
  - Rok: konec avgusta oziroma začetek septembra 2007.

3. Predstavitev osnutka akcijskega načrta na predmetnih aktivih oziroma na učiteljski konferenci.
  - Izvajalci: vodje aktivov, ravnatelj.
  - Rok: september 2007.
4. Predstavitev projekta in osnutka akcijskega načrta na roditeljskih sestankih.
  - Izvajalci: ravnatelj in razredniki (po potrebi tudi učitelji izbranih predmetov).
  - Rok: september 2007.
5. Predstavitev projekta in osnutka akcijskega načrta učencem/dijakom in motivacija za sodelovanje.
  - Izvajalci: razredniki in predmetni učitelji v izbranih oddelkih.
  - Rok: september 2007.
6. Potrditev akcijskega načrta na učiteljskem zboru.
  - Rok: 20. september 2007.
  - Izvajalci: ravnatelj, projektni tim in svetovalna služba.
  - Rok: začetek oktobra 2007.
7. Potrditev projekta v okviru LDN.
  - Nosilec: ravnatelj, svet šole.
  - Rok: konec septembra 2007.
8. Priprava posnetka stanja.
  - Izvajalci: ravnatelj, projektni tim in svetovalna služba.
  - Rok: začetek oktobra 2007.
9. Oblikovanje podrobnega načrta za projekt (projektni tim) in potrditev na učiteljskem zboru.
  - Rok: do sredine oktobra 2007.
10. Izobraževanje strokovnih delavcev v zvezi z izbrano temo.
  - Izvajalci: ravnatelj in svetovalna služba.
  - Rok: jesenske počitnice.
11. Prvo spremljanje realizacije akcijskega načrta.
  - Nosilci: predmetni učitelji, razredniki, šolska svetovalna služba, projektni tim, predmetni aktivni, ravnatelj.
  - Rok: začetek decembra 2007.
12. Drugo spremljanje realizacije akcijskega načrta.
  - Svetovalna služba do konca decembra 2007 pripravi drugi (temeljitejši) pregled rezultatov projekta. Rezultate obravnavajo predmetni aktivni (učiteljski zbor) januarja 2008.



- Prve rezultate projekta predstavi ravnatelj na svetu staršev, razredniki pa na roditeljskih sestankih v januarju in februarju.
- Ravnatelj pošlje ugotovitve spremljanja koordinatorju projekta *Vodenje za učenje*.

#### 13. Tretje spremljanje realizacije akcijskega načrta.

- Rok: april 2008.
- Nosilci: svetovalna služba, predmetni učitelji, razredniki, ravnatelj, predmetni aktivni.

#### 14. Priprava sklepnega poročila.

- Svetovalna služba pripravi končno poročilo. Ravnatelj in svetovalna služba ga predstavijo na konferenci učiteljskega zbora, na svetu staršev, na oddelčnih skupnostih, na roditeljskih sestankih.
- Rok: maj 2008.
- Projektni tim na podlagi rezultatov projekta pripravi smernice za nadaljnje pedagoško delo, ki vključuje tudi domače delo učencev/dijakov; smernice obravnava in potrdi učiteljski zbor.
- Rok: junij 2008.

## 5. MESTA V LETNEM DELOVNEM NAČRTU, KJER NAJ BO TEMA OMENJENA

Ravnateljice in ravnatelji so se odločili, da tudi nalogo, o izvajanju katere so se dogovorili, povežejo s projekti, ki jih nameravajo v zvezi z učenjem in poučevanjem izpeljati v novem šolskem letu na posamezni šoli, tako da bo nastala neka logična celota prizadevanj za bolj kakovostno delo. Da pa bo nalogo mogoče učinkovito spremljati, jo je treba v letnem delovnem načrtu prikazati v načrtih različnih izvajalcev kot na primer:

- v načrtu dela ravnatelja,
- v načrtu dela strokovnih aktivov,
- v načrtu dela učiteljskega zbora,
- v načrtih dela oddelčnih skupnosti,
- v načrtih delovanja roditeljskih sestankov,
- v načrtu dela sveta staršev,
- v načrtu dela šolske svetovalne službe,
- v programu izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev.

V letnem delovnem načrtu je poleg tega treba oblikovati akcijski načrt, ki bo vseboval določene predvidene ukrepe, ki naj bi pomagali spreminjati ustaljeno prakso v zvezi z domačimi nalogami. Vsebine dela, ki naj bi na šolah najustrežneje vzpostavile vzročno zvezo med domačim delom in boljšim znanjem učencev

oziroma dijakov, so bile od šole do šole različne. Vse pa se nekako usmerjajo v vsebino, ki jo je ena izmed ravnateljic lepo opredelila v obliki navodil za učitelje, učence in starše. Gre tudi za poskus poglobljenega skupnega delovanja učiteljev, staršev in učencev oziroma dijakov. Predvsem od učiteljev pričakujemo, da bodo svoj razmislek v zvezi z domačimi nalogami (kratkoročno, na mikro ravni) usmerili v:

- načrtovanje ustreznega časa med šolsko uro, ko bodo domačo nalogo posredovali;
- preverjanje, ali učenci oziroma dijaki domačo nalogo resnično razumejo;
- načrtovanje obsega domače naloge in morebitno diferenciranje domačih nalog;
- prakso, da bo domača naloga del pouka in njegovo nadaljevanje;
- prakso, da tudi učenci oziroma dijaki sami izbirajo domačo nalogo ali njene sestavine;
- prakso, da učitelji sprejmejo nalogo, tudi če je narejena prepozno (s tem vzpodbujajo učence oziroma dijake, da domačo nalogo vedno naredijo);
- redno (tudi vsebinsko) preverjanje domačih nalog učencev oziroma dijakov;
- prakso, da domače naloge nikoli ne uporabijo kot kazen ali nagrado.

Seveda je treba v letnem delovnem načrtu posebej pozorno načrtovati način spremljanja uresničevanja naloge, nosilce in roke ter način in kriterije za vrednotenje dobljenih rezultatov.

## **6. PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO UKREPOV, KI BODO PRIPOMOGLI K VEČJI UČINKOVITOSTI DOMAČIH NALOG**

Navdih za navodila, ki jih bom predstavil v nadaljevanju, sem dobil ob razpravi in pripravi gradiv v projektni skupini ravnateljic in ravnateljev, na delavnicah za ravnatelje (Portorož, januar 2008), kjer smo jim zastavili nekaj vprašanj o tej temi, in v literaturi (na primer Butler 1987; Čagran 1992; Butler 2002; Cooper 2007).

Priporočljivo je, da si šola kot celota pri domačih nalogah ustvari čim enotnejšo strategijo. Razmisli naj, kaj je pravi obseg domače naloge na posamezni stopnji šolanja in kolikšen je povprečen predvideni čas, ki naj bi ga učenci oziroma dijaki porabili za izdelavo domačih nalog. Opredeliti je treba, kakšen je primeren obseg domačih nalog za učence oziroma dijake s posebnimi potrebami.

Odločiti se je treba, kako in kdaj bodo učitelji domače naloge pregledali in popravili. Ne nazadnje se je treba dogovoriti, kako bodo učitelji motivirali učence oziroma dijake in njihove starše za redno opravljanje domačih nalog. Ravnatelj pa mora pripraviti strategije za spreminjanje obstoječe prakse in premisliti, kako bo pritegnil učitelje in kako (in kdo) bodo spremljali učinke. Skratka, koristno je, če šola (ob sodelovanju staršev in učencev oziroma dijakov) pripravi poseben priročnik, v katerem je moč najti vse potrebno v zvezi z domačimi nalogami.

## 6.1 KAJ LAHKO NAREDI UČITELJ?

Iz množice priporočil in nasvetov je mogoče izbrati nekaj takšnih, ki (preverjeno v praksi) lahko dosegajo pozitivne učinke:

- **Ne dajati domače naloge kot kazen ali nagrado.**  
V šolski praksi je vse pre pogosto uporabljen prav prvi ukrep.
- **Ne dajati učencem oziroma dijakom naloge tik pred koncem učne ure.**  
Pozornost ob koncu ure je usmerjena na odhod iz razreda in ne na nalogo, ki naj jo učenci naredijo. Že ko učitelj izreče besedo domača naloga, se učenci začno pripravljati na odhod. Zato naj učitelj poskusi spremeniti čas, ko daje domačo nalogo, tako da si bodo učenci njegova navodila lahko tudi na kratko zapisali.
- **Spreminjati tip domačih nalog.**  
Včasih naj bodo kratkoročne, spet drugič dolgoročne, enkrat naj zahtevajo spretnosti oziroma znanje, drugič pisno ali ustno poročanje, pripravo na obravnavo nove snovi, raziskovalni projekt itd.
- **Prepričati se, ali učenci oziroma dijaki nalogo razumejo.**  
Izjemno pomembno je, da je naloga, ki jo morajo učenci oziroma dijaki narediti doma, nekaj znanega. Domača naloga naj bo povezana z nečim, kar so že delali, s tematiko, o kateri so že govorili (oziroma so si pridobili teoretične osnove za domačo nalogo). Tudi učenčeva oziroma dijakova ustvarjalna vloga pri domači nalogi mora biti oprta na potreben fond predhodnih znanj. Učiteljeva navodila naj bodo jasna; navodila lahko prebere tudi učenec ali dijak, pomembno je preveriti, ali jih učenci razumejo. Učenci oziroma dijaki morajo natančno vedeti, kaj morajo narediti doma. Nejasna navodila jih bodo od naloge odvrnila ali pa bodo dober izgovor za to, da je ne bodo opravili, pri učencih oziroma dijakih pa lahko povzročajo tudi frustracije.
- **Določiti ustrezen obseg domače naloge.**  
Navade učencev oziroma dijakov so zelo odvisne od navad učitelja. Prav je, da vsako uro dobijo nekaj naloge. Toda učitelji

jih ne smejo preobremeniti! Tudi ni treba, da dobivajo domačo nalogo pri vseh predmetih.

- **Omogočiti učencem oziroma dijakom izbiro.**

Učitelj lahko načrtuje več tipov nalog, med katerimi lahko učenci oziroma dijaki izbirajo. Domačo nalogo lahko učenci oziroma dijaki predlagajo tudi sami.

- **Pogosteje nasloniti pouk na domače naloge.**

S tem bo učitelj utrjeval pomen domačih nalog. Ustrezna domača naloga je namreč oboje – del pouka in njegovo nadaljevanje. Treba je poiskati ustrezen čas in jo povezati s katero od dejavnosti med učno uro. Domača naloga je lahko tudi vez med dvema urama – kot začetek ali konec pregleda enote. Prav zaradi tega je še kako pomembno, da učitelj vzpodbuja in ustrezno vrednoti samostojnost in ustvarjalnost učencev oziroma dijakov tudi pri domačem delu.

- **Premisliti o domači nalogi, preden jo predstavimo, in predvideti morebitne težave.**

Če se učitelj dovolj poglobi v domačo nalogo, ki jo pripravi za učence oziroma dijake, lahko zanesljivo prepozna morebitne težave, ki bi jih le-ti lahko imeli pri izvedbi naloge.

- **Navajati učence oziroma dijake na potrebne lastnosti in spretnosti oziroma védenja, ki jih potrebujejo pri domačih nalogah.**

Učenci oziroma dijaki si morajo znati organizirati delo, pozorno morajo poslušati, načrtovati, beležiti, ravnati z računalnikom, ocenjevati, primerjati itd. Literatura ponuja množico nasvetov in priporočil za izdelavo domačih nalog tudi za učence oziroma dijake. Vsak učitelj svojim učencem oziroma dijakom ponavadi predstavi načine in metode za kar najuspešnejše opravljanje domačih nalog, kot na primer (Cooper 2007 in dr.):

- *Že v razredu poskušaj od učitelja pridobiti vsa potrebna pojasnila o domači nalogi.*
- *Izberi ugoden čas za domačo nalogo.* (Poskusi narediti domačo nalogo vsak dan ob isti uri, če se le da čim prej po pouku. Ne delaj domače naloge tik pred spanjem.)
- *Vzemi si dovolj časa za pripravo daljših projektov.* (Potrudi se, da boš domače naloge učitelju vedno oddal ob dogovorjenem roku.)
- *Več časa posveti težjim nalogam.* (Priporočljivo je najprej opraviti težje domače naloge, po potrebi z vmesnimi prekinitvami, šele nato lažje.)
- *Če je naloga res pretežka, prosi za pomoč* (starše, brate, sestre; vendar le tedaj, če naloge res ne znaš rešiti).
- *Poišči in pripravi si ustrezen prostor, da bo učenje najlažje* (z vsemi potrebnimi pripomočki, ob dobri osvetlitvi in čim manj motečimi dodatki).

- **Koristno je spremeniti odnos do domačih nalog.**  
Ko domačo nalogo (pregled in dajanje naloge) vključimo v del šolske rutine in postane sistematična dejavnost, jo tudi otroci sprejmejo kot navado, učencem postane naloga prijetnejša in je ne razumejo kot prisilo. Kadar je ne opravijo, tega ne skrivajo, temveč povedo, zakaj je nimajo. Zanimanje učencev oziroma dijakov za domače naloge je precej odvisno od učiteljevega načrtovanja, prikaza in priprave le-teh.
- **Jasno in nedvoumno seznanjati učence oziroma dijake z odgovornostjo za opravljeno delo.**  
Še posebej pomembno je, da nalogo opravijo v celoti, saj jim bo domače delo le v tem primeru pomagalo pridobiti boljše znanje in boljši uspeh v šoli.
- **Navadimo se pregledovati (popravljeni) naloge.**  
Domačo nalogo je treba vselej pregledati! V nasprotnem primeru bodo učenci oziroma dijaki sklepali, da učitelj ne upošteva njihovega truda. Nепreverjene domače naloge pri učencih oziroma dijakih zmanjšujejo pripravljenost za prevzemanje dolžnosti, ki jim jih nalaga učitelj (šola). Če za pregled domače naloge ni dovolj časa, je treba to učencem pojasniti in jim povedati, kdaj bo to mogoče opraviti. Ne pozabimo k pregledovanju naloge pritegniti učencev oziroma dijakov. Če učitelj vse delo opravi sam, je to monotono. Učencem oziroma dijakom naj učitelj da vedeti, da se lahko učijo na napakah in da napačni odgovori niso katastrofa. Pregledovanje naloge vedno ob istem času – na začetku ali na koncu ure – ni ustrezno. Pri načrtovanju časa za pregledovanje domačih nalog morajo biti učitelji prožni in naj preverjanju domačih nalog namenijo najustreznejši čas v učnem procesu.
- **Upoštevat je treba nekaj navodil za popravljanje (pregledovanje) domačih nalog.**  
Domače naloge je treba kar se da hitro pregledati in popraviti. Včasih si lahko učenci oziroma dijaki ob frontalni obravnavi domače naloge popravijo sami, drugič izmenjajo naloge in jih popravijo drug drugemu, vendar to učitelja ne odvezuje od zahteve, da domače naloge od časa do časa tudi sam pregleda in popravi. Lahko pa učitelj včasih, namesto da bi pregledal domače naloge, organizira njihovo predstavitev v razredu in diskusijo o vsebini. Koristno je tudi, da učitelj ne sprejme nepopolnih nalog, temveč zahteva njihovo dopolnitev. Učitelj se mora tudi zavedati, da nepregledana in nepopravljena domača naloga povzroča ponavljanje napak pri učencih oziroma dijakih.
- **Poskrbeti je treba za ustrezno povratno informacijo.**  
Upoštevat velja izkušnjo številnih učiteljev, da ni dobro le dajati pravih rezultatov (odgovorov), temveč je treba učence

oziroma dijake popeljati skozi celoten proces reševanja naloge. Šele tako bodo učenci oziroma dijaki pridobili vtis o celovito rešeni domači nalogi. Preverjanje domačih nalog ni le dajanje informacij, temveč tudi uporaba ukrepov pozitivne ali negativne motivacije (kot meni Čagranova).

- **Domače naloge naj bodo usmerjene na relevantna področja učenja.**

Usmeriti jih je mogoče v *pripravo* na pouk (učenci oziroma dijaki predhodno preberejo ustrezna besedila, poiščejo potrebne informacije), v *urjenje* veščin, ki bodo potrebne pri pouku, v *usmerjanje* v dejavnosti, pri katerih učenci oziroma dijaki lahko uporabijo pridobljena znanja (transfer znanja), in v *ustvarjalno delo*, pri katerem lahko koristno uporabijo novo znanje v novih problemskih situacijah.

- **Domače naloge ne disciplinirajo vedno razuma.**

V prvi polovici 20. stoletja je veljalo prepričanje, da je mogoče možgane trenirati podobno kakor mišice (Cooper 2007). Zato so prevladovale vaje v memoriranju (podatkov, tabel, imen, datumov), večinoma torej vaje v reproduciranju tistega, kar je učitelj razlagal v šoli. Šele pozneje so ugotavljali, da take domače naloge ne služijo svojemu namenu, zato se je tudi na tem področju vse bolj uveljavljal problemski pristop, uvajala se je kreativnost ob avtentičnih nalogah, pri katerih gre za lastno konstrukcijo konceptov kot nadaljevanje konstruktivističnega pristopa k pouku. Prav zavedanje tega dejstva narekuje učitelju, naj poskrbi predvsem za sodobne oblike pouka, kajti le to dejstvo bo učinkovita osnova za pripravo kakovostnih domačih nalog (glej klasifikacijo v poglavju 3).

## 6.2 KAJ ŠOLA PRIČAKUJE OD STARŠEV V ZVEZI Z DOMAČIMI NALOGAMI (ŠE POSEBEJ NA ELEMENTARNI STOPNJI) IN KAJ JIM LAHKO SVETUJE?

DOMAČE NALOGE SO SKRB  
CELOTNE DRUŽINE. DOBRO  
PRIPRAVLJENE DOMAČE  
NALOGE LAHKO KREPIJO  
POTREBNO TRDNO VEZ MED  
ŠOLO IN DRUŽINO.

Domače učno delo omogočajo predvsem: stalen in primerno urejen prostor (brez televizije), sodelovanje in pomoč staršev, ne da bi omejevali učenčev oziroma dijakovo samostojnost, učiteljevo posredno in neposredno spremljanje učenčevega oziroma dijakovega dela (po potrebi tudi ustrezna pomoč) ipd. Domače delo seveda zahteva predvsem učinkovite učne navade, ki omogočijo racionalno in ekonomično opravljanje nalog ob primerni učni motivaciji. Učinkovite učne navade pa bo mogoče pridobiti le, če bodo starši in učitelji že na elementarni stopnji pripravili otroka na redno domače delo in učenje.

Nekaj priporočil staršem (priporočila so namenjena predvsem učencem osnovne šole, kajti če bodo le-ti uspešno delali domače naloge, bodo dobre navade obdržali tudi kot srednješolci):

- **Starši morajo svojemu otroku pokazati, da so domače naloge pomembne.**

Zato je prav, da mu pomagajo sestaviti ustrezen urnik (večji učenci oziroma dijaki si ga sestavijo sami). Za delo mu morajo pripraviti stalen, miren, svetel in s potrebnimi pripomočki opremljen prostor (kotiček). Pomembno je, da otroka (predvsem na elementarni stopnji) opogumljajo z lastnimi primeri branja, pisanja, študija oziroma da mu omogočijo obisk knjižnice, skupen sprehod, izlet v živalski vrt, muzej itd. Včasih si je treba vzeti čas in skupaj z otrokom v knjižnici poiskati potrebna gradiva za izdelavo dobre domače naloge. Otroka opogumlja tudi sodelovanje staršev pri šolskih dejavnostih (slovesnostih, srečanjih, roditeljskih sestankih, športnih dogodkih itd.). Vsekakor pa starši ne smejo svojih morebitnih negativnih izkušenj iz šole prenašati na otroka, pa tudi svojega razočaranja, če otrok ni bil uspešen pri domači nalogi, ne smejo pokazati preveč očitno.

Skratka, oče ali mama naj bo ob otrokovih domačih nalogah (Cooper 2007) *vodja* (zagotoviti mora ustrezen prostor in potrebne pripomočke), *spodbujevalec* (domače naloge so lepa priložnost, da starši predvsem mlajšemu otroku pokažejo, kako pomembna je šola in kako koristna je domača naloga), *vzor-nik* (ko otrok dela domačo nalogo, naj starši ne gledajo televizije, ampak naj na primer berejo oziroma opravljajo drugo intelektualno delo), *nadzornik* (starši naj spremljajo morebitne otrokove napake in frustracije pri domači nalogi, na otrokova vprašanja naj ne odgovarjajo neposredno, temveč naj ga popeljejo do odgovora), *mentor* (starši naj se vpletajo v izdelavo domačih nalog toliko, kot to predlaga učitelj; če je mišljeno, da mora učenec nalogo narediti sam, naj starši ostanejo ob strani; domača naloga je namreč lepa priložnost za razvijanje učenčeve samostojnosti in sposobnosti vseživljenjskega učenja).

- **Starši bi morali redno nadzirati zadolžitve svojih otrok.**

Seveda pa sta stopnja in intenzivnost nadzora odvisni od otrokove starosti, njegove samostojnosti in ne nazadnje od njegove učne uspešnosti v šoli. Da bi bili starši pri nadzoru čim uspešnejši, je priporočljivo, da se že v začetku šolskega leta pri učiteljih pozanimajo glede nalog (zadolžitve), ki jih bodo učenci (gre vendarle za mlajše učence) med letom dobili, koliko časa naj otroci porabijo za naloge in kolikšno angažiranost staršev

pričakujejo učitelji. Starši morajo tudi poskrbeti, da bodo svojemu (predvsem mlajšemu) otroku na voljo, če jih bo pri domači nalogi potreboval, in da bodo preverili, ali je naloga res narejena. Posebej pa naj nadzirajo spremljanje televizijskih programov, kajti učenje ob televiziji je še zlasti neuspešno.

- **Starši naj pazijo predvsem na to, koliko se vključujejo v izvedbo domačih nalog.**

Velja pravilo, naj starši ne naredijo ničesar, kar lahko naredi otrok sam, čeprav je včasih težko opazovati, kako se otrok sam prebija skozi probleme in se uči na napakah. Še posebej je to lahko mučno, kadar učitelj ne premisli dovolj o ustreznosti domače naloge glede na otrokove individualne zmožnosti. Do pravega nesmisla pa lahko prihaja v primerih, ko učitelj ne opazi (ali noče videti), da je domačo nalogo (referat, plakat ipd.) namesto učenca naredil nekdo drug. Zaradi tega je primerno upoštevati nekaj nasvetov, na primer:

- koristno je, če starši (z opazovanjem njegovega dela) spoznajo slog učenja svojega otroka;
- priporočljivo je, da starši pomagajo svojemu otroku pri organiziranju domačega dela;
- starši naj pomagajo razvijati dobre učne navade svojih otrok;
- koristno je, če se starši s svojim otrokom podrobno pogovorijo o domači nalogi (domačem delu);
- otrok (učenec ali dijak) pričakuje, da bodo njegovo delo ocenili tudi starši (seveda na primeren, opogumljajoč način).

- **Kdaj naj starši poiščejo pomoč v šoli?**

V primeru, da otrok odklanja izvrševanje domačih nalog, če so navodila za domačo nalogo premalo jasna, če ni bilo mogoče zagotoviti potrebnega gradiva za domačo nalogo, če niti otrok niti starši naloge niso razumeli, je čas, da se starši povežejo z učiteljem. Na sploh velja, da je sprotna komunikacija med učitelji in starši (tudi s svetovalno službo) v zvezi z domačim delom in nalogami nenadomestljiva (v začetku šolskega leta, v primeru, da so se pojavile težave, ipd.). Ni pa dobro z vsako težavo takoj seznanjati ravnatelja, in to še preden je imel učitelj priložnost pojasniti problem. Še zlasti priporočljivo je, da se skušajo starši z učiteljem pogovoriti brez vnaprejšnjega obtoževanja in postavljanja učitelja v defenzivo.

- **Starši morajo omejiti obseg obšolskih (popoldanskih) dejavnosti svojega otroka.**

V praksi se dogaja, da starši svojemu otroku po pouku nepremišljeno naložijo še vrsto drugih dejavnosti (glasbena šola, učenje tujih jezikov, športne dejavnosti) in ga (tudi učno zmogljivega) preobremenijo. Takšno ravnanje lahko povzroči zdravstvene motnje in druge negativne pojave (nedoslednost pri učenju,



premajhno skrb za domače naloge, površnost ipd.). Zato je priporočljivo, da se starši tudi o tem pogovorijo z učitelji. Žal pa se dogaja, da tudi šole podobno preobremenjujejo učence oziroma dijake (vključenost istih učencev oziroma dijakov v več dejavnosti, v predmetne krožke ali dodatni pouk, na različna tekmovanja ipd.).

### 6.3 KAKO LAHKO RAVNATELJ IZBOLJŠUJE PRAKSO DOMAČIH NALOG

ČE RAVNATELJ RESNIČNO SKRBI ZA VODENJE ZA UČENJE UČENCEV OZIROMA DIJAKOV V SVOJI ŠOLI, SE BO VERJETNO PREJ ALI SLEJ SREČAL Z (NE)UČINKOVITOSTJO PRAKSE DOMAČIH NALOG.

Da bi morebitno negativno prakso pri domačih nalogah (morebitno neustrezno skrb učiteljev za domače naloge, premajhno motiviranost učencev oziroma dijakov za opravljanje domačih nalog, nesodelovanje staršev s šolo v zvezi z domačim delom učencev oziroma dijakov) čim prej spremenil, si mora zamisliti strategijo za njeno spreminjanje. Naj ponudim nekaj vzpodbud za to delo.

- **Ravnatelj naj se najprej celovito seznanil z resničnim stanjem v šoli.**

O tem je primerno (ob neposrednem lastnem spremljanju na hospitacijah) povprašati učence oziroma dijake, učitelje, starše in svetovalno službo (pogovori, anketa, intervju) in z analizo seznaniti učiteljski zbor.

- **Ravnatelj naj se vzporedno s tem seznanil z izsledki raziskav s področja domačih nalog (izobraževanje).**

Vsekakor naj se ravnatelj seznanil z dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost domačih nalog, kot so na primer: *osebnostne danosti* (sposobnosti, motivacija, učne navade), *značilnosti domače naloge* (obseg, cilji, možnost izbire nalog, čas, v katerem mora biti domača naloga opravljena, možnost individualizacije, povezanost s poukom itd.), *domače razmere* (ustrezen čas, domače okolje, drugi vplivi), nadaljevanje dela v razredu (načini preverjanja, povratna informacija o domači nalogi, pisne opombe, vrednotenje, uporaba diskusije v razredu o nalogah) in znani *pozitivni in negativni učinki* domačih nalog.

Svoje znanje (ob pomoči svetovalne službe) naj ravnatelj posreduje učiteljskemu zboru, staršem in tudi učencem oziroma dijakom.

- **Skupaj z učiteljskim zborom naj premisli, kaj je treba in kaj je mogoče ukreniti, da bi se neustrezna obstoječa praksa (klima) v zvezi z domačimi nalogami spremenila.**

V predhodnih poglavjih sem nanizal vrsto ukrepov, ki omogočajo nekonvencionalno prakso pri domačih nalogah. Še zlasti naj ravnatelj pretresejo vse možnosti, kako bi čim bolj zmanjšali število (nepotrebni) domačih nalog. Rezultat premisleka

se mora izraziti v operativnem akcijskem programu, v katerem bodo navedeni cilji, ukrepi, in nosilci programa ter roki in načini za spremljanje učinkov.

- **Ravnatelj operativni program predstavi staršem in učencem oziroma dijakom.**

Pri tem mora vzpodbuditi kar se da živahno razpravo in razmišljanje o optimalni vrsti predvidoma učinkovitih ukrepov, s katerimi bi še obogatili (dopolnili) vsebino akcijskega načrta. Posebej pomembno je v načrtovanje sprememb čim dejavneje vključiti prav učence oziroma dijake. Le tako bodo vsi udeleženci (učitelji, učenci oziroma dijaki in starši) prevzemali svoj del odgovornosti.

- **Uvrstitev projekta sprememb na področju domačih nalog v letni delovni načrt.**

Ko ravnatelj pridobi čim širši konsenz (pri učiteljih, starših in učencih oziroma dijakih) za konkretne ukrepe pri načrtovanih spremembah prakse domačih nalog, mora projekt (nalogo) uvrstiti v letni delovni načrt. Seveda je treba nalogo skrbno povezati z drugimi nalogami in projekti, ki vodijo k učinkovitejšemu učenju in poučevanju. V letnem delovnem načrtu je treba predvideti oblike, metode in nosilce spremljanja učinkov.

- **Spremljanje spreminjanja prakse domačih nalog.**

Ravnatelj naj na hospitacijah vsaj nekaj pozornosti nameni domačim nalogam (pregled zvezkov, pregled sprotnih priprav z vidika načrtovanja domačih nalog, pogovori), tako da bodo učenci oziroma dijaki in učitelji zaznali, da se nenehno zanima zanje. Prav to bo pomembno vzdrževalo potrebno pozitivno klimo še pozneje, ko se bo načrtovani projekt iztekkel.

- **Ob koncu izvedbe načrtovanega projekta je treba ovrednotiti dosežke.**

Pomembno je, da ravnatelj skupaj s šolsko svetovalno službo (in drugimi nosilci sprememb) pripravi analizo ugotovitev in jo predstavi vsem sodelujočim subjektom: strokovnim delavcem, učencem oziroma dijakom in staršem. Ob tem se je treba odločiti, katere ukrepe bodo starši, šola in učenci oziroma dijaki izvajali še naprej (v prihodnjem šolskem letu).

- **Ravnatelj mora upoštevati dejstvo, da nekonvencionalno prakso domačih nalog lahko zagotovijo le učitelji, ki izvajajo sodobnejše načine pouka.**

O verjetnosti, da ta teza drži, me prepričujejo empirično dognanje ob dolgoletnem opazovanju pouka (skozi očala učitelja, ravnatelja, pedagoškega svetovalca, inšpektorja) in opažanja ravnateljic in ravnateljev v projektni skupini. Tradicionalno pojmovanje znanja, učenja in poučevanja, ki se ga še danes oklepajo nekateri učitelji, poučevanje pretirano razume zgolj kot posre-

dovanje, učenje pa kot sprejemanje znanja. V takšnih razmerah so predstavljene tradicionalne (konvencionalne) domače naloge kot rezultat vloženega dela učitelja in učenja učencev oziroma dijakov. Če pa znanje pojmuje širše kot pravila (odnose, principe, zakone in zakonitosti), ki jih lahko uporabimo tudi v dinamičnem in spreminjajočem se svetu, če učenje razumemo kot raziskovanje, odkrivanje, konstruiranje itd. in vlogo poučevanja vidimo v usmerjanju in vodenju za učenje, lahko domače naloge nastajajo kot rezultat lastne učenčeve oziroma dijakove ustvarjalnosti (upoštevaje prepoznavanje znanega in samostojno izgrajevanje znanja). In šele tedaj je mogoča resnično nekonvencionalna praksa domačega dela in domačih nalog. Zaradi teh spoznanj mora ravnatelj, ki resnično bdi nad učenjem in poučevanjem v svoji šoli, posebej pozorno usmerjati, spremljati in vrednotiti sodoben pristop k poučevanju in učenju, kajti šele na tej podlagi bo lahko korenito spreminjal zakoreninjeno in okostenelo prakso v zvezi z domačimi nalogami.

## 7. SKLEP

RAZPRAVA O DOMAČIH NALOGAH V ŠOLSKI PRAKSI NAKAZUJE, DA Z UČINKI PRAVZAPRAV NISO NIKOLI POVSEM ZADOVOLJNI NE UČENCI OZIROMA DIJAKI NE NJIHOVI STARŠI IN NE STROKOVNI DELAVCI. TUDI ŠTEVILNE RAZISKAVE KAŽEJO NA TO DEJSTVO.

Zato je pravzaprav presenetljivo, da je tudi med šolanjem učiteljev tej problematiki namenjene zelo malo pozornosti. Učitelji pri študiju domače naloge ponavadi obravnavajo v povezavi s svojim predmetom oziroma področjem, zelo malo znanja pa pridobijo o sestavljanju dobrih (avtentičnih) domačih nalog, o njihovem obsegu, o načinih uspešnega preverjanja in o možnostih vpletanja staršev v skrb za domače naloge. Skratka, zelo malo izvedo o tem, kako ustvarjati nekonvencionalno prakso domačih nalog.

Nasprotno, domače naloge so pogosto vir konfliktov med učitelji, učenci oziroma dijaki in njihovimi starši. Še več, zdravstvo opozarja, da so lahko tudi vir večje obolevnosti otrok in mladine.

Če upoštevamo navedena negativna dejstva, je utemeljeno, da se šole in ravnatelji načrtno lotevajo spreminjanja morebitne neučinkovite in konfliktne šolske prakse glede domačih nalog, ki pogosto temelji na vsebinsko neustreznih domačih nalogah, na njihovem neprimernem obsegu, na preverjanju in celo ocenjevanju domačih nalog zgolj pri tistih učencih oziroma dijakih, ki naloge niso naredili.

Ponujena teoretična ozadja in predstavljen model uvajanja sprememb na tem področju, ki ga je pripravila skupina ravnateljic in ravnateljev pri projektu *Vodenje za učenje*, je lahko dobro izhodišče za uspešen začetek sprememb na vseh šolah, na katerih vodstva in strokovni delavci zaznajo, da z domačimi nalogami ni vse tako, kot bi moralo biti.

Takoj ko bodo na šoli začeli razpravljati in razmišljati o morebitnih tehnikah za izvedbo domače naloge (pisna, ustna, praktična), oblikah (individualna, skupinska, v parih itd.), o nujnosti izvedbe (obvezna, prostovoljna), možnostih izbire (predpisana, nepredpisana), času za izvedbo naloge (do naslednje ure, dolgoročna), učenčevi oziroma dijakovi individualnosti (za vse enaka, diferencirana: po obsegu in količini; po težavnosti; po postopku dela; po interesih) in ciljnih (naloge za utrjevanje, poglobljanje znanja, razširjanje znanja, sistemizacijo znanja, uporabo v danih primerih, uporabo v iskanih primerih, pripravo na obdelavo nove snovi), se bo obstoječa konvencionalna praksa domačih nalog v resnici začela spreminjati. Tako vsaj ugotavljajo ravnateljice in ravnatelji, ki so sodelovali pri projektu *Vodenje za učenje*.

---

Viri:

- «*Helping Your Child with Homework*». 26 Sept. 2002. U. S. Department of Education. 1 Jun 2003. <<http://www.ed.gov/pubs/parents/Homework/index.html>>.
- Bukovec, J. (2007). *Domača naloga – izziv ali obveza*. Zbornik. Ljubljana: Supra.
- Butler, J. A. (2002). *Homework*. Retrieved: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cu1.html>.
- Butler, J. A. (1987). »*Homework*.« Published as part of School Improvement Research Series by Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon. (November).
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement?: A synthesis of research, 1987–2004*. Review of Educational Research, 76.
- Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin; London: SAGE (distributor), 2007.
- Čagran, B. (1992). *Raziskovalno razvijanje sodobnejših oblik načrtovanja, posredovanja, izvrševanja in preverjanja domačih nalog v osnovni šoli : doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Doyle, M., Barber, B. (1990). *Homework As a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*, 3rd ed. Washington, DC: National Education Association.
- Easton, J. and Bennett A. (1990). »*Achievement Effects of Homework in Sixth Grade Classrooms*.« Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. *Families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon Press.
- Holmes, M. (1989). *Time spent on Homework and academic achievement*. Education Research, št. 31, str. 36–45.
- Hong, E., Milgram, R. (2000). *Homework : motivation and learning preference*. Westport, London : Bergin & Garvey.
- Kralovec, E., Buell, J. (2000). *The end of homework : how homework disrupts*
- Lekše, I. (1999). *Kakšne naj bodo domače naloge?* Ljubljana: Šolsko svetovalno delo, št. 2, str. 22–31.
- Marentič Požarnik, B. (1969). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Marentič Požarnik, B. (1980). *Kako naj se učim?* Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Nedeljko, N. (2006). *Domača naloga da, vendar premišljeno in z namenom*. Vzgoja in izobraževanje, št. 6.
- Rutherford, W. (1989). »*Secondary School Homework Practices: Uses and Misuses*.« Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED 311 051.
- Širec, A. (2002). *Je res nadloga ta naloga?* Ljubljana: Šolski razgledi, št. 14, str. 5.
- Žerdin, T. (1992). *Domača naloga – nagrada ali kazen? : Kje vas in nas šola žuli*. Ljubljana: Šolski razgledi, št. 19.

---

Mag. Alojz Širec v Šoli za ravnateljce vodi projekto skupino Vodenje za učenje, katere članice so ravnateljice vrtcev.

E-pošta: [alozj.sirec@triera.net](mailto:alozj.sirec@triera.net)

PRIMOŽ  
ŠKOFIC  
TANJA  
RUPNIK VEC

## AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT NAČIN SPREMLJANJA LASTNEGA DELA – IZKUŠNJA GIMNAZIJE V DOMŽALAH

### I. UVOD

KOLEKTIV UČITELJEV DOMŽALSKE GIMNAZIJE SE JE V ŠOLSLEM LETU 2004/05 VKLJUČIL V PROJEKT *UVAJANJE SPREMEMB/DIDAKTIČNA PRENOVA*. ŽE SAMA VKLJUČITEV V PROJEKT JE POMENILA VELIKO SPREMEMBO V ORGANIZACIJI DELA, VEČ ČASA JE BILO NAMENJENEGA IZOBRAŽEVANJU ZAPOSLENIH IN SREČEVANJ S PRVIMI ODPORI. VPRAŠANJA »KAJ PA JE ZDAJ TO?«, »ALI BO TO DODATNO PLAČANO?«, »ČEMU NAJ SE S TEM SPLOH UKVARJAMO?« SO BILA NA DNEVNEM REDU IN POVSEM LEGITIMNA. ŠELE KO SO SE ČLANI KOLEKTIVA V PRVEM LETU NATANČNO SEZNANILI S PROJEKTOM IN S PREDVIDENIMI DEJAVNOSTMI, SO PREMAGALI »ZACETNO ZADRŽANOST«.

### 2. CILJI IN POTEK DELA V PROJEKTU

V projekt smo vstopili na povabilo Zavoda za šolstvo z namenom, da bi v šolski vsakdan uvedli nekatere novosti in preverili svoje dosedanje delo. Splošni cilji projekta *Uvajanje sprememb* so bili (Rupnik Vec in Rupar 2006, str. 72–73):

- Učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti za dijaka pri svojem pouku.
- Učitelj se profesionalno razvija in raste.
- Šolski kolektiv postaja učeča se skupnost.<sup>1</sup>

Želeli smo torej sistematično raziskovati, kaj usmerja naše razmišljanje, doživljanje in ravnanje v razredu, ugotovljati, katera naša prepričanja so podobna in katera morda različna, raziskati, ali s prevladujočimi načini in strategijami dela dijaku v resnici zagotavljamo pogoje za vsestranski razvoj, in v tem procesu prepoznati svoje prednosti, predvsem pa šibkosti, zato da bi kakovost svojega dela izboljšali. Hoteli smo tudi sistematično reševati aktualne dileme, povezane z učenjem in poučevanjem, ter razpravljati o njih, intenzivno izmenjevati izkušnje in se učiti drug od drugega. S tem pa smo si prizadevali vzpostaviti razmere, značilne za učeče se šole, ki jih odlikujejo naslednje značilnosti organizacijskega učenja (Senge 2001): a) osebna odličnost oziroma jasna osebna

<sup>1</sup> Več o ciljih projekta *Uvajanje sprememb* glejte v Rupnik Vec in Rupar (2006), o ciljih projekta *Didaktična prenova* pa v Rutar Ilc (2005).

vizija zaposlenih, b) skupna vizija, c) ozaveščeni mentalni modeli (prepričanja), ki usmerjajo naše ravnanje, d) timsko učenje in e) sistemsko mišljenje. Pri vpeljevanju sprememb v šolo smo izhajali iz teoretskih predpostavk in principov, ki jih kot ključne omenjajo različni avtorji (Fullan 1993; Lieberman 1995; Frost 2000; Holen 2000; Hargreaves in Hopkins 2001; Senge 2001; Sentočnik 2005; glej še Schollaert 2006; Schollaert ur. 2005).

Delo v projektu je potekalo na več ravneh:

- na ravni celotnega kolektiva (izobraževalne delavnice o konceptih znanja, učenja in poučevanja, delavnice o sodobnih metodah in oblikah dela, delavnice, namenjene izvedbi različnih korakov akcijskega raziskovanja ...);
- na ravni akcijskoraziskovalnih skupin (redna sestajanja skupin z namenom medvrstniškega sodelovanja, učenja in podpore v procesu AR);
- na ravni šolskega razvojnega tima (glej 2.1);
- na individualni ravni (sodelovanje učiteljev s predmetnimi svetovalci; raziskovanje lastne prakse in premislek o njej).

## 2.1 ŠOLSKI RAZVOJNI TIM

Dejavnosti na ravni celotne šole je vodil in usmerjal šolski razvojni tim. Tudi v sodobni literaturi, ki obravnava uvajanje sprememb, pripisujejo različni avtorji šolskemu razvojnemu timu ključno vlogo (npr. Schollaert 2006; Marzano, Waters, Mc Nulty 2005; Senge 2001). Šolski razvojni tim (ŠRT) na naši šoli so sestavljali vodje akcijskoraziskovalnih skupin (AR) in ravnatelj. Sami smo svojo vlogo razumeli kot vodenje in usmerjanje procesov uvajanja sprememb na šoli, predvsem kot vzpodbujanje kritične refleksije učiteljev, spremljanje dogajanja, podporo kolektivu, odziv na nastale probleme, evalvacijo učinkov ... (več o vlogi ŠRT glejte v Rupnik Vec 2006). Izkazalo se je, da je ŠRT pri delu neprecenljiva pomoč ravnatelju, tako v smislu pedagoškega vodenja kot tudi v organizacijskem smislu. Skupina praktikov, ki je skupaj z ravnateljem usmerjala kolektiv k sooblikovanju ciljev pedagoškega dela in k načrtovanju dejavnosti, s katerimi bi dosegli te cilje, je v šolskem vsakdanu bistveno prispevala h kakovosti dela in življenja na šoli, kar se konkretno kaže v boljši komunikaciji med učitelji, med učitelji in dijaki in tudi med učitelji in starši.

## 2.2 DELO AKCIJSKORAZISKOVALNIH SKUPIN

Kot temeljno strategijo pri vpeljevanju sprememb smo uporabili akcijsko raziskovanje, torej proces, v katerem so učitelji sistematično raziskovali svojo prakso z namenom, da bi jo izboljšali, oziroma v dikciji nekaterih teoretikov tega področja kot »refleksiven proces o določenem problemu (...) Raziskuje praktik sam. Najprej opredeli problem, nato pa načrtuje akcijo, s katero preverja hipoteze (...) V nadaljevanju učenke te akcije spremlja in vrednoti (...) Akcijsko raziskovanje je sistematično samorefleksivno znanstveno raziskovanje praktikov, da bi izboljšali lastno delo.« (McKernan 1994, str. 5)

Akcijskoraziskovalne skupine (AR) smo oblikovali glede na temo, ki je posameznim učiteljem pri neposrednem delu z dijaki pomenila največji izziv. Na gimnaziji v Domžalah smo oblikovali tri AR skupine. Prva skupina učiteljev se je ukvarjala z motivacijo in si zastavila naslednje raziskovalno vprašanje: »Kako vzpodbuditi odgovornost za učenje pri dijakih?«<sup>2</sup> Druga skupina, ki se je ukvarjala z medpredmetnim povezovanjem, je raziskovala možnosti medpredmetnih povezav pri naravoslovnih predmetih, tretja pa je v procesu AR želela izboljšati komunikacijo v razredu. Učitelji v tej skupini so si zastavili vprašanje: »Kako slišati in biti slišan?«

V prvem letu projekta so se člani posamezne AR skupine posvetili istemu vprašanju – sodelovalnemu akcijskemu raziskovanju, v nadaljevanju pa so na podlagi rezultatov prvega leta oblikovali nova (tudi bolj kakovostna) individualna AR vprašanja in individualne AR načrte. Individualni AR načrt je vseboval opredelitev problema in cilj, ki ga posameznik želi doseči. Da bi dosegli ta cilj, so bile v načrtu predvidene dejavnosti in metodologija zbiranja podatkov. Ena od bistvenih sestavin individualnega AR načrta sta bila tudi terminski plan in evalvacija.

Naj navedemo nekaj primerov akcijskoraziskovalnih vprašanj učiteljev iz prve skupine:

- Kako dijakom približati in predstaviti ocenjevanje znanja in povrniti zaupanje v objektivnost učiteljevega ocenjevanja?
- Kako spremeniti zavedanje o pomenu ustnega ocenjevanja za dijaka?
- Kako izboljšati motivacijo za delo in učenje manj motiviranih dijakov? Kaj motivira dijake, da po svojih najboljših močeh naredijo domačo nalogo?
- Kako zmanjšati število neocenjenih dijakov pri pouku športne vzgoje?

<sup>2</sup> Odgovornost je po različnih avtorjih (npr. Wlodkowski 1986; Dweck 2001) eden temeljnih dejavnikov motivacije.

Na podlagi opravljenih akcijskih raziskav so učitelji v vsakdanjo prakso vpeljali tudi nekatere konkretne spremembe. Predvsem se je pokazalo, da je ključnega pomena čim večja vključenost dijakov v pedagoški proces. Naj navedemo nekaj primerov:

- Učitelji so dijake pred ustnim ocenjevanjem seznanili z enostavno Bloomovo taksonomsko lestvico in pojasnili strukturo vprašanj. Dijaki so sami ocenjevali druge dijake.
- Dijaki so pri tujem jeziku sami izbrali besedilo za predstavitev pri ustnem ocenjevanju.
- Uporaba aktivnih metod pri pouku (skupinsko delo, sodelovalno učenje, uporaba debatnih tehnik).
- Individualni pogovori z dijaki in njihovimi straši.

Akcijskoraziskovalne skupine so se sestajale redno, na njih pa so učitelji obravnavali svoje dileme v zvezi s procesom AR, v posameznih fazah vzajemno kritično prijateljevali drug z drugim (npr. v fazi sestavljanja vprašalnikov, v fazi interpretiranja rezultatov itd.). Ob tem so imeli učitelji oporo tudi v predmetnih svetovalcih.

### 3. OVREDNOTENJE NEKATERIH UČINKOV AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA NA GIMNAZIJI DOMŽALE

Ob koncu vsakega šolskega leta smo rezultate predstavili drug drugemu, svoje dosežke pa tudi ustrezno proslavili.

V prejšnjih razdelkih prispevka smo prikazali način, na katerega smo se v procese samoevalvacije in izboljšanja kakovosti lastnega dela podali na gimnaziji Domžale, v tem razdelku pa prikazujemo, kako smo ugotavljali odnos učiteljev do akcijskega raziskovanja in nekatere učinke le-tega. Prikazani rezultati so del širše evalvacijske študije (Rupnik Vec 2007, v nastajanju). V tem kontekstu prikazujemo zgolj rezultate učiteljev gimnazije Domžale. Ker je število sodelujočih učiteljev izjemno majhno (N = 16), jih obravnavamo zgolj kot informacijo o odzivih učiteljev na tej šoli, brez namena, da bi izpeljevali splošne sklepe.

#### 3.1 CILJI

Namen evalvacije je bil ugotoviti: 1. kako so učitelji doživljali akcijsko raziskovanje, 2. katere subjektivno zaznane učinke lastne vpletenosti v proces akcijskega raziskovanja so omenili učitelji ter 3. koliko in pod kakšnimi pogoji so učitelji pripravljeni sistematično raziskovati svojo prakso tudi v prihodnosti.



### 3.2 METODOLOGIJA

Uporabljena sta bila dva instrumenta: semantični diferencial, s katerim smo ugotavljali doživljanje oziroma subjektivne pomene akcijskega raziskovanja za sodelujoče učitelje (cilj 1), ter vprašalnik, v katerem so prevladovala vprašanja odprtega tipa, usmerjena v ugotavljanje učiteljevih subjektivno zaznanih učinkov akcijskega raziskovanja ter njihove pripravljenosti za nadaljnje raziskovanje (cilj 2 in 3). Instrumenta sta bila razdeljena vsem učiteljem, ki so sodelovali v projektu (to pa so vsi, ki na SŠ Domžale poučujejo v programu gimnazija,  $N = 22$ ), izpolnjena vprašalnika pa je vrnilo šestnajst učiteljev.

### 3.3 REZULTATI IN DISKUSIJA

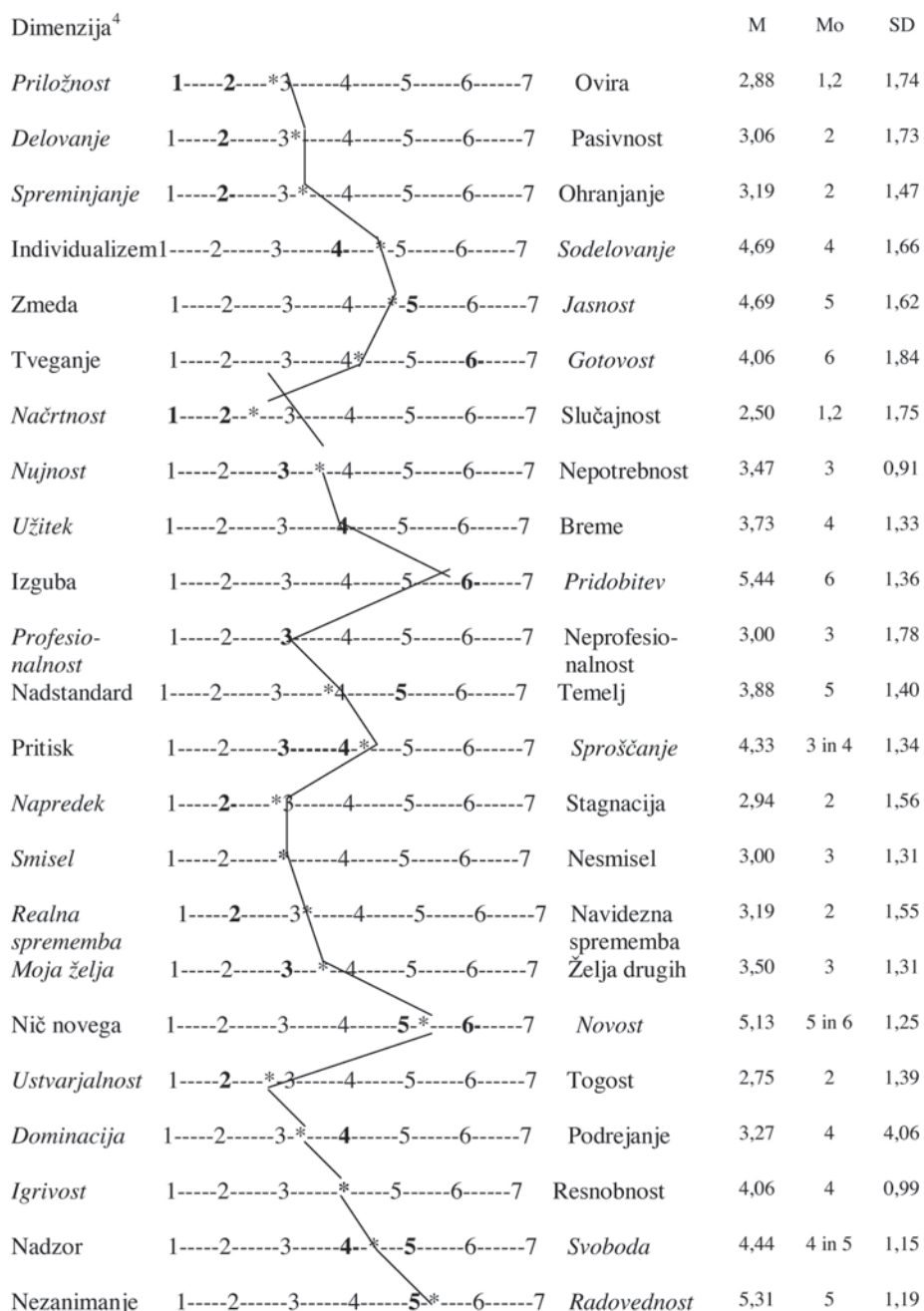
ČLANICE IN ČLANI PROJEKTNE SKUPINE SO RAZPRAVLJALI O POJMU DOMAČEGA DELA IN SE SPRAŠEVALI, ALI GA LAHKO ENAČIMO S POJMOM DOMAČIH NALOG.

Da bi raziskali, kako so učitelji doživljali akcijsko raziskovanje oziroma kakšen pomen so tej, zanje večinoma novi dejavnosti pripisovali, smo uporabili semantični diferencial. To je instrument, sestavljen iz niza štiriindvajsetih bipolarnih sedemstopenjskih lestvic, ki se nanašajo na različne vidike doživljanja in potencialne pomene obravnavanega pojma. Ocene akcijskega raziskovanja učiteljev na gimnaziji Domžale so prikazane na sliki 1.

Da bi bila interpretacija rezultatov na tako majhnem vzorcu korektna, smo informaciji o aritmetičnih sredinah odgovorov, ki so občutljive na ekstremne vrednosti, dodali še informacijo o modalni vrednosti odgovorov, pri opisu in interpretaciji rezultatov pa smo upoštevali še frekvenčne distribucije odgovorov na posamezni lestvici (ki pa jih na tem mestu ne navajamo).

Po hitrem pregledu *semantičnega diferenciala* lahko ugotovimo, da se aritmetične sredine, predvsem pa modalne vrednosti na vseh lestvicah nagibajo k pozitivnemu polu (npr. priložnost, spreminjanje, gotovost ...) ali pa zavzemajo nevtralno vrednost (4), čeprav je razpršenost rezultatov na vseh velika (semantični diferencial se večinoma giblje med točkama 1 in 2, je pa njen izračun zaradi majhnosti vzorca in asimetrij v distribucijah vprašljiv). Najvišje vrednosti odgovorov (v smeri pozitivnega pola), če upoštevamo tako aritmetično sredino kot modalno vrednost, se pojavljajo na lestvicah priložnost/ovira, načrtnost/slučajnost, »izguba/pridobitev« in nič novega/novost, ustvarjalnost/togost. Aritmetične sredine se na teh lestvicah gibljejo med 2,5 in 3,0 oziroma med 5,13 in 5,44 na obrnjenih lestvicah,<sup>3</sup> modalne vrednosti pa predstavlja

<sup>3</sup> Pri nekaterih lestvicah se ocena 1 nanaša na pojem, ki ima pozitivno konotacijo, vrednost 7 pa na njegovo nasprotje z bolj negativnim vrednostnim predznakom (npr. priložnost = ocena 1, ovira = ocena 7), pri drugih pa je ravno nasprotno: ocena 1 pomeni izbiro pojma z negativno konotacijo in ocena 7 izbiro pojma s pozitivno konotacijo (npr. dimenzija izguba/pridobitev).



Slika 1: Prikaz ocen akcijskega raziskovanja učiteljev na lestvicah semantičnega diferenciala

<sup>4</sup> Pol dimenzije, napisan na prvem mestu, zavzema vrednost 1, pol dimenzije, napisan na drugem mestu, pa vrednost 7.

odgovor 1 ali 2 (oziroma 6 na obrnjeni lestvici izguba/pridobitev). To pomeni, da je večina učiteljev *doživljala akcijsko raziskovanje kot precejšnjo priložnost in pridobitev, kot novost, kot dejavnost, ki jih vzpodbuja k načrtovanju in ustvarjalnosti in jim omogoča napredovanje.*

Odgovor 2 (6 na 'obrnjenih' lestvicah), ki označuje močno pozitivno doživljanje, nastopa kot modalna vrednost tudi na lestvicah delovanje/pasivnost, spreminjanje/ohranjanje in tveganje/gotovost. Vendar je razpršenost na teh lestvicah večja in tudi aritmetične sredine so posledično nekoliko nižje. Kljub temu prevladuje pozitivna konotacija, in sklenemo lahko, da so učitelji *akcijsko raziskovanje večinoma doživljali kot proces, v katerem so bili dejavni in v katerem so se spreminjali, ob tem pa so doživljali občutke varnosti (gotovost).* Vendar naj opozorimo še na dejstvo, da so – modusu 6 navkljub – odgovori na lestvici tveganje/gotovost enakomerno razpršeni okrog nevtralne vrednosti (sedem odgovorov na pozitivnem polu lestvice, sedem na negativnem, dva nevtralna), kar pomeni, da je skoraj polovica učiteljev ( $N = 7$ ) v procesu akcijskega raziskovanja doživljala vsaj rahlo stopnjo tveganja.

Še vedno bolj pozitivni kot nevtralni so odgovori na lestvicah smisel/nesmisel, zmeda/jasnost, nujnost/nepotrebno, profesionalnost/neprofesionalnost in nezanimanje/radovednost. Aritmetične sredine na teh lestvicah so okrog 3 oziroma 5, prav tako modalne vrednosti. Več učiteljev torej doživlja akcijsko raziskovanje tudi na teh lestvicah *rahlo pozitivno, kot potrebo, kot smiselno dejavnost, ki prispeva k profesionalnosti učitelja* oziroma je njen del, kot proces, v katerem so radovedni in ki je dovolj razviden, da je v njem mogoča orientacija.

Zadnjo skupino pa predstavlja skupina lestvic, kjer je rezultat bolj nevtralen: individualizem/sodelovanje, užitek/breme, nadstandard/temelj, moja želja/želja drugih, dominacija/podrejanje, igrivost/resnoba, nadzor/svoboda. To pomeni, da učitelji akcijskega raziskovanja niso doživljali niti kot vzpodbudo k individualizmu niti k sodelovanju, niso ga doživljali niti kot užitek niti kot breme ali igrivo oziroma resnoba. Prav tako niso imeli občutka, da bi v tem procesu koga obvladovali ali se komu podrejali, da bi jih kdo nadziral ali da bi jim omogočal svobodo.

Glede na odpore in v različnih okoliščinah izpovedane stiske, dileme in težave, ki so jih učitelji doživljali v različnih fazah akcijskega raziskovanja v dveh ali treh letih trajanja projekta, so rezultati, prikazani na teh lestvicah, opogumljajoči, saj prevladuje poziti-

ven odnos do akcijskega raziskovanja, kar utemeljuje smiselnost nadaljnega spodbujanja učiteljev k raziskovanju lastne prakse.

Pa pogledjmo na kratko še rezultate, ki smo jih dobili z vprašalnikom. Povsem prvo vprašanje je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica kombiniranega tipa: učitelji so na njej ocenili *pomembnost akcijskega raziskovanja za svoj profesionalni razvoj*. V tem kolektivu je prepričljiva *večina učiteljev*, natančneje štirinajst (od šestnajstih), odgovorila, da je akcijsko raziskovanje zanje *zelo pomembno* (vrednost 4 na petstopenjski lestvici od popolnoma nepomembno do izjemno pomembno), dva pa sta na tej lestvici podala oceno 3 (niti pomembno niti nepomembno). Sledili sta vprašanji, ki sta se nanašali na *spreminjanje prakse* v procesu akcijskega raziskovanja. Deset učiteljev je v procesu AR uvajalo različne metode in oblike aktivnega učenja (npr. sodelovalno učenje, debatne tehnike, igre vlog itd.), sedem jih je sistematično raziskovalo in spreminjalo metode poučevanja, pet jih omenja sistematično uvajanje sprememb na področju ocenjevanja (npr. uvedba vrstniškega ocenjevanja, spremembe v načinih ustnega ocenjevanja).<sup>5</sup> Pojavlja pa se še nekaj individualnih odgovorov, npr. »Sistematično zapisujem svoje delo,« ali »Iščem različne poti do cilja.«

Sledili sta vprašanji o ovirah. Na vprašanje o tem, kaj jim je predstavljalo *največjo oviro*, je dvanajst učiteljev odgovorilo, da je bil to *čas*, štiri je motilo sistematično zapisovanje v procesu akcijskega raziskovanja, pet jih je omenilo različne systemske ovire (veliki razredi, obširen učni načrt), ob teh pa se je pojavljalo še mnogo specifičnih odgovorov, npr. »občutek velike strokovne osamljenosti«, »miselnost, da se nič ne da«. Da bi te ovire presegle, bi šest učiteljev potrebovalo več časa, posamezni učitelji pa še motivirane dijake, več smernic za delo, spretnost ubesedovanja, več praktičnih primerov, usklajeno akcijo itd.

Kot *pozitivno posledico akcijskega raziskovanja* je devet učiteljev omenilo *profesionalni razvoj*, pet učiteljev večjo *samozavest*, pet *bolj kakovostne odnose* s kolegi, štirje bolj kakovostne odnose z dijaki in prav toliko *lastno ustvarjalnost*, posamezni pa še: več entuziazma za delo, drugačen pogled na evalvacije, bolj kakovostno načrtovanje itd.

Sledila je skupina vprašanj, ob katerih so učitelji razmišljali o tem, *kaj so se v procesu AR naučili o sebi*, *kaj so se naučili o dijakih* in *kaj o drugih vidikih šolske resničnosti*. Razpršenost odgovorov je pri vseh treh vprašanjih izjemno velika, zato na tako majhnem števi-

<sup>4</sup> Nekaj učiteljev je navedlo več kot eno spremembo.

lu sodelujočih nismo uspeli tvoriti smiselnih kategorij. Dodajamo torej zgolj primere odgovorov na vsako izmed omenjenih vprašanj, predvsem tiste, ki jih ocenjujemo kot posebej relevantna spoznanja v profesionalnem razvoju učitelja. Na vprašanje, kaj so se v procesu akcijskega raziskovanja naučili o sebi, so se pojavili odgovori: »Ne delam vedno prav. Spremeniti moram pristop do dijakov, jih drugače vključiti v pouk.« »Ni treba, da vse naredim sam; nekaj morajo tudi dijaki.« »Včasih od dijakov zahtevam preveč.« »Če imam več teoretičnega znanja, to pripomore h kakovosti pouka.« »Spoznal sem svoje pozitivne in negativne plati in predvsem, kaj se moram še naučiti.«

Na vprašanje o tem, kaj so se učitelji v procesu AR naučili o dijakih, je več učiteljev (N = 6) poudarilo dovtetnost dijakov za spremenjene oblike in metode dela oziroma lasten uvid v njihovo pripravljenost za sodelovanje. Zanimivi odgovori so bili še: »Niso taki, kot sem si jih stereotipno predstavljal. Zanima jih, a potrebujejo veliko vzpodbude.« »Ugotavljam, da več kot naložim odgovornosti in dela dijakom, bolje to opravijo.«

#### 4. SKLEP

Z naslednjim vprašanjem smo preverjali, katere procese in dejavnosti, ki prispevajo k dvigu kakovosti dela, so učitelji predvideli v svojih akcijskoraziskovalnih načrtih. Vrstniške hospitacije je predvidelo osem učiteljev, študij raznovrstne strokovne literature štirinajst učiteljev, trinajst učiteljev je v različnih fazah akcijskega raziskovanja, ob različnih dilemah vzajemno kritično prijateljevalo drug drugemu, dvanajst učiteljev je na hospitacijo povabilo svetovalca za predmet z ZRSS, deset učiteljev je predvidelo udeležbo na raznovrstnih izobraževalnih delavnicah. To, kar v projektu kljub vzpodbudam ni zaživelo, je bila uvedba portfelja ter organizirane razprave o prebranem gradivu. Razlog za to iz odgovorov ni razviden, lahko pa sklepamo, da je najverjetnejši predvsem pomanjkanje časa. To je namreč kot pogloblitno oviro v procesu AR izpostavilo dvanajst (od šestnajstih) učiteljev. V neformalnih pogovorih so vodje AR skupin večkrat potarnali, »kako težko je spraviti ljudi skupaj, ker imamo tako razbit urnik«. Zato so skupna srečanja namenjali predvsem razpravi o težavah in aktualnih dilemah, povezanih z akcijskim raziskovanjem, in manj razpravam o prebranem strokovnem gradivu.

Povsem zadnje vprašanje se je nanašalo na pripravljenost učiteljev za nadaljnje akcijsko raziskovanje. Deset učiteljev si želi AR brezpogojno nadaljevati, saj jih podpira v njihovi strokovni rasti in jim omogoča ustvarjalnost, dva nameravata nadaljevati pod določenimi pogoji, štirje učitelji na to vprašanje niso odgovorili, z zanikanjem pa ni odgovoril noben učitelj. Rezultat je ustrezen, saj akcijsko raziskovanje potrjuje kot strategijo, ki jo je uspelo osmisliti večini v anketi sodelujočih učiteljev.

Kljub optimizmu in prevladujoče pozitivnemu rezultatu evalvacije ne moremo mimo dejstva, da je izpolnjena instrumenta oddalo šestnajst učiteljev, šest pa ne. Postavlja se vprašanje, zakaj se je to pravzaprav zgodilo. Morda so bila moteča vprašanja na koncu, v katerih smo učitelje povprašali po letih poučevanja (1–5 let, 6–12 let itd.) ter po področju, ki ga poučujejo (družboslovje, naravoslovje z matematiko, drugo), torej po podatkih, ki v tako majhnem kolektivu zožijo skupino verjetnih respondentov in skoraj omogočajo razkritje identitete. Verjetno bi izpolnjeni vprašalniki teh učiteljev nekoliko poslabšali po naši presoji sicer zelo ugoden rezultat evalvacije.

V treh letih sodelovanja v projektu *Uvajanje sprememb/didaktična prenova*, v katerem so učitelji intenzivno sistematično raziskovali svojo prakso, načrtno vnašali spremembe ter spremljali učinke letih, je šel kolektiv gimnazije Domžale skozi precej »burna« obdobja, včasih obarvana z veliko energije in navdušenja, drugič spet z veliko dvomov, nezadovoljstva in (tudi odkrito izraženih) odporov. Zato so bila pričakovanja glede tega, kaj bo pokazala evalvacija, velika, zadovoljstvo ob rezultatih pa tudi. Ocenjujemo namreč, da je bilo akcijsko raziskovanje glede na subjektivno zaznane učinke učiteljev smiselno izbrana strategija za vpeljevanje sprememb, saj jo je večina učiteljev doživljala kot pozitivno, koristno izkušnjo, ki pomembno vpliva na njihovo profesionalno ravnanje, postaja del njihove profesionalne identitete in s katero nameravajo nadaljevati tudi v prihodnosti. Sistematično raziskovanje lastne prakse, učenje drug od drugega v majhnih skupinah, mreža vzajemnega kritičnega prijateljevanja, študij raznolike strokovne literature ... vse to so procesi, ki jih bomo ohranjali in negovali tudi v prihodnosti.

## Viri in literatura:

- Caluwe, de L., Vermaak, H. (2002). *Learning to Change. A Guide for Organization Change Agents*. London: SAGE Publications.
- Carro Bruce, C. (2000). *Action Research. Facilitator's Handbook*. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council.
- DiBella, A. J. in Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn? An integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London: New York. Philadelphia.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). Šola zmore več. *Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflection and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher* 22 (5), 485–488.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29.
- Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Alexandria: ASCD.
- McKernan, J. (1991). *Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.
- Rupnik Vec, T. (2005). Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 5–11.
- Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih uvajanja sprememb ter zagotavljanja kakovosti. V: Zorman, M. (ur). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRŠŠ, MŠŠ, 62–123.
- Rupnik Vec, T. in Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRŠŠ šolam pri vpeljevanju sprememb. V: Rupar, B. (ur). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, ESS, BASICS, 69–94.
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Predstavitev didaktične prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4 in 5), 12–17.
- Rutar Ilc, Z. (2005 b). Učno-ciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenavo gimnazij. V: Rupnik Vec, T. in sod. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRŠŠ.
- Senge, P. in sod. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 18–31.
- Schollaert, R. (ur.) (2005). *Disclosing the Treasure Within. Towards Schools as Learning Communities*. Antwerpen – Appeldorn: Garant.
- Schollaert, R. (2006). *Initiating Change*. V: Schollaert, R. (ur). *Spirals of Change. Educational Change as a Driving Force for School Improvement*. Leuven: LanooCampus Publishers, 47–57.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Motivation and teaching*. New York: National Education Association.
- Frost, D. in sod. (2000). *Teacher-led school improvement*. London, New York: Routledge/Falmer, Taylor and Francis Group.

Mag. Primož Škofic je zaposlen v Srednji šoli Domžale, v programu gimnazija. E-pošta: primoz.skofic@guest.arnes.si

Mag. Tanja Rupnik Vec je zaposlena na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. E-pošta: tanja.vec@zrss.si





NIKOLAJA  
MUNIH

## VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA<sup>1</sup>

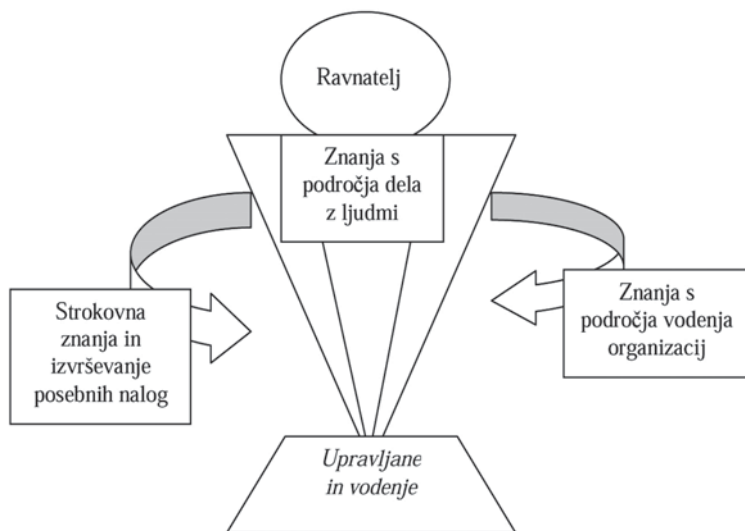
### UVOD

PEDAGOŠKI DELAVCI V PROFESIONALNI VLOGI SUVERENO ODLOČAMO O SVOJIH RAVNANJIH, JIH IZBIRAMO IN PRILAGAJAMO KONKRETNIM SITUACIJAM, KI SO PONAVIDI KOMPLEKSNE, VSAKA ZASE ENKRATNA IN TEŽKO PREDVIDLJIVA. V INTERAKCIJE NEZAVEDNO VNAŠAMO SVOJA STALIŠČA, VREDNOTE, PRIČAKOVANJA, OSEBNOSTNE LASTNOSTI, STROKOVNO ZNANJE IN IZKUŠNJE, KI NAŠA RAVNANJA USMERJAJO K ŽELENEMU CILJU. PRI TEM JE POMEMBNO, DA JE NAŠE RAVNANJE UČINKOVITO, STROKOVNO, ETIČNO IN KORISTNO VSEM UDELEŽENIM. MOŽNOSTI ZA POSVETOVANJE V TRENUTKU, KO GA POTREBUJEMO, VEČINOMA NIMAMO, IN REZULTATI NAŠEGA DELOVANJA SO V MNOGOČEM ODVISNI OD ODZIVOV OKOLJA, KAR POVEČUJE STRESNOST NAŠEGA DELA. TO NE VELJA SAMO ZA UČITELJE V ŠOLAH, PAČ PA TUDI ZA RAVNATELJE.

Delovne situacije ravnateljev so mnogo kompleksnejše in za uspešnost šole kot organizacije izredno pomembne. V kontekstu vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji je ravnateljeva vloga »zaokrožena« med šolo z vsemi njenimi dejavniki, profesionalnostjo ter zunanjimi (upravnimi) vplivi, zahtevami in pričakovanji širšega družbenega in ožjega socialnega okolja, znotraj katerega deluje šola. Ravnatelji so menedžerji in vodje in njihovo osnovno delovno nalogo označujemo z enovitim terminom **vodenje**.

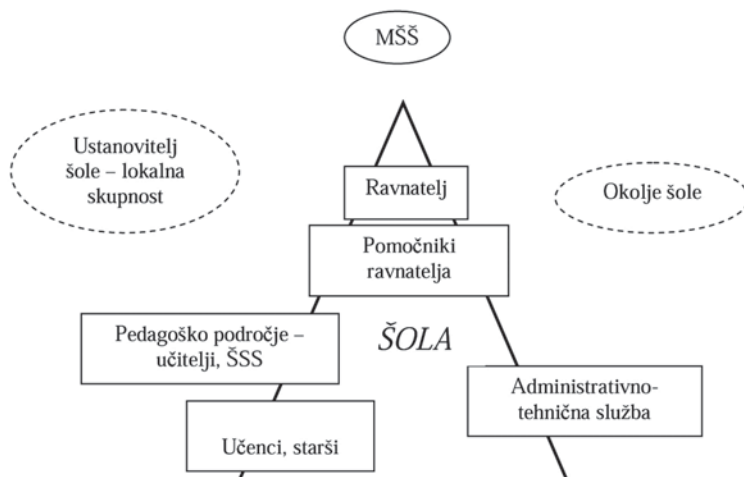
Vodenje je interaktiven proces. Koren (1999, 55) opredeljuje vodenje kot odnos, pri katerem vodja vpliva na ravnanje drugih. Vodje prek socialnih interakcij vplivajo na zaposlene s svojo močjo in izbirajo, kako bodo to moč in vpliv v tem odnosu uporabljali. Kot je kakovost poučevanja odvisna od dobrega učitelja, je tudi kakovost učitelja pomembno odvisna od odličnosti vodenja. Za uspešno vodenje šol morajo imeti ravnatelji **sposobnosti** (slika 1), ki izhajajo s treh področij znanj in se izražajo prek **ključnih funkcij menedžmenta**. Te so: *n načrtovanje, organiziranje, zagotavljanje človeških virov in upravljanje z njimi, vodenje, vplivanje in nadzorovanje učinkovitosti doseganja in izpolnjevanja zastavljenih ciljev*, k čemur sama dodajam še posebno nalogo ravnateljev – *pedagoško vodenje šole in zaposlenih*.

<sup>1</sup> Prispevek je zgoščen povzetek magistrske naloge, ki jo je avtorica zagovarjala pod mentorstvom doc. dr. Andreja Korena. Potek raziskave in ključne ugotovitve so bile z referatom predstavljene tudi na svetovnem kongresu ICSEI, 2007.



**Slika 1:** Temeljne sposobnosti menedžerjev potrebujejo pri delu tudi ravnatelji

Pogoje za ravnateljevanje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah je v Sloveniji postavila država, kar kaže na pomembnost ravnateljeve vloge, saj znotraj šole zaseda hierarhično najvišji položaj.



**Slika 2:** Šolska »hierarhija«

Delo ravnateljv v slovenskih šolah določa in opredeljuje šolska zakonodaja (ZOFVI 1996, čl. 49). V skladu z Zakonom o razmerjih plač v javnih zavodih (1997, čl. 17) in odredbami ga država in ožje socialno okolje ocenujeta po tem, kako šola izpolnjuje program dejavnosti glede na povečan obseg in realizacijo nad pričakovano kakovostjo, glede na nadpovprečno delovno obremenitev in obseg sredstev, pridobljenih na trgu. Ravnatelji so najvišja avtoriteta ali ključni menedžerji šole; pri svojem delu tesno sodelujejo z vsemi člani izobraževalnega zavoda in so sočasno oblikovalci in izvajalci zastavljenega programa šole.

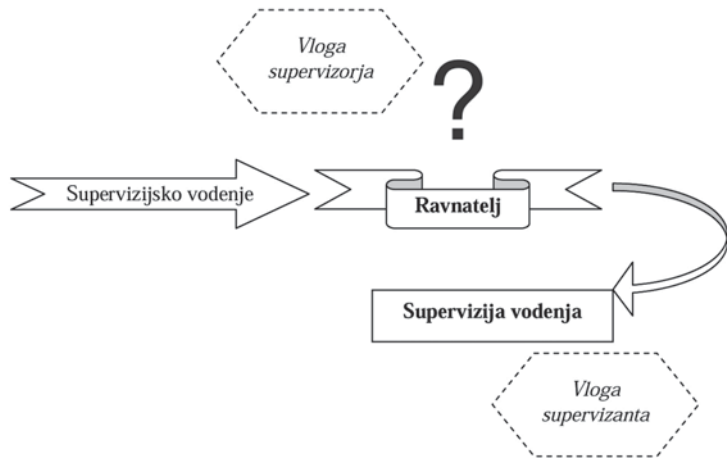
Glede na položaj, interaktivnost in sočasnost različnih vlog, ki se tesno navezujejo na ravnateljstvo, je nedvoumno, da mora ravnatelj pri svojem delu presegati lastno pozicijo profesionalca (učitelja) svojega strokovnega področja in jo nadgrajevati s širšim področjem – tj. z vodenjem ljudi in šole kot organizacije. Združevanje vseh teh vlog v eni osebi je zelo stresno, naporno in kaj lahko vodi v poklicno in osebno izgorelost. Ena izmed metod, ki to preprečujejo in obenem spodbujajo osebni in profesionalni razvoj posameznika in organizacije, je **supervizija**.

Iz literature domačih avtoric (Žorga in Kobolt 1997, Žorga 1994), ki se nanaša na področje supervizije, je moč ugotoviti, da je pri nas supervizija zelo razvita in v praksi uporabljena na področju poklicev pomoči, kjer je intenziven odnos z ljudmi bistvena prvina, na primer v socialnem varstvu, prevzgojnih domovih, svetovalnih centrih ..., kot metoda dela v šolstvu pa si pot šele utira in njene možnosti v tem kontekstu še zdaleč niso izčrpane. Obenem je supervizija eden od elementov profesionalizacije poklicev, saj uporabnikom zagotavlja višjo kakovost storitev, je pa tudi specifična metoda izobraževanja in razvoja strokovnih delavcev v njihovi neposredni delovni praksi (Žorga 1997d, 13). Namenjena je pridobivanju, prenosu in izmenjavi poklicnega znanja, spretnosti in vrednot. Obsega in vključuje skupen koncept in strokovna znanja vseh, ki so vključeni v proces izobraževanja in izboljševanja šol. O superviziji na področju menedžmenta in vodenja na splošno ali v šolstvu pri nas ni zaslediti zapisov. Prva raziskava v tem kontekstu – torej v kontekstu vodenja šol, je bila opravljena v okviru podiplomskega študija na Manchester Metropolitan University in FM v Kopru.

Ravnatelji niso samo vključeni v proces izobraževanja in izboljševanja šol, ampak so zaradi vloge, ki jo imajo na šoli, pomembni dejavni sooblikovalci vrednot in organizacijske kulture šole, profesionalnega razvoja zaposlenih ter ključni dejavniki procesov, znotraj

katerih jim lahko prek vidika supervizije »dodelimo«:

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



**Slika 3:** Dvojni vidik ravnateljeve vloge v procesu supervizije

Supervizija je proces in se posveča zlasti motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje; kot metoda in tehnika je uporabna na področju vodenja in je usmerjena k refleksiji dela menedžerjev in vodij. Refleksija je proces, usmerjen k iskanju razlogov, iz katerih izhajajo naše dejavnosti, je zavedanje naših lastnih izkušenj ter zavzemanje kritičnega odnosa do njih in je ključna sestavina izkustvenega učenja.

Supervizija je *pomembna »priložnost«* za razvoj kakovosti organizacije in njenih storitev; prek procesov razvoja posameznikov in skupin posredno pripomore k učenju organizacije kot celote (Žorža 1994; 1997a–d; 2002; Sergiovanni, Starratt 1993; Sergiovanni 2003). V procesu supervizije se ustvarjajo pogoji za obravnavanje osebne odgovornosti, meja lastnega delovanja, občutljivejšega zaznavanja drugih in uvidov v obojestranski odnos, v vrsto in raven komunikacije. Cilj je integracija teoretičnih znanj in praktičnih izkušenj, spretnosti in osebnostnih lastnosti strokovnjaka, njihovo nadgrajevanje, razvijanje lastnega delovnega sloga, razbremenjevanje napetosti, stresov in posledično ustvarjalno reševanje poklicnih vprašanj, ki jih zaznavamo kot probleme.

## OSNOVNI NAMEN SUPERVIZIJE VODENJA

je profesionalna in osebnostna rast vodje – ravnatelja, in sicer zato, da bi prišlo do boljšega razumevanja lastnega vodstvenega pristopa pri izvajanju nalog, ki izhajajo iz funkcije, in do boljšega pristopa k zaposlenim, učencem in staršem, do realnejšega samovrednotenja ravnanj, zmožnosti »helikopterskega pogleda« na delovne situacije, fleksibilnejšega odzivanja nanje ter pridobivanja sposobnosti za vse bolj avtonomno vodenje, dejavno iskanje lastnih rešitev v zvezi s problemi iz delovnega okolja ter za uspešno soočanje s stresnimi situacijami in njihovo premagovanje.

Supervizijski proces poteka daljši čas (šestnajst do dvajset srečanj) v več fazah na osnovi predhodnega supervizijskega dogovora med supervizorjem (izvajalcem procesa) in supervizantom (udeležencem/udeleženci procesa), v katerem se opredeli čas trajanja, zagotovi ustrezen prostor in sestavi načrt dela. Ta temelji na konkretnih profesionalnih situacijah. Med udeleženci je treba v začetni fazi vzpostaviti zaupanje in psihološko varnost.

## TEMELJNI POGOJ

za supervizijo in njeno evavlacijo v šolah (Sergiovanni in Starrat 1993, 112) je, da morajo biti supervizorji strokovnjaki za področje, ki ga supervizirajo. To pomeni, da morajo imeti specifična znanja z različnih delovnih in profesionalnih področij, da so usposobljeni za vodenje in pospeševanje procesov samorefleksije supervizantov pri izvajanju njihovega dela ter da morajo poznati in razumeti možnosti za uresničevanje delovnih nalog v kontekstu dinamike organizacije in socialnega okolja.

Superviziji kot procesu, ki »odpira in razgrinja«, se odprejo predvsem ustanove, ki negujejo in vzpodbujajo razvidnost (Kobolt, Žorga 1999, 98). Po Kalinovi (2004, 35) bi moral biti ravnatelj zgled nenehnega učenca, saj je z ekspertnostjo in z delom »na samem sebi«, namen česar je izboljševanje lastne prakse, pomemben sooblikovalec in spodbujevalec uvajanja sprememb in novosti v pedagoško prakso ter ključni vzor zaposlenim.

## RAZISKAVA – ŠTUDIJA PRIMERA,

ki je bila opravljena v okviru podiplomskega študija menedžmenta v izobraževanju na Manchester Metropolitan University in FM v Kopru, predstavlja prvo in doslej edino tovrstno delo v naši državi. V raziskavi je sodelovala skupina superviziranih ravnateljev z ljub-

ljanskega območja (z izkušnjami supervizije lastnega dela), ki so se v proces vključili prostovoljno. Zaradi zanesljivosti in veljavnosti raziskave so bili v raziskovalni vzorec vključeni šolski svetovalni delavci ravnateljev iz raziskovalnega vzorca, ki niso imeli izkušenj s supervizijo, in supervizorka, ki je proces izvajala. Namen naloge je bil preučiti in poglobljeno spoznati problem oziroma fenomen supervizije in posledično kvalitativne razlike v delu superviziranih ravnateljev. Pri tem sta me vodili dve temeljni predpostavki:

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

Temeljno raziskovalno tehniko raziskave so predstavljali polstrukturirani individualni intervjuji, ki so bili obdelani z generiranjem kategorij in kategoriziranjem podatkovnega gradiva. Zaradi enkratnosti raziskave v našem prostoru in atipičnosti primera raziskovalnega vzorca so ugotovitve statistično veljavne in posplošljive za naš prostor.

## UGOTOVITVE RAZISKAVE SO NASLEDNJE:

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

Upoštevanje ugotovitve raziskave lahko trdimo, da je supervizijska pozitivna oblika podpore in osebnega, pa tudi profesionalnega razvoja ravnateljev, ki v vseh pogledih pomembno pripomore k razvoju in kvalitativnemu napredovanju šole kot organizacije in posameznikov v njej. Strokovnjakom, ki se ukvarjajo z vodenjem izobraževalnih ustanov in s supervizijo, pa v prihodnje ostaja izziv za iskanje teoretičnih poti, oblikovanje modela supervizijskega vodenja in poskus njegovega »prenosa« v prakso.

#### Literatura:

Kalin, Jana. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2004* : 25–36. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.

Kobolt, Alenka, Sonja Žorga. (1999). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Koren, Andrej. (1999). Ravnatelj med osamo in sodelovanjem. Ljubljana: šola za ravnatelje.

Sergiovanni, Thomas J., Robert J. Starratt. (1993). *Supervision: a redefinition* – 5th ed. Singapore: McGraw-Hill Book Co.

Sergiovanni, Thomas J. (2003). *Leadership – What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, čl. 49. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12/96, 115/2003. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zakon o razmerjih plač v javnem sektorju, čl. 17. Odredba o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev javnih zavodov, ki

opravljajo dejavnost na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 18/94, 36/96, 20/97, 4/99. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Žorga, Sonja. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja 3/1994* : 157–169. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Žorga, Sonja. (1997a). Umeščanje supervizije v evropske okvire. *Socialna pedagogika 3/1997*: 5–8. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.

Žorga, Sonja. (1997b). Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Zbornik *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Žorga, Sonja. (1997c). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialna delo 1/1997* : 13–21. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Žorga, Sonja. (2002). Modeli in oblike supervizije. V *Metode in oblike supervizije*, ur. Žorga, 9–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mag. Nikolaja Munih je zaposlena v Osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin.  
E-pošta: nikolaja.munih@guest.arnes.si





MOJCA  
OČEPEK

## PRAVILA IN DILEME JAVNEGA NAROČANJA V JAVNEM ZAVODU

### UVOD

**POJEM JAVNO POMENI NEKAJ, KAR JE V SPLOŠNEM INTERESU, ZA KAR SKRIB PREVZEMA DRŽAVA, KAR SE FINANCIRA Z JAVNIMI SREDSTVI IN KAR JE NA OČEH JAVNOSTI. NAROČANJE PA JE POSTOPEK PRIDOBITVE BLAGA, STORITEV IN GRADBENIH DEL NA TRGU. IZ TEGA LAHKO SKLEPAMO, DA JE JAVNO NAROČANJE DEJAVNOST, S KATERO DRŽAVA NA TRGU NABAVLJA DOBRINE, KI JIH POTREBUJE ZA URESNIČEVANJE SVOJE VLOGE. POMEMBEN JE NAČIN IZVAJANJA NAROČANJA.**

**V TEORIJI OBSTAJA VELIKO DEFINICIJ JAVNIH NAROČIL RAZLIČNIH AVTORJEV. POTOČNIK (2002, 326) NAVAJA: »JAVNA NAROČILA POMENIJO OSKRBO JAVNEGA SEKTORJA Z BLAGOM IN STORITVAMI. TO ZAHTEVA VELIKO TEHNIČNIH, KOMERCIALNIH IN PRAVNIH DEJANJ, S KATERIMI NAROČNIK DOLOČI ZAHTEVE IN POGOJE, KI JIH MORAJO PONUDNIKI IZPOLNJEVATI. NA OSNOVI TEH ZAHTEV IN POGOJEV NAROČNIK NATO IZBERE NAJPRIMERNEJŠEGA DOBAVITELJA.«**

Zakon o javnih naročilih (ZJN-1)<sup>1</sup> je opredelil pojem »javno naročanje« kot celoten skupek dejanj, ki jih opravi naročnik »s ciljem nabave blaga, oddaje storitev ali gradnje po zakonu«.

Izraz javno naročanje ponavadi uporabljamo, kadar govorimo o oskrbi javnega sektorja z dobrinami ali s storitvami, pridobljenimi na tržišču. Javno naročanje mora vzpodbujati pošteno konkurenco med ponudniki in omogočiti naročniku, da nabavlja blago in storitve najboljše kakovosti in glede na zahtevano kakovost po najnižji ceni (Kranjec 2004, 642).

### RAZVOJ PRAVNE UREDITVE JAVNEGA NAROČANJA

Prvi predpis, ki je urejal področje oddaje javnih naročil na ozemlju Republike Slovenije, je bila cesarska uredba o gradnji južne železnice Dunaj–Trst. Lokalni gradbeniki so se pritoževali, da niso v enakopravnem položaju z izvajalci z Dunaja in okolice, saj so bili vsi posli takrat zaupani zgolj njim. Leta 1908 je cesar Franc Jožef sprejel prvi zakon, ki je omogočal dostop do državne blagajne (Primec 2000, 8).

<sup>1</sup> Ur. l. RS, št. 39/2000 (102/2000 – popravek)

Pravna ureditev področja javnih naročil v Republiki Sloveniji sega v leto 1992, v čas po osamosvojitvi Slovenije. Zakon o proračunu Republike Slovenije za leto 1992<sup>2</sup> je v 13. členu določal, da morajo uporabniki proračuna nabavljati opremo in storitve na podlagi pogodbe, po predhodno objavljenem javnem razpisu. Podrobneje je to določilo uredila Odredba o pogojih in načinu javnega razpisa za oddajo določenih del, ki se financirajo iz proračuna Republike Slovenije.<sup>3</sup> Nove spremembe je prinesel Zakon o izvrševanju proračuna in o proračunu Republike Slovenije za leto 1993.<sup>4</sup> Sledila je Odredba o postopku za izvajanje javnega razpisa za oddajo javnih naročil.<sup>5</sup>

Prvi celoviti slovenski zakon, ki je urejal področje javnega naročanja, je bil sprejet leta 1997. Zakon o javnih naročilih (ZJN)<sup>6</sup> je pomenil prelomnico na področju javnega naročanja, saj je postavil temeljna načela zanj. Leta 1998 je začela delovati Državna revizijska komisija za javna naročila, naslednje leto pa je bil sprejet Zakon o reviziji postopkov javnega naročanja (ZRPJN),<sup>7</sup> ki je uredil pravno varstvo ponudnikov in določil organe, pristojne za varstvo njihovih pravic.

Leta 1997 je Slovenija sprejela Zakon o ratifikaciji Evropskega sporazuma o pridružitvi med Republiko Slovenijo na eni in Evropsko unijo in njenimi članicami na drugi strani;<sup>8</sup> zakon je botroval uskladiti slovenske zakonodaje z zakonodajo Evropske skupnosti. Glede na to je bil leta 2000 sprejet nov Zakon o javnih naročilih (ZJN-1),<sup>9</sup> leta 2004 pa je doživel temeljito prenovo (ZJN-1A)<sup>10</sup> in je veljal do sprejema trenutno veljavnega Zakona o javnem naročanju in Zakona o javnem naročanju na vodnem, energetskem, transportnem področju in področju poštnih storitev.

---

<sup>2</sup> Ur. l. RS, št. 16/1992

---

<sup>3</sup> Ur. l. RS, št. 24/1992

---

<sup>4</sup> Ur. l. RS, št. 22/1993

---

<sup>5</sup> Ur. l. RS, št. 28/1993 in 19/1994

---

<sup>6</sup> Ur. l. RS, št. 24/1997

---

<sup>7</sup> Ur. l. RS, št. 78/1999 in 90/1999

---

<sup>8</sup> Ur. l. RS, št. 44/1997

---

<sup>9</sup> Ur. l. RS, št. 39/2000, 102/2000

---

<sup>10</sup> Ur. l. RS, št. 2/2004, 36/2004

Zakon o javnem naročanju določa, da morajo biti v treh mesecih po njegovi uveljavitvi sprejete naslednje pravne podlage:

- Uredba o seznamih naročnikov, seznamih gradenj, storitev, določenih vrst blaga, obveznih informacijah v objavah, opisih tehničnih specifikacij in zahtevah, ki jih mora izpolnjevati oprema za elektronsko naročanje (Ur. l. RS, št. 18/2007);
- Uredba o pravilih in postopku za ugotavljanje statusa naročnika po Zakonu o javnem naročanju (Ur. l. RS, št. 58/2007);
- Uredba o neposrednih plačilih podizvajalcu pri nastopanju ponudnika s podizvajalcem pri javnem naročanju (Ur. l. RS, št. 66/2007);
- Uredba o obrambnih in zaupnih naročilih (Ur. l. RS, št. 80/2007);
- Uredba vlade s prilogami: prijavi za sodelovanje ter načrti in projekti v natečajih (še ni sprejeta) in
- Pravilnik o vrstah podatkov o oddanih javnih naročilih v preteklem letu na podlagi Zakona o javnem naročanju in načinu njihovega zbiranja (Ur. l. RS, št. 89/2007).

Pravne podlage predstavlja tudi zakonodaja Evropske skupnosti, ki je povezana z Zakonom o javnem naročanju. Gre za naslednje uredbe in direktive:

- Uredba (ES) št. 2195/2002 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 5. novembra 2002 o enotnem besednjaku javnih naročil (CPV);
- Uredba Komisije (ES) št. 2151/2003 z dne 16. decembra 2003 o spremembi Uredbe (ES) št. 2195/2002 Evropskega parlamenta in Sveta o enotnem besednjaku javnih naročil (CPV);
- Direktiva 2004/18/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 31. marca 2004 o usklajevanju postopkov za oddajo javnih naročil gradenj, blaga in storitev;
- Direktiva Komisije 2005/51/ES z dne 7. septembra 2005 o spremembi Priloge XX k Direktivi 2004/17/ES in Priloge VIII k Direktivi 2004/18/ES Evropskega parlamenta in Sveta o javnih naročilih;
- Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 2005/75/ES z dne 16. novembra 2005 o popravku Direktive 2004/18/ES o usklajevanju postopkov za oddajo javnih naročil gradenj, blaga in storitev;
- Uredba Komisije (ES) št. 1564/2005 z dne 7. septembra 2005 o določitvi standardnih obrazcev za objavo obvestil v okviru postopkov javnih naročil v skladu z direktivama 2004/17/ES in 2004/18/ES Evropskega parlamenta in Sveta in
- Uredba Komisije (ES) št. 2083/2005 z dne 19. decembra 2005 o spremembah direktiv 2004/17/ES in 2004/18/ES Evropskega

parlamenta in Sveta glede njihovih pragov uporabe za postopke za oddajo naročil.

Pravno varstvo Zakona o javnem naročanju ureja Zakon o reviziji postopkov javnega naročanja (uradno prečiščeno besedilo ZRPJN-UPB5<sup>11</sup>).

## NOVOSTI ZAKONA O JAVNEM NAROČANJU

OBA NOVA ZAKONA, ZAKON O JAVNEM NAROČANJU IN ZAKON O JAVNEM NAROČANJU NA VODNEM, ENERGETSKEM, TRANSPORTNEM PODROČJU IN PODROČJU POŠTNIH STORITEV, STA V SLOVENSKI PRAVNI RED VNE-SLA DOLOČBE EVROPSKIH DIREKTIV 2004/18/ES IN 2004/17/ES.

Direktivi temeljita na potrebah informacijsko-tehnološkega razvoja v najširšem pomenu, na sodni praksi Sodišča Evropske skupnosti in na vključitvi okoljevarstvenih in socialnih področij kot elementov pri izbiri najugodnejšega ponudnika.

Najpomembnejše novosti Zakona o javnem naročanju so:

- možnost popolnega elektronskega naročanja;
- možnost določitve fleksibilnejših tehničnih specifikacij, nova ureditev rokov, pogojev in meril;
- poenostavitev vrednostih pragov;
- poudarek na uporabi nomenklature Enotnega besednjaka za javna naročila (CPV);
- izločitev telekomunikacijskega sektorja in upoštevanje liberalizacijskih gibanj v preostalih infrastrukturnih sektorjih;
- razširitev uporabe okvirnega sporazuma na klasično področje javnih naročil in
- uvedba dveh novih vrst postopkov oddaje javnega naročila (konkurenčno usklajevanje predlogov in sistem dinamičnega naročanja).

Postopki morajo biti pregledni, preprosti, učinkoviti in prijazni za naročnika in ponudnika. Končni cilj zakona je poenotenje pravil javnega naročanja v državah članicah Evropske skupnosti. Poenotena oz. podobna pravila pomenijo, da imajo ponudniki možnost sodelovati v postopku tako na domačem kot na tujem trgu.

## NAČELA JAVNEGA NAROČANJA

Ureditev, razvoj sistema javnega naročanja in njegovo izvajanje morajo temeljiti na načelu prostega pretoka blaga, načelu svobode ustanavljanja, načelu prostega pretoka storitev, ki vsa izhajajo iz Pogodbe o ustanovitvi Evropske skupnosti, in na načelih gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti, zagotavljanja konkurence med ponudniki, preglednosti javnega naročanja, enakopravne obravnave ponudnikov in sorazmernosti.

<sup>11</sup> Ur. l. RS, št. 94/2007

Kranjčeva (2001, 38) pravi, da načela pomagajo pri razumevanju področja javnega naročanja, postavljajo cilje javnega naročanja in služijo kot argument pri razlagi pravil zakona, vendar jih ni mogoče vedno neposredno uporabiti. Kadar pravilo podrobneje ureja posamezno vprašanje, je treba upoštevati pravilo, četudi postavlja vsebinsko nekoliko drugačno rešitev kakor načelo, na primer načelo gospodarnosti in zavrnitev ponudbe zaradi nenavadno nizke cene. Pri posameznih vprašanjih lahko pride tudi do primera, ko si dve temeljni načeli javnega naročanja med seboj nasprotujeta. V praksi izvedbe postopkov javnega naročanja prihaja do pogostih kršitev določb zakona, kar je tudi posledica nezadostnega razumevanja načel, na katerih temelji sistem javnega naročanja. Ponudniki pa ob razumevanju temeljnih načel lažje razumejo svoje pravice in pričakovanja naročnikov pri njihovem zagotavljanju enakopravnih, nediskriminacijskih in sorazmernih pogojev in meril ter drugih sestavin razpisne dokumentacije (Šoltes 2007, 47).

**Slika I:** Temeljna načela javnega naročanja



Zanimivo vprašanje, ki se postavlja ob predstavitvi temeljnih načel, je, ali so ta načela med seboj enakopravna ali so si v podrejeno-nadrejenem razmerju, ali so med seboj izključujoča se ali komplementarna in ali enako podpirajo cilje javnih naročil. Doslej se je kot problematično izkazalo razmerje med načelom formalnosti in načelom gospodarnosti, ki si nemalokrat nasprotujeta (Šoltes 2007, 47).

Ena težavnejših nalog pravne ureditve in prakse je najti ustrezno razmerje med temeljnimi načeli javnega naročanja. Lahko rečemo le, da nobeno od načel ne more biti izključeno, pa tudi nobeno dokončno izpeljano (Šoltes 2007, 49).

## NAČELA GOSPODARNOSTI, UČINKOVITOSTI IN USPEŠNOSTI

Naročnik mora izvesti javno naročanje tako, da z njim zagotovi gospodarno in učinkovito porabo javnih sredstev in uspešno doseže cilje svojega delovanja, določene v skladu s predpisi, ki urejajo porabo proračunskih in drugih javnih sredstev. Porabo proračunskih in drugih javnih sredstev ureja Zakon o javnih financah.<sup>12</sup>

Načelo gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti obvezuje naročnika, da mora z izvedbo javnega naročila in izbiro ponudnika zagotoviti, da je poraba javnih sredstev glede na razmerje med vloženimi sredstvi in pridobljeno koristjo najbolj racionalna. Gre za zelo pomembno določbo zakona, ki jo je težko interpretirati, predvsem zaradi nerazumevanja pojmov gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti. Naročniki morajo v vseh fazah postopkov javnega naročanja ravnati v skladu s temi načeli, mnenja, kaj je gospodarno, učinkovito in uspešno, pa so pri tem lahko zelo različna in včasih subjektivna.

Opredelitev pojmov gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti, povzeta po uredbi Evropske unije,<sup>13</sup> je naslednja:

- načelo gospodarnosti zahteva, naj bodo viri, ki jih uporablja organizacija za opravljanje svoje dejavnosti, na voljo ob pravem času, v ustrezni količini in kakovosti ter po najboljši ceni;
- načelo učinkovitosti se ukvarja z najboljšim razmerjem med uporabljenimi vložki in doseženimi učinki;
- načelo uspešnosti se ukvarja z doseganjem konkretnih zastavljenih ciljev in predvidenih izidov.

Pomemben dejavnik za zagotavljanje načela gospodarnosti (morda najpomembnejši) so uslužbenci, ki izvajajo postopke naročanja. Kadar izvajanje javnih naročil vidijo bolj kot dolžnostno uslužbenško ravnanje in ne kot možnost za doseganje dobrih rezultatov, to lahko vodi v nepotrebno birokracijo in povzroča spregled interesa in zavedanja o vseh možnostih, ki jih daje sistem javnih naročil za učinkovito, gospodarno in uspešno ravnanje z javnimi financami (Arrowsmith 2005, 5).

## NAČELO PREGLEDNOSTI JAVNEGA NAROČANJA

Načelo preglednosti javnega naročanja pomeni, da mora biti ponudnik izbran pregledno in po predpisanem postopku, in zagotavlja, da so vsi udeleženci (tudi potencialni) v javnem naročanju vnaprej seznanjeni s postopki javnega naročanja in njegovimi pravili.

<sup>12</sup> Ur. l. RS, št. 79/1999, 124/2000 in 30/2002

<sup>13</sup> Uredba Sveta, št. 1605/2002 z dne 25. 6. 2002, veljavna za splošni proračun Evropskih skupnosti

Postopki naročanja po zakonu so javni, kar je zagotovljeno z brezplačnimi objavami javnih naročil glede na vrednost tako v Uradnem listu Evropske unije kot na slovenskem portalu javnih naročil. Preglednost pomeni vir za oblikovanje ponudnikovih odločitev o možnostih sodelovanja v postopkih javnega naročanja, v samem postopku pa vključuje zahtevo po javnem odpiranju ponudb, objavi rezultatov ocenjevanja, obrazložitvi obvestila in možnosti vpogleda neizbranega ponudnika v ponudbeno dokumentacijo izbranega ponudnika. Ponudnikom daje možnost, da v primeru kršitve vložijo zahtevek za revizijo postopkov javnega naročanja. Preglednost zagotavlja nadzor nad načinom porabe javnih sredstev in upoštevanjem drugih temeljnih načel javnega naročanja.

### NAČELO ZAGOTAVLJANJA KONKURENCE MED PONUDNIKI

Zakon določa, da naročnik v postopku javnega naročanja ne sme omejevati konkurence med ponudniki, zlasti ne sme omejevati možnosti ponudnikov z izbiro in izvedbo postopka, ki je v nasprotju s tem zakonom, pri izvajanju javnega naročanja pa mora ravnati v skladu s predpisi o varstvu oziroma preprečevanju omejevanja konkurence.

To načelo pomeni, da mora biti vsem zainteresiranim in usposobljenim ponudnikom omogočeno poslovanje z javnim sektorjem pod enakimi pogoji. Pri presoji, ali je šlo za omejevanje konkurence, je treba kot temeljni predpis upoštevati Zakon o preprečevanju omejevanja konkurence.<sup>14</sup>

Učinkovita konkurenca prinaša koristi vsem udeležencem na trgu, zato si konkurenčna zakonodaja prizadeva k vzpostavitvi pogojev za delujočo in učinkovito konkurenco (Vodlan 2007, 14).

### NAČELO ENAKOPRAVNE OBRAVNAVE PONUDNIKOV

Naročnik mora zagotoviti, da ne ustvarja okoliščin, ki pomenijo krajevno, stvarno ali osebno diskriminacijo ponudnikov, diskriminacijo, ki izvira iz klasifikacije dejavnosti, ki jo opravlja ponudnik, ali drugo diskriminacijo.

V primeru krajevne diskriminacije naročnik ne sme postaviti pogoja, ki bi izločil ponudnika glede na njegov sedež. V nekaterih primerih pa je krajevna diskriminacija tudi dopustna, vendar mora biti utemeljena, na primer, kadar je bližina ponudnika pogoj za izvedbo posla v izjemno kratkem odzivnem času.

NAROČNIK MORA ZAGOTOVITI, DA MED PONUDNIKI V VSEH FAZAH POSTOPKA JAVNEGA NAROČANJA IN GLEDE VSEH ELEMENTOV NI RAZLIKOVANJA, UPOŠTEVAJE VZAJEMNO PRIZNAVANJE IN SORAZMERNOST ZAHTEV NAROČNIKA GLEDE NA PREDMET NAROČILA.

<sup>14</sup> Ur. l. RS, št. 64/2007 (uradno prečiščeno besedilo – ZPOmK-UPB2)

O predmetni diskriminaciji govorimo, kadar naročnik povprašuje po določeni blagovni znamki, tipu, modelu, patentu itd., kar daje prednost določenim ponudnikom. Tako opisovanje predmeta naročila je dopuščeno le v primeru, ko predmeta ni mogoče opisati drugače, uporabiti pa je treba besedo ali »enakovredno«.

Osebna diskriminacija pomeni, da naročnik med pogoji za nakup določenega blaga, ki ga lahko ponudijo tako pravne kot fizične osebe, določi pogoj, ki izključi na primer fizične osebe, ker jih te ne morejo izpolniti.

## NAČELO SORAZMERNOSTI

JAVNO NAROČANJE SE MORA IZVAJATI SORAZMerno PREDMETU JAVNEGA NAROČANJA, PREDVSEM GLEDE IZBIRE, DOLOČITVE IN UPORABE POGOJEV IN MERIL, KI MORAJO BITI SMISELNO POVEZANA S PREDMETOM JAVNEGA NAROČILA.

Novo načelo sorazmernosti, ki ga uvaja Zakon o javnem naročanju, je pomembno predvsem pri oblikovanju pogojev in meril, kar sta bistvena elementa razpisne dokumentacije. Merila in pogoji morajo biti vezani na predmet naročila in ne na ponudnika. Prezahtevnost oziroma prekomernost postavljenih pogojev ni dovoljena, kar pomeni, da v merilih in pogojih ni opravičljivo zahtevati več, kot je to potrebno za dobro izvedbo posla.

Sorazmernost torej izraža kompromis med naročnikovimi pričakovanji in hotenji ter stanjem na relevantnem trgu. Ko je ta kompromis dosežen, lahko govorimo o spoštovanju načela sorazmernosti v polni meri (Šoltes 2007, 75).

## CILJI JAVNEGA NAROČANJA

CILJI JAVNEGA NAROČANJA SO TESNO POVEZANI Z NAČELI JAVNEGA NAROČANJA, SAJ SE REALIZIRAJO PREK UPORABE PRAVNIH PRAVIL IN TUDI Z UPORABO NAČEL.

Način in stopnja realizacije posameznega cilja pomenita uravnoteženje posameznega načela in različnih interesov ob konkretnem javnem naročilu (Vesel 2002, 166).

Značilni cilji javnega naročanja so:

- proces razdržavljenja oziroma deetizacije: državnim naročnikom se odvzame subjektivno odločanje o izbiri sopogodbena za nabavo, storitve oziroma gradnje, saj je mehanizem trga tisti, ki prek konkurenčnega boja izbere najprimernejšega sopogodbena;
- zagotavljanje finančne discipline uporabnikov proračunskih sredstev: z ureditvijo javnih naročil naj bi bil kar najboljše dosežen namen, za katerega je bila poraba sredstev predvidena;
- racionalna poraba sredstev: racionalna poraba sredstev se kaže v razmerju med vloženi sredstvi in pridobljenimi učinki, pri čemer naj bi z določenimi sredstvi dosegli čim večji učinek oziroma naj bi določen učinek dosegli s čim manjšimi sredstvi;
- javno naročanje kot instrument državne gospodarske politike: državna gospodarska politika je usmerjena k doseganju ciljev, kot so na primer oživitve gospodarstva, skrb za konkurenčnost



nacionalnega gospodarstva, skrb za gospodarsko nerazvite dele države in podobno;

- konkurenca med ponudniki: konkurenca med ponudniki je eden od pglavitnih ciljev urejanja razmerij med ponudniki na trgu javnih naročil;
- zaupanje javnosti: država nosi moralno odgovornost do svojih davkoplačevalcev, ki predstavljajo glavni vir javnih sredstev; in
- preprečevanje korupcije: cilj urejanja javnih naročil naj bi bilo tudi preprečevanje možnosti, da bi bila odločitev naročnika o izbiri ponudnika odvisna od kakršnekoli materialne koristi (Zabel 1997, 17–21).

Gre za splošno sprejeta pričakovanja o učinkih, ki bi jih moral doseči sistem javnih naročil (Šoltes 2007, 49).

Najvišji organ kontrole državnih računov, državnega proračuna in celotne javne porabe v Republiki Sloveniji ter s tem tudi pravilnosti in smotrnosti postopkov javnega naročanja je po Ustavi Repub-

## **NADZOR IN REVIDIRANJE JAVNIH NAROČIL TER PREVERJANJE PORABE JAVNIH SREDSTEV**

like Slovenije<sup>15</sup> Računsko sodišče Republike Slovenije. Revizorji Računskega sodišča opravljajo zunanjjo revizijo pravilnosti in smotrnosti porabe javnih sredstev. Njihov cilj je, da z revizijskimi poročili izrazijo mnenje o pravilni in smotrni porabi javnih sredstev in da o svojih ugotovitvah poročajo državnemu zboru in javnosti.

Neposredno pri uporabnikih javnih sredstev opravljajo revizijske storitve notranji revizorji, ki so lahko zaposleni pri proračunskem uporabniku, samostojni revizorji ali revizorji revizijskih družb. Revizije opravljajo za različne namene in na različne načine, in sicer zato, da svetujejo predstojniku, kako vzpostaviti učinkovito in uspešno notranjo kontrolo in dober sistem finančnega poslovanja. Revidiranje lahko razkrije številne napake, pomanjkljivosti, slabosti in nepravilnosti pri izvajanju postopkov javnega naročanja.

Najpogostejši namen revidiranja javnih naročil je preveriti in ugotoviti, ali naročnik vodi postopke javnega naročanja v skladu z zakonom in drugimi predpisi, ki urejajo to področje. Poleg revidiranja zakonitosti poslovanja pa so v svetu in pri nas vse pogostejše revizije smotrnosti poslovanja, kar pomeni revidiranje javnih naročil z vidika uresničevanja načel javnega naročanja (gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti).

Računsko sodišče navaja naslednje najpogosteje ugotovljene kršitve Zakona o javnih naročilih (ZJN-1A) v letu 2006:

<sup>15</sup> Ur. l. RS, št. 33I/1991-I, 42/1997, 66/2000, 24/2003, 69/2004, 68/2006,

**Tabela I: Ugotovljene kršitve Računskega sodišča**

člen ZJN-1	Ugotovljena kršitev	Skupaj
125	Kršen interni akt za oddajo naročil male vrednosti.	129
17	Postopki javnega naročanja so bili izvedeni v nasprotju s predpisi oz. niso bili izvedeni.	21
26	Z delitvijo javnih naročil na manjše sklope se je naročnik izognil postopku oddaje javnega naročila z javnim razpisom.	17
50	Pri oddaji javnega naročila in ocenjevanju ponudb naročnik ni upošteval predpisov o javnem naročanju.	8
76	Javna naročila so bila oddana ponudnikom, ki niso predložili vseh dokazov za izpolnjevanje pogojev za priznanje sposobnosti, sprejeta je bila nepravilna in nesprejemljiva ponudba ali ni bila izbrana najugodnejša ponudba.	7
20	Javno naročilo je bilo oddano po postopku s pogajanjem brez predhodne objave, čeprav za takšen način oddaje naročila niso bili izpolnjeni pogoji. 2-krat isto	5
97	Javno naročilo je bilo oddano po postopku s pogajanjem brez predhodne objave, čeprav za takšen način oddaje naročila niso bili izpolnjeni pogoji. 2-krat isto	4
5	Pri oddaji naročil male vrednosti so bila kršena temeljna načela ZJN-1.	4
5	... sklad je imel z izvajalci sklenjene pogodbe za nedoločen čas.	4
4	Pri ocenjevanju ponudnikov so bila uporabljena merila, ki niso bila smiselno povezana z vsebino javnega naročila.	3
5	Pri oddaji javnega naročila male vrednosti je bila v povabilu k oddaji ponudbe navedena tehnična specifikacija, ki omenja blago določene blagovne znamke.	3
20	Pogoji za neposredno sklenitev pogodbe/aneksov niso bili izpolnjeni.	3
20	Občina je izvedla postopek prodaje in nakupa nepremičnine v nasprotju s predpisi, ni izvedla postopka javnega naročila za najetje finančnega lizinga v vrednosti 1.043.231 evrov.	3
42	Javna naročila so naročniki oddali ponudnikom, ki niso predložili vseh dokazov za izpolnjevanje pogojev za priznanje sposobnosti.	3
50	V razpisni dokumentacije niso bila opisana in ovrednotena merila za izbiro najugodnejšega ponudnika.	3
51	Družba ..., d. o. o., javnih naročil ni oddala po predpisanem postopku.	3
	Občina ni oddala javnega naročila v skladu z določili javnega razpisa in razpisne dokumentacije.	3
89	Naročilo dodatnega blaga je bilo oddano na podlagi podaljšane veljavnosti pogodbe, dodatne storitve pa so bile naročene v nasprotju s predpisi o javnem naročanju.	3
	Ostalih kršitev je bilo manj kot 3.	38
	<b>Skupaj</b>	<b>264</b>

Vir: Letno poročilo za leto 2006 Računskega sodišča Republike Slovenije.

Iz Letnega poročila za leto 2006 Računskega sodišča Republike Slovenije<sup>16</sup> lahko razberemo, da je opravilo skupno 177 revizij, izdalo pa je 70 dokončnih revizijskih poročil.

<sup>16</sup> [www.rs-rs.si/rsrcs/rsrs.nsf/V/KE30EE997BC268A1AC12572A2005F4ABE/\\$file/Letno\\_porocilo\\_RSRS\\_2006.pdf](http://www.rs-rs.si/rsrcs/rsrs.nsf/V/KE30EE997BC268A1AC12572A2005F4ABE/$file/Letno_porocilo_RSRS_2006.pdf)

Nadzor nad izvajanjem Zakona o javnih financah in predpisov, ki ureja poslovanje s sredstvi državnega proračuna, opravlja tudi ministrstvo, pristojno za finance, v okviru Urada Republike Slovenije za nadzor proračuna. Naloge inšpekcijskega nadzora opravljajo proračunski inšpektorji, ki imajo posebna pooblastila.

Poleg državnih in lokalnih nadzornikov so za preverjanje porabe proračunskih sredstev, ki jih je Republika Slovenija prejela iz evropskega proračuna, zadolženi revizorji Evropskega računskega sodišča in Evropske komisije.

## **PRAVNO VARSTVO – PREKRŠKOVNI ORGAN**

Pravno varstvo v postopkih javnega naročanja poteka po Zakonu o reviziji postopkov javnega naročanja in Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o reviziji postopkov javnega naročanja.

Državni organ nadzora nad zakonitostjo postopkov javnega naročanja je Državna revizijska komisija za revizijo postopkov oddaje javnih naročil (v nadaljevanju besedila: Državna revizijska komisija), ki jo zakon imenuje prekrškovni organ. Pristojnosti, položaj in organizacija Državne revizijske komisije, ki je samostojen in neodvisen državni organ, so urejeni z Zakonom o reviziji postopkov javnega naročanja.

Državna revizijska komisija nima lastnih inšpekcijskih pooblastil, tako lahko ugotavlja prekrške le v tistih postopkih javnega naročanja, za katere je bil vložen zahtevek za revizijo. Če v postopku odločanja o zahtevku za revizijo ugotovi kršitev, ki pomeni prekršek po predpisih, ki urejajo javno naročanje, poda predlog za uvedbo postopka pred pristojnim organom. Predsednik Državne revizijske komisije pa lahko v primeru, če obstaja dvom o porabi javnih sredstev, ki ni v skladu z načeli, obvesti organe za nadzor nad porabo javnih sredstev, nadzorne organe naročnika ali druge pristojne državne organe.

Sodno varstvo zoper akt (odločitve) Državne revizijske komisije ne predvideva pravnega sredstva. Vlagatelj zahtevka za revizijo postopka, ki v revizijskem postopku ni uspel, lahko s tožbo na podlagi pravnega postopka od naročnika zahteva povrnitev škode. Sodišče v pravnem postopku odloča le o povrnitvi škode, ne more pa vplivati na odločitve revizijske komisije.

Državna revizijska komisija je leta 2006 prejela 640 zahtevkov za revizijo, od tega je v 603 primerih odločila, 37 postopkov pa je prenesla v odločanje v leto 2007. V svojem letnem poročilu<sup>17</sup> navaja, da se število zahtevkov iz leto v leto povečuje: leta 2004 jih je bilo 378, naslednje leto pa 497. Od leta 2004 do 2006 so

<sup>17</sup> Letno poročilo za leto 2006 - [www.dkom.si/util/bin.php?id=2007021507523061](http://www.dkom.si/util/bin.php?id=2007021507523061)

vse zahtevke za revizijo podali kandidati oziroma ponudniki, kljub temu da je bila leta 2002 sprejeta zakonska možnost za vložitev zahtevka v javnem interesu.

Izmed vseh zahtevkov za revizijo jih je bilo 71 za revizijo javnih naročil malih vrednosti, kar predstavlja 11 % vseh zahtevkov, in 569 oziroma 89 % za revizijo javnih naročil velikih vrednosti (vsi postopki). Podatek potrjuje dejstvo, da na vložitev zahtevkov vpliva vrednost javnega naročila, pa tudi višina takse za vložitev zahtevka v primerjavi z vrednostjo javnega naročila.

V primerjavi z vsemi izvedenimi postopki javnih naročil predstavljajo zahtevki za revizijo v letu 2005 le 0,14 %, v letu 2006 pa 0,13 % postopkov. Delež glede na število izvedenih postopkov velikih vrednosti je za leto 2005 3,6 %, v letu 2006 pa 4,2 %.

**Tabela:** Število izvedenih postopkov in prejetih zahtevkov za revizijo

Zap. št.	Izvedeni postopki	2005	2006
1	Postopki naročil velikih vrednosti	12.102	15.191
2	Postopki naročil malih vrednosti	300.055	469.085
3	Skupaj izvedenih postopkov	312.157	484.276
Zap. št.	Zahtevki za revizijo	2005	2006
1	Zahtevki za revizijo naročil velikih vrednosti	363	569
2	Zahtevki za revizijo naročil malih vrednosti	69	71
3	Skupaj zahtevkov za revizijo	432	640w

Vir: Letno poročilo za leto 2006 Državne revizijske komisije za revizijo postopkov oddaje javnih naročil

**Tabela 1:** Število rešenih zahtevkov za revizijo po vrstah odločitve

Zap. št.	Vrsta odločitve o zahtevku za revizijo	2005	2006
1	Zavržen zahtevek za revizijo	197	263
2	Razveljavljen postopek v celoti	50	40
3	Razveljavljena odločitev o izbiri	81	87
4	Umik zahtevka	8	14
5	Zavržen zahtevek	66	72
6	Delno razveljavljen postopek	53	104
7	Vrnjeno naročniku v odločanje	27	9
8	Drugo	11	14
	Skupaj	493	603

Vir: Letno poročilo za leto 2006 Državne revizijske komisije za revizijo postopkov oddaje javnih naročil

Državna revizijska komisija še ugotavlja, da je 40,4 % zahtevkov za revizijo zavrnila kot vsebinsko neutemeljene, in to že pred odločitvijo naročnikov o dodelitvi javnega naročila, 45,6 % pa po njej. Glede na predhodno leto se je v letu 2006 število umaknjenih zahtevkov povečalo za 75 %. V 38 % primerov zahtevkov pa je Državna revizijska komisija sledila vlagateljem tako v letu 2006 kot v letu 2005.

## CENA ALI KAKOVOST

Najnižja cena ponavadi ne pomeni tudi najustreznejše kakovosti in nasprotno – najvišja kakovost ni vedno po najnižji ceni. V skladu z načeli porabe javnih sredstev mora naročnik zagotoviti takšno kakovost, s katero bo dosegel največje učinke po najnižji ceni. Kako v praksi v skladu z načeli določiti zahtevano kakovost, je pri javnem naročanju eno zahtevnejših opravil. Kako določiti na primer kakovost kruha za prehrano stanovalcev dijaškega doma? Najcenejša je navadna bela štruca, najdražji pa je zlati hlebec. Kako opredeliti razliko v kakovosti? S katero kakovostjo kruha dosežemo največji učinek? Kaj je učinek? Bolj zdrav ali bolj zadovoljen stanovalec, oboje ali nič od tega? Mnenja v zvezi s tem so različna.

## DILEME PRI IZVAJANJU JAVNEGA NAROČANJA

### MERILA IN POGOJI

Merilo za izbiro ponudnika je lahko najnižja cena ali ekonomsko najugodnejša ponudba. Naročnik se mora med ceno in različnimi elementi ekonomsko najugodnejše ponudbe, po novem pa tudi med okoljskimi in socialnimi elementi, odločiti pri vsakem posameznem naročilu, in sicer glede na to, kaj je za dobro izvedbo naročila pomembnejše.

V praksi se naročniki pri izbiri ponudnika najpogosteje odločajo za ceno kot edino merilo, dobiti pa morajo kakovost, ki ustreza splošno določenim standardom.

Zakon predpisuje obvezne in neobvezne pogoje, ki jih mora izpolnjevati ponudnik, pri tem pa moramo paziti, da so pogoji postavljeni smiselno glede na predmet javnega naročila. Ali je smiselno na primer dobavitelju zaščitne obutve postaviti pogoj o likvidnosti? Nabava je lahko izvedena dobro, tudi če ponudnik v trenutku izvedbe javnega naročila ni likviden. Z dobro izvedenim naročilom in našim pravočasnim plačilom lahko celo odpravi nelikvidnost.

## **SPECIFIKACIJA PREDMETA JAVNEGA NAROČILA**

Vrsta vprašanj se naročnikom postavlja tudi pri pripravi specifikacij javnega naročila. Dobiti izdelek ali storitev, ki bosta kar najbolj zadovoljevala končne uporabnike po najnižji (primerni) ceni, pomeni izpolnjevanje enega od temeljnih načel javnega naročanja. Tu je zelo pomembno sodelovanje stroke in končnih uporabnikov. Ponudniki zaradi specifikacij pogosto sprožajo postopke revizije javnih naročil, ker menijo, da so specifikacije nepopolne ali pa napisane za točno določen izdelek in s tem na kožo ponudniku, ki ga ponuja.

Pri zahtevnih predmetih javnega naročanja naročnik nima niti dovolj strokovnega znanja niti ne pozna dovolj trga, da bi lahko pripravil kakovostno specifikacijo. V takih primerih je zelo dobrodošla novost Zakona o javnem naročanju – konkurenčni dialog.

## **NEPRAVILNOSTI PRI ODDAJI JAVNIH NAROČIL**

Naročniki se hočejo pri postopkih javnega naročanja izogniti nepravilnostim pri oddaji javnega naročila. Večje možnosti za nepravilnosti so pri zahtevnejših postopkih ter tehnično in strokovno zahtevnejših javnih naročilih. Naročniki zato pogosto izbirajo preprostejše postopke, to je ceno kot edino merilo, in ne dajejo dovolj poudarka merilom, pogojem in specifikacijam. Na drugi strani to pomeni, da dobijo slabšo kakovost, višje cene in slabše pogoje.

## **NEPOZNAVANJA TRGA**

Na današnjem hitro razvijajočem se in globalnem trgu je nemogoče slediti vsem novostim. Ko se seznamimo s potrebo po določenem izdelku ali storitvi, v omejenem času, ki ga imamo na voljo, poiščemo nekaj možnosti, ki trenutno obstajajo na trgu. To pa predvsem pri postopku zbiranja ponudb, ko ponudnike praktično izbiramo sami (sami se odločamo, katere ponudnike bomo povabili), ni vedno najbolj racionalna odločitev.

## **NOTRANJI NADZOR JAVNEGA NAROČANJA**

Izvedba javnega naročanja zahteva tudi notranji nadzor oziroma kontrolo nad izvajanjem postopkov in uresničevanjem pogodbenih določil. Ravnatelj zavoda vzpostavi takšen sistem notranjih kontrol, s katerim bo zagotovljeno pregledno poslovanje zavoda, spoštovanje zakonitosti in pravilnosti poslovanja in s katerim bo zagotovljeno uspešno, učinkovito in gospodarno poslovanje (Horvat, 2006, 75). Pri kontroli nad izvajanjem pogodbenih določil

je treba največ časa posvetiti kontroli cen. Pri enkratnih nabavah je kontrola hitra, opravi jo oseba, odgovorna za izvedbo javnega naročila, hkrati ob likvidaciji računa. Zamudne so lahko kontrole cen stalnih nabav, ki potekajo ob vnašanju v materialne evidence. Iz internih navodil o izvajanju nabav in postopkov javnega naročanja mora biti razvidno, katere postopke uporabljamo, kdo izdaja zahtevke za izvedbo nabave, kdo sodeluje pri pripravi specifikacij, kdo kontrolira in likvidira račune ter kdo je odgovoren za nadzor nad izvajanjem nabave in postopkov javnega naročanja.

## **PRAVNO VARSTVO**

Ponudniki imajo zakonsko pravico, da uveljavljajo pravno varstvo, če menijo, da naročnik krši zakonska določila javnega naročanja. Ponudniki, ki niso izbrani ali ki so izbrani, pa nočejo zagotavljati meril in zahtev iz ponudbene dokumentacije, pogosto iz neupravičenih razlogov zahtevajo dodatna pojasnila, prežijo na napake v razpisni dokumentaciji in specifikacijah in grozijo z vložitvijo zahtevka za revizijo. S tem zavlačujejo postopke in povzročajo dodatne stroške.

## **PONUĐNIKI POGOSTO NE POZNAJO POSTOPKOV JAVNEGA NAROČANJA**

V praksi se mnogokrat srečamo tudi s ponudniki, ki ne poznajo postopkov javnega naročanja oziroma se jim ne zdi pomembno dosledno upoštevati zahtev in pogojev iz ponudbene dokumentacije. Tako ne oddajo ponudbe, ki bi bila v skladu s ponudbeno dokumentacijo, zato je neprimerljiva z drugimi ponudbami, ne upoštevajo rokov ali pa ponudbe sploh ne oddajo. Želijo pa se pogajati in mimo postopkov javnega naročanja pridobiti prednost pred konkurenti.

## **ZAHTEVE PO TOČNO DOLOČENEM IZDELKU**

Stroka in končni uporabniki v praksi včasih postavljajo zahtevo po točno določenem izdelku (določenega proizvajalca). Zakon o javnem naročanju izrecno prepoveduje navedbo blagovnih znamk, patentov, tipov in podobnega, saj bi to pomenilo prednost za določenega ponudnika in kršenje enega od temeljnih načel javnega naročanja – načela enakopravnosti.

Če predmeta naročila ne moremo opisati drugače kakor samo z navedbo znamke ali tipa, moramo uporabiti besedi »enakovredno kot« ... , kar pa ne zagotavlja, da nam bodo ponudniki ponudili enak izdelek oziroma izdelek navedene blagovne znamke ali tipa.

Poleg tega se na trgu vsak dan pojavljajo novi, inovativnejši izdelki, ki imajo boljše lastnosti od tistih, ki so bili zajeti v postopku javnega naročanja in ki bi jih uporabniki radi imeli oziroma uporabljali.

#### Viri in literatura:

- Arrowsmith, Sue. 2005. *The Law of Public and Utilities Procurement*. London: Sweet & Maxwell.
- Euro-Lex. Direktiva 2004/18/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 31. marca 2004 o usklajevanju postopkov za oddajo javnih naročil gradenj, blaga in storitev. Vstopna stran. [Http://eur-lex.europa.eu/](http://eur-lex.europa.eu/)
- Horvat, Tatjana. 2006. *Priprava pravilnika o računovodstvu in drugih notranjih aktov javnega zavoda*. Ljubljana: šola za ravnatelje.
- Kranjec, Vesna. 2004. *Zakon o javnih naročilih s komentarjem*. Ljubljana: GV Založba.
- Kranjec, Vesna. 2007. *Zakon o javnem naročanju in Zakon o javnem naročanju na vodnem, energetskem, transportnem področju in področju poštnih storitev z uvodnimi pojasnili*. Ljubljana: GV Založba.
- Primec, Blanka. 2000. *Zakon o javnih naročilih (ZJN-1) s komentarjem*. Ljubljana: Bonex.
- Portal javnih naročil Ministrstva za Finance. Vstopna stran. [Http://www.enarocanje.si/](http://www.enarocanje.si/) (30. 10. 2007).
- Portal skupine DZS. Vstopna stran. [Http://www.mojdenar.com/alea/](http://www.mojdenar.com/alea/)
- Potočnik, Vekoslav. 2002. *Nabavno poslovanje s primeri iz prakse*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Pravilnik o vrstah podatkov o oddanih javnih naročilih v preteklem letu na podlagi Zakona o javnem naročanju in načinu njihovega zbiranja. *Uradni list RS*, št. 89/2007.
- Računsko sodišče Republike Slovenije. Vstopna stran. [Http://www.rs-rs.si/](http://www.rs-rs.si/)
- šoltes, Igor. 2007. Pristojnosti, poslanstvo in cilji Računskega sodišča RS. *Revija za javna naročila in javne finance* 2: 23–26.
- Urad RS za nadzor proračuna. Vstopna stran. [Http://www.unp.gov.si/slov/inspekcija](http://www.unp.gov.si/slov/inspekcija)
- Uredba o neposrednih plačilih podizvajalcu pri nastopanju ponudnika s podizvajalcem pri javnem naročanju. *Uradni list RS*, št. 66/2007.
- Uredba o obrambnih in zaupnih naročilih. *Uradni list RS*, št. 80/2007.
- Uredba o pravilih in postopku za ugotavljanje statusa naročnika po Zakonu o javnem naročanju. *Uradni list RS*, št. 58/2007.
- Uredba o seznamih naročnikov, seznamih gradenj, storitev, določenih vrst blaga, obveznih informacijah v objavah, opisih tehničnih specifikacij in zahtevah, ki jih mora izpolnjevati oprema za elektronsko naročanje. *Uradni list RS*, št. 18/2007.
- Vesel, Tomaž. 2002. *Javna naročila, pogoji in merila*. Ljubljana: Nebra.
- Vodlan, Brigita. 2007. *Izvajanje javnih naročil v Sloveniji s primerom naročila male vrednosti v izbrani organizaciji*. Diplomsko delo, Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Zabel, Bojan. 1997. *Pravo javnih naročil. ZJN s komentarjem*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Zakon o izvrševanju proračuna Republike Slovenije za leto 2006 in 2007. *Uradni list RS*, št. 116/05.
- Zakon o javnih naročilih – ZJN – 1A. *Uradni list RS*, št. 2/2004, 36/2004.
- Zakon o javnem naročanju – ZNJ – 2. *Uradni list RS*, št. 128/2006.
- Zakon o preprečevanju omejevanja konkurence – ZPOMK-ÚPB2. *Uradni list RS*, št. 64/2007.
- Zakon o računskem sodišču. *Uradni list RS*, št. 11/2001.
- Zakon o reviziji postopkov javnega naročanja – ZRPJN-B. *Uradni list RS*, št. 42/2004.

Mojca Očepek je zaposlena v Domu Tisje v Šmartnem pri Litiji kot vodja finančno-računovodske službe.



ANA  
JERMAN

**ZIMA – POLETJE – VMES PA ŠOLSKO LETO ALI  
KAKO BITI RAVNATELJICA VRTCA, MATI  
VRHUNSKEGA SMUČARJA IN AKTIVNA ATLETINJA?**

**RAVNATELJICA SE PREDSTAVI**

USKLAJEVANJE VSEH TEH RAZLIČNIH VLOG SE ZDI MARIKOMU ZAPLETENO. ČE JE TO NAČIN ŽIVLJENJA, KI GA ŽIVIM ŽE VSEKOZI, PA NI NIČ NENAVADNEGA. USPELO MI JE TO, DA ZNAM POVEZOVATI IN STRNITI KROG: SLUŽBA, SMUČANJE IN S TEM OBVEZNOSTI SVOJIH DVEH SINOV IN SVOJO ATLETIKO. ZOPET SE VPRAŠAM, ALI ME JE VSE SKUPAJ OBREMENJEVALO. V NADALJEVANJU BOM ODGOVORILA NA TO VPRAŠANJE. ZAGOTOVO PA JE POMEMBNO ENO IN EDINO NAČELO, KI GA UPOŠTEVAM: KO SEM V SLUŽBI, DELAM, KO SEM NA SMUČARSKI TEKMI, JO SPREMLJAM, KO SEM NA STADIONU, SE UKVARJAM Z ATLETIKO. VEČKRAT JE TO TEŽKO, TREBA JE BITI DISCIPLINIRAN, TODA KER VSE TE STVARI RADA POČNEM IN SEM JIM PREDANA, MI NAJVEČKRAT USPE.

V vrtcu delam šestintrideset let; začela sem kot vzgojiteljica pripravnica, nato sem bila organizacijski vodja vrtca, pa pomočnica ravnateljice, zadnja leta sem ravnateljica. Ob delu sem najprej končala Pedagoško akademijo v Ljubljani, nato pa še visokošolski študij na Pedagoški fakulteti v Mariboru – smer predšolska vzgoja.

Ves čas sem predana službi, rada delam in se izobražujem. Vse stvari, ki jih počnem v službi, delam z veseljem. Zelo pomembni se mi zdijo medsebojni odnosi na vseh področjih. Imam se za prijazno, odgovorno, pošteno, komunikativno in zelo redko se zgodi, da sem slabe volje. Težave in probleme poskušam reševati skupaj z drugimi, veliko pa jih rešim med tekom. Ob tem moram poudariti, da nikoli ne grem trenirat s problemi, grem samo teč, kar je velika razlika. Koliko kilometrov ali krogov je bilo včasih potrebnih, da sem rešila problem! V moji navadi je tudi, da med tekom v naravi sestavljam in ponavljam različne vsebine za sestanke, pogovore in podobno (tudi za ta članek sem pretekla kar nekaj kilometrov). Doslej se je vse dobro izteklo. Domov se vračam razbremenjena, dobre volje in popolnoma pripravljena na naslednji dan.

PODOBNO JE TUDI MED  
ANDREJEVIMI TEKMAMI.  
NAJRAJŠI SI JIH OGLEDAM V  
ŽIVO. TAKO JE BILO TUDI S  
TEKMO SVETOVNEGA POKALA  
V SMUKU, V GARMISCH-PAR-  
TENKIRCHNU, NA KATERI JE  
ZMAGAL.

Opisala bom, kako sem prišla tja. Tisti petek me je ura zbudila za službo, ko sem začela premišljevati, kaj bi bilo, če bi šla na tekmo. Vedela sem, da je štart šele ob 13. uri, do tja je pet ur vožnje, za vse je še čas. Kaj pa služba? Pogledam v notes – nič posebnega, vse pomembne zadeve sem uredila že prejšnje dni. Sporočim v vrtec, da me ne bo, in se odpeljem. Ta dan je zame pomembnejša Andrejeva tekma. Pa še kako prav sem se odločila. Konec je srečen, saj sem bila že precej pred 13. uro v cilju, Andrej je dosegel svojo prvo zmago in bila sem ob njem. Kadar nisem kje na terenu in sem preveč nervozna, grem takrat, ko Andrej tekmuje, najraje kar domov in si v miru ogledam njegovo vožnjo; bolje tako, kot da bi nervozo stresala po vrtcu. Večkrat pa si tekmo ogledamo skupaj z otroki. Andreja dobro poznajo, saj večkrat pride v vrtec, telovadi skupaj z njimi, se jim pridruži na smučarskem tečaju, zadnja leta jim je podelil priznanja zlati sonček.

Tudi sama svoje znanje in izkušnje na področju atletike in športa prenašam na otroke. Več kot deset let sem namreč vodila popoldansko interesno dejavnost. Že v srednji šoli sem maturo opravljala s področja športa, prav tako na Pedagoški akademiji (Analiza programa športne značke v tržiških vrtcih) in na Univerzi (Vzdržljivost 5–6-letnih otrok). Zadnja leta, ko sem v vrtcu ravnateljica, za otroke pripravimo kros in prireditev *Otroci in straši tečejo skupaj*. Vrtec Tržič je v lanskem šolskem letu dobil priznanje Ministrstva za šolstvo in šport kot najboljši vrtec pri izvajanju programa Zlati sonček.

Ob vsem tem sta rasla oba sinova, Izidor in Andrej. Tržič je pač Tržič in otroke smo vpisovali v tukajšnji smučarski klub. Večina ljudi ne ve, da je v naši družini začel smučati starejši sin Izidor, Andrej ga je samo posnemal. Izidor je treniral in tekmoval do enaindvajsetega leta (v mlajših kategorijah je dosegal odlične rezultate), potem se je pa odločil za študij v Ameriki, kjer je ves čas tekmoval za University Anchorage of Alaska. Postal je tudi državni prvak vseh ameriških univerz. Po končanem študiju ekonomije in financ se je vrnil v Slovenijo. Z Andrejem pa je bilo drugače. On je vztrajal. Tako je bil prepričan vase in zaljubljen v smučanje, da preprosto ni mogel brez njega. Klub vsem poškodbam in težavam, ki so bile posledica le-teh, je vztrajal. Kako je pri tem potreboval podporo družine! Pri spodbujanju in nasvetih so mi prišle prav izkušnje in znanje pedagogike, psihologije, reševanja problemov, kar sem si pridobila v vrtcu. Ko sta bila otroka mlajša, sta potrebovala veliko spodbude, predvsem pri kondicijskih treningih. Večino smo jih opravili skupaj. Radi smo hodili na atletski stadion v Kranj, kjer smo trenirali bodisi vsak po svojem programu ali pa vsi skupaj. Fanta sta z veseljem hodila z menoj na tekmovanja in me spodbujala, če pa je bilo le mogoče,

sta tudi tekmovala. Posebno Andrej je bil v otroških letih nadarjen atlet, saj se lahko pohvali z dobrimi uvrstitvami na stezi in uličnih tekih (bil je šolski in gorenjski prvak v teku na 600 metrov, finalist velikega atletskega pokala za mlajše dečke, zmagovalec uličnega teka v okviru tekem Pot ob žici, dosegel je tretje mesto na krosu Dela in Dnevnika). V obeh športih, v smučanju in v atletiki, pa je lahko tekmoval le do konca osnovne šole. Potem se je bilo treba odločiti. In Andrej ni kaj dosti premišljeval – odločil se je za smučanje. Pa kako prav se je odločil! V vseh starostnih kategorijah je bil med vrstniki vedno med najboljšimi. Že kot otrok se je zavedal, da brez dela ni rezultatov. Da bo treniral in tekmoval, se je odločil sam, in vedel je, da pri tem ni polovičarstva. To je bil tudi naš skupni dogovor.

ČEPRAV SEM TUDI SAMA  
VESELJE DO ATLETIKE IN  
TEKMOVANJ KAZALA ŽE  
OTROŠTVU IN POTEM V  
SREDNJI ŠOLI, SEM RESNEJE  
ZAČELA TRENIRATI IN TEK-  
MOVATI ŠELE PO ROJSTVU  
DRUGEGA OTROKA.

Preprosto se nisem ozirala na nikogar več, začela sem početi tisto, kar me je veselilo, za kar sem vedela, da mi bo uspelo. Vpisala sem se v atletske klub Kranj, katerega članica sem še danes.

V širši okolici Trziča me ljudje poznajo kot tekačico, saj ni stezice, ki je ne bi pretekla. Ko sta bila otroka še mlajša, smo veliko pretekli skupaj. Vsem je bilo prijetno, spodbujali smo drug drugega, pa tudi kako težavo smo rešili med tekom. Na začetku mimoidoči niso vedeli, ali smo družina ali brata in starejša sestra. Med tekom in treningom smo večkrat tekmovali med seboj – to je bila tista zdrava tekmovalnost, kdo bo koga, malo za šalo, malo zares. Končni cilj pa je bil, da smo bili vsi dobri. V teh letih sta otroka hodila z mano na tekmovanja, in če se je le ponudila priložnost, sta tudi sama tekmovala.

Trening in tekmovanja so mi vzeli veliko časa, a ta čas je vedno koristno izrabljen in se slej ko prej obrne v kaj dobrega. V članski kategoriji nisem dosegala vidnih uspehov, bila sem pač že malo starejša, a vedno sem se lahko kosala z drugimi. Mislim, da so me mlajše tekmovalke spoštovale. Moje najmočnejše discipline so tek na 800, 400 in 1500 metrov. Bila sem ena redkih tekačic, ki smo tekmovali na stadionu in na rekreativnih tekih. Pohvaliti se moram tudi s tem, da sem pretekla veliki maraton, ne morem pa niti mimo teka trojk na prireditvi Pot ob žici v Ljubljani. Članice iste trojke tečemo že od leta 1986, to je dvaindvajset let. Samo zadnja tri leta nismo več zmogle priti na zmagovalni oder, prej pa vedno, kajti leta so prinesla svoje in ne moremo se več kosati s precej mlajšimi ekipami. Prepričana sem, da smo edina ekipa, ki v Sloveniji teče skupaj že toliko let. Ob dopoljenih petintridesetih letih atlet uradno postane veteran in ima možnost tekmovali v veteranskih kategorijah. Zanje organizirajo posebna tekmovanja, kot so evropsko in svetovno prvenstvo na stadionu, v dvorani, cestnih tekih. Tako ženske kot moški smo razdeljeni v kategorije na vsakih pet let.

V Sloveniji se veteranska atletika razvija šele zadnja leta. Atleti začnajo razumevati, da petintrideset let ni še nikakršna starost, da se dá še vedno kakovostno trenirati in dobro tekrovati. Sama zase vem, da sem z leti veliko zrelejša, da tekrovanje in trening razumen drugače kot v mladosti. Veselim se vsakega treninga in vsake dobre tekme. Spremenilo pa se je to, da zame niso več pomembne uvrstitve, ampak se veselim vsakega dobrega teka, dobrega časa, posledica tega pa so tudi dobri rezultati. Za uspehe v veteranskih kategorijah mora človek veliko trenirati, saj je konkurenca na mednarodnih tekmah velika. Od leta 1987, ko tekrovjem na veteranskih tekmah, imam z evropskih in svetovnih prvenstev skupaj dvajset medalj v disciplinah 400, 800, 1500 metrov in na visokih ovirah. Poleg tega imam v lasti veliko državnih rekordov v vseh starostnih kategorijah v omenjenih disciplinah in sem po številu osvojenih medalj najboljša v Sloveniji.

Letos julija je bilo v Ljubljani evropsko veteransko prvenstvo. Tega tekrovjanja sem se zelo veselila, čeprav sem imela kot predsednica Združenja atletskih veteranov Slovenije veliko dela in odgovornosti, pa še tekrovvala sem. Pri vodenju slovenskih veteranov mi večkrat pridejo prav izkušnje, ki sem si jih pridobila v vrtcu. Letos je v Ljubljani tekrovvalo dvesto trideset Slovencev. Poleg tekrovjanja so pri tej starosti tekrovvalcev pomembni tudi druženje in druge dejavnosti, ki sodijo zraven.

Na prvenstvu v Ljubljani sem tekrovvala v kategoriji žensk, starih 55 let, in to v teku na 300 metrov z ovirami (300 metrov zato, ker tečemo atletinje po petdesetem letu na krajši razdalji – prej znaša ta 400 metrov). To je zelo naporna disciplina, ki zahteva moč, hitrost, vzdržljivost in koncentracijo do zadnjega metra. Bolj kot uvrstitve sem bila vesela časa, saj sem tekla sekundo bolje kot lani. Še bolj pa sem se razveselila svojih domačih navijačev. Imela sem kar malo treme pred svojima sinovoma, potem pa smo se v cilju skupaj veselili moje srebne medalje. Prepričana sem, da sta bila ponosna na svojo mamo.

Naslednji dan sem šla v službo zadovoljna, čestitale so mi tudi sodelavke.

In to je odgovor na vprašanje z začetka mojega pisanja. Eno je povezano z drugim, zato me ne obremenjuje, ne glede na to, ali gre za poraze ali uspehe, vse to me bogati.

Šolsko leto se je že začelo, zima bo tudi kmalu tu, tečem in hitim pa tako ali tako vse leto.











DANIEL  
MUIJS

SODELOVANJE IN MREŽENJE V  
VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

COOPERATION AND  
NETWORKING IN EDUCATION  
AND SCHOOLING

STRAN / PAGE : 7

V prispevku prikazujemo mreženje in sodelovanje, saj v zadnjih letih postaja v izobraževanju vse bolj priljubljeno, šole spodbujajo k oblikovanju mrež v različnih državah, tudi v Sloveniji. Te pobude so botrovale nastanku vrste sporazumov o sodelovanju, od skupin šol, ki so se prostovoljno odločile za sodelovanje, do skupin, ki so se odločile na podlagi spodbud, in tistih, ki so bile podvržene neposrednemu zunanjemu pritisku za sodelovanje. Ne glede na to pa te pobude praviloma niso temeljile na jasnem razumevanju in opredelitvi, kaj mreženje in izobraževanje pomenita.

**Ključni besedi:** mreženje, sodelovanje

The article presents networking and cooperation which have become increasingly more popular in education in recent years, with schools promoting the formation of networks in various countries, including Slovenia. These initiatives have led to a number of cooperation agreements, signed by groups of schools that volunteered for cooperation, by groups that were compelled to join and by groups that were forced to cooperate due to direct external pressure. Despite all this, such initiatives as a rule were not based on a clear understanding and definition of what networking and education mean.

**Key words:** networking, cooperation

TONČI  
KUZMANIĆ

ODGOVORNOST

RESPONSIBILITY

STRAN / PAGE : 27

V prispevku prikazujemo pojem odgovornosti v primeru vzgoje in izobraževanja. Seveda gre še vedno in predvsem za odgovornost do sveta in prihodnosti, in sicer skozi generacije, pri čemer te generacije posameznic in posameznikov niso več zgolj »možne«, pač pa so dejanske, so narojene, so že tukaj in zdaj. V tem primeru gre za še nekoliko bolj oprijemljivo odgovornost, za odgovornost do omogočanja oblikovanja bitij sveta, torej tistih, ki so objekti vzgoje in izobraževanja.

**Ključne besede:** odgovornost, etika, morala

The contribution presents the concept of responsibility in the context of education and schooling. Of course, this still primarily means responsibility towards the world and the future, enacted through the generations where these generations of individuals are actual and relevant, rather than just "possible", and require our consideration right here and now. In this case the responsibility is even more tangible as it is a responsibility to facilitate the development of the creatures of the world, i.e. the people who are subject to education and schooling.

**Key words:** responsibility, ethics, morality

KSENIJA  
MIHOVAR  
GLOBOKAR

SISTEM NAPREDOVANJA  
JAVNIH USLUŽBENCEV V  
PLAČNE RAZREDE

THE SYSTEM OF THE  
PROMOTION OF CIVIL SERVANTS  
TO SALARY GRADES

STRAN / PAGE : 71

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju sistema napredovanja javnih uslužbencev v plačne razrede ne ureja povsem na novo. Že uveljavljene rešitve, ki so se izkazale kot dobre, je zakon povzel in nadgradil v tako imenovani horizontalni sistem napredovanja, ki je vezan na delovno mesto, njegova vloga pa je nagrajevanje uspešnega dela javnega uslužbenca. Nagrajuje namreč dobro opravljeno delo, ki ga ocenjuje predstojnik.

**Ključne besede:** napredovanje, odgovorna oseba, ocenjevanje

The Salary System in the Public Sector Act is not a complete overhaul of the system of the promotion of civil servants to salary grades. The previously existing solutions that proved effective have been summed up and upgraded by the Act into a so-called horizontal promotion system based on specific work positions, with its role being to reward successful performance of civil servants. Namely, it rewards good performance at work, subject to a supervisor's evaluation.

**Key words:** promotion, responsible person, evaluation

**ALOJZ  
ŠIREC****DOMAČE NALOGE****HOMEWORK**

STRAN / PAGE : 83

Razprava o domačih nalogah v šolski praksi nakazuje, da z učinki pravzaprav niso nikoli povsem zadovoljni ne učenci oziroma dijaki ne njihovi starši in ne strokovni delavci. Tudi številne raziskave kažejo na to dejstvo.

Članek predstavlja delo ravnateljev iz projektne skupine Vodenje za učenje, ki so v svoje letne delovne načrte uvrstili nalogo Z domačim delom do boljšega znanja.

**Ključne besede:** domače delo, domača naloga, letni delovni načrt

The debate on homework in school practice has shown that neither students, nor their parents or professionals see the work results as being completely satisfactory, a fact backed by a number of studies.

The article presents the work of principals from the project group called Guidance for Teaching who have included the project "Better knowledge through self-study" in their annual work plans.

**Key words:** self-study, homework, annual work plan

PRIMOŽ ŠKOFIC,  
TATJANA  
RUPNIK VEC

AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT NAČIN  
SPREMLJANJA LASTNEGA DELA –  
IZKUŠNJA GIMNAZIJE V DOMŽALAH

ACTION RESEARCH AS A METHOD  
OF MONITORING ONE'S OWN  
WORK – THE EXPERIENCE OF  
GIMNAZIJA DOMŽALE

STRAN / PAGE : 107

Akcijsko raziskovanje je krovni koncept in obsega vrsto zelo raznolikih praks, ki pa imajo vsaj eno skupno značilnost: učitelj praktik je soudeležen v procesu sistematičnega spremljanja in vrednotenja lastnega dela, zato da bi natančneje razumel, kaj se v razredu dogaja, kako so raznovrstni dogodki med seboj povezani in s katerimi svojimi ravnanji nanje vpliva. Končni cilj poglobljenega razumevanja situacije je spreminjanje lastne prakse v smeri večje kakovosti in bolj zaželenih izidov.

V šolskem letu 2004/2005 se je kolektiv učiteljev, ki poučujejo v programu splošne gimnazije Domžale, vključil v projekt Didaktična prenova gimnazijskega programa. Poleg vseh dejavnosti, ki jih je projekt prinesel v kolektiv, je bilo akcijsko raziskovanje verjetno »najtrši oreh«, saj se učitelji s čim podobnim še niso srečali. Kako postaviti raziskovalno vprašanje, kako izdelati načrt, predvideti vse dejavnosti, ki jih bo treba izpeljati, kako sestaviti anketo in predstaviti rezultate in ne nazadnje kako motivirati sodelavce za delo? Vse to so vprašanja, na katera je bilo treba najti ustrezne odgovore.

**Ključne besede:** akcijsko raziskovanje, profesionalni razvoj, vpeljevanje sprememb, evalvacija

Action research is an umbrella concept encompassing a number of widely different practices which share at least one common feature: the teacher-practitioners are involved in the process of systematic monitoring and evaluation of their own work in order to obtain a more accurate understanding of the classroom situation, of the ways in which different events are related to each other and what type of teacher conduct affects these events. The ultimate goal of obtaining an in-depth understanding of the situation is to change one's own practices in order to achieve greater quality and better results.

In the 2004/2005 academic year, the teachers teaching in Gimnazija Domžale's general programme joined the project called Didactic Renovation of the Gimnazija Programme. Besides the activities that this project introduced for the teachers, action research was probably "the hardest nut to crack" owing to the fact that the teachers had previously never met with anything similar.

How to ask a research question, how to make a plan, how to anticipate all the activities that will have to be done, how to design a questionnaire and present the results, and ultimately, how to motivate your fellow workers for work? All these are questions for which proper answers had to be found.

**Key words:** action research, professional development, introducing changes, evaluation

NIKOLAJA  
MUNIH

### VODENJE ŠOL IN SUPERVIZIJA

### SCHOOL GOVERNANCE AND SUPERVISION

STRAN / PAGE : 119

V današnjem času vse bolj izstopa večplastnost in prepletajoča se kompleksnost vodenja šol. V skladu s kompleksnostjo delovnih nalog narašča odgovornost ravnatelja za uspešno delovanje šole kot organizacije in kot izobraževalne ustanove v spreminjajoči se kulturi. Delo z »različnimi ljudmi in papirji«, osamljenost funkcije kot take in odgovornosti, ki iz nje izhajajo, povzročajo pri ravnateljih stres in izgorevanje. Ena od preventivnih metod, ki preprečuje izgorevanje, osebno krepi človeka in neposredno prispeva k bolj kakovostnemu delu, je supervizija.

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

The multilayered character and the intertwining complexity of running a school is nowadays becoming increasingly apparent. The complexity of the work tasks is reflected by the growing responsibility of principals for ensuring successful operation of the school as an organisation and as an educational institution in a changing culture. Working with "different people and documents", the specific isolating nature of the job and the responsibilities arising from it are a cause of stress and burnout for principals. Supervision is one way of preventing burning out, strengthening one's character and directly contributing to a higher quality of work.

**Key words:** supervision, supervisor, support, school governance, management, working with people, supervision of governance, supervision-supported governance

MOJCA  
OCEPEK

JAVNO NAROČANJE

THE RULES AND THE DILEMMAS  
OF PUBLIC PROCUREMENT IN A  
PUBLIC INSTITUTION

STRAN / PAGE : 127

V prispevku prikazujemo razvoj pravnih podlag do trenutno veljavnega Zakona o javnem naročanju, načela javnega naročanja in njegove cilje. Predstavljamo dileme, s katerimi se srečujejo manjši posredni proračunski uporabniki pri izvajanju javnega naročanja, in prednosti, ki jim jih izvajanje postopkov javnega naročanja prinaša.

**Ključne besede:** Zakon o javnem naročanju, javne finance, javna poraba, racionalna poraba, javna naročila, načela javnega naročanja, postopki javnega naročanja, javni zavod

The contribution shows the development of the legal bases used to formulate the Public Procurement Act currently in force, the principles of public procurement and its objectives. We present the dilemmas that small indirect budget users face when carrying out public contracting and the advantages offered by public procurement procedures.

**Key words:** Public Procurement Act, public finance, public spending, rational use, public contracting, public procurement principles, public procurement procedures, public institution





# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/2009

NAPOVEDUJEMO

XI. STROKOVNO SREČANJE POMOČNIKOV RAVNATELJEV

VLOGA POMOČNIKA RAVNATELJA V SPREMINJajoČEM  
SE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU

OD 10. DO 12. FEBRUARJA 2009, HOTELI LIFECLASS, HOTEL  
SLOVENIJA, PORTOROŽ

UVODNI GOVORNIK BO MINISTER ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, DR.  
IGOR LUKŠIČ, ZADNJI DAN BOMO S PREDSTAVNIKI MINISTRSTVA  
RAZPRAVLJALI O AKTUALNIH TEMAH NA PODROČJU VZGOJE IN  
IZOBRAŽEVANJA.

PRISLUHNILO BOMO NASLEDNJIM PREDAVANJEM:

- MAG. VINKO LOGAJ, ŠOLA ZA RAVNATELJE:  
POMOČNIK RAVNATELJA ALI PODRAVNATELJ;
- DR. TONY TOWNSEND, UNIVERZA GLASGOW,  
ŠKOTSKA: IZOBRAŽEVANJE V ČASU SPREMENB;
- DR. JUSTINA ERČULJ IN DR. ANDREJ KOREN, ŠOLA  
ZA RAVNATELJE: PROJEKT KAKOVOSTI IN PROFESIO-  
NALNEGA RAZVOJA V ŠOLI ZA RAVNATELJE.

UDELEŽILI SE BOMO DELAVNIC:

- ŠOLA ZA RAVNATELJE; VLOGA POMOČNIKA RAVNATELJA V  
SPREMINJajoČEM SE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU
- MAG. TATJANA BEZIČ, ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO:  
SPODBUJANJE RAZVOJA NADARJENOSTI V VRTCU;
- MAG. VERA BEVC IN VLADIMIR MILEKŠIČ, ZAVOD RS ZA  
ŠOLSTVO: SPODBUJANJE RAZVOJA NADARJENOSTI V VRTCU;
- NEDA MARUNICA LAMPIČ, MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN  
ŠPORT: INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA V OSNOVNIH  
ŠOLAH.

VEČ PODATKOV NAJDETE NA: [WWW.SOLAZARAVNATELJE.SI](http://WWW.SOLAZARAVNATELJE.SI).



šR

[www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si)

ISSN 1581-8225

UDK 371(497.4)



9 771581 822503