

Dr. Ulrike Popp

Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev

Povzetek: Po šoku, ki je sledil rezultatom študije PISA, je v Avstriji in Nemčiji zaživela razprava o reformi šolskega sistema. Šolskopolično prizadevanje je v Nemčiji usmerjeno v ustanavljanje celodnevniških šol, v Avstriji pa so bolj zadržani. Prispevek obravnava različne modele celodnevniških šol in na podlagi šolskopedagoške argumentacije izpostavi njihovo prednost pred tradicionalnimi šolami. Celodnevne šole lahko prispevajo k zmanjšanju socialne selekcije in ustvarjanju pogojev za enake možnosti v izobraževanju. Njihova prednost je v tem, da lahko ponudijo pedagoško podprt učni in življenjski prostor, ki daje vsem otrokom optimalno spodbudo, da razbremenjujejo družino, omogočajo socialno in problemsko naravnano učenje v skupini vrstnikov ter (v povezavi z zunajšolskimi ustanovami) ponudijo zanimivo preživljanje prostega časa.

Ključne besede: poldnevna šola, popoldansko bivanje, celodnevna šola, vzpostavljanje enakih možnosti, šola kot učni in življenjski prostor, širše razumevanje izobraževanja.

UDK: 37.018.54

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Ulrike Popp, univ. prof., Inštitut za pedagoške vede, Univerza v Celovcu.

Uvod

Izsledki raziskave PISA so v Avstriji in Nemčiji spodbudili široko razpravo o nujnosti reformiranja izobraževalnega sistema. V tem prispevku bodo (skupaj s šolskopedagoško argumentacijo) predstavljeni nekateri poudarki, ki se nanašajo na možnost vpeljevanja celodnevniš šol. Izhajali bomo iz pedagoških konsekvenc, ki so jih v obeh državah potegnili iz omenjene raziskave. Zaradi slabih rezultatov, ki so obe državi v mednarodni primerjavi umestili na spodnji del povprečja (prim. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Haider/Reiter 2004), sta šolska sistema doživela »PISA-šok«, ki je omajal samopodobo vodilne industrijske sile in družbe znanja. To dejstvo narekuje šolskopolitično ukrepanje. V naslednjem koraku bomo podrobneje razčlenili vprašanje, kako definirati pojem »celodnevna šola«, saj trenutna razprava v Avstriji razkriva zelo neenotno pojmovanje. Na podlagi kvalitativnih intervjujev s starši na Koroškem bomo pokazali, da se mora celodnevna šola spopadati s precejšnjimi predsodki in odklonilnimi stališči. V 4. poglavju bomo predstavili šolskopedagoške argumente za celodnevno šolo, ki jo je mogoče razumeti kot šolo prihodnosti. To bomo naredili na podlagi treh argumentacijskih ravni, ki jih je mogoče razumeti tudi kot reprezentativna področja poddiscipline znanosti o vzgoji: šolske pedagogike.

1 Konsekvence zaradi slabih rezultatov PISE

PISA je mednarodna primerjalna študija dosežkov učencev in učenk, ki ob koncu njihovega obveznega šolanja meri obvladovanje temeljnih kompetenc (branje, matematika in naravoslovje). Izsledki študije (dosežena stopnja obvladovanja kompetenc) ne dajejo informacij o kakovosti posameznih šol ali o pedagoškem delu učiteljev, temveč so kazalnik učinkovitosti šolskega sistema. Pri tem je osrednje vprašanje, koliko uspe izobraževalnim sistemom odraščajočo generacijo opremiti z znanjem in kompetencami, ki jih potrebuje za vključitev

v družbo, poklicno participacijo in vseživljenjsko učenje. To vprašanje lahko postavimo tudi obrnjeno: Kakšna je v mednarodnem prostoru povezava med učinkovitostjo izobraževalnih sistemov ter socialno selekcijo, razredno reprodukcijo in količino »rizičnih učencev«?

V Nemčiji so rezultati študije PISA iz leta 2001, ki je merila bralne kompetence, sprožili reformno prizadevanje, ki naj bi v prihodnjih letih zagotovilo krovno mrežo celodnevnišol v vseh zveznih deželah. S tem je povezano prizadevanje, da bi se javno mnenje preusmerilo od selektivnosti k spodbujanju vsakega posameznika. Skoraj vsaka tretja šola v Nemčiji naj bi se v prihodnjih petih letih preoblikovala v celodnevno. Zvezna ministrica za izobraževanje je v ta namen investirala štiri milijarde evrov (prim. BMBF/Pressemitteilung 18/2003).

Avstrija po prvi študiji PISA iz leta 2000 ni predvidela reforme, ki bi vključevala večje uveljavljanje celodnevnišol, vendar so tudi tukaj rezultati sprožili številne šolskopolitične reakcije. Omeniti je treba npr. Šolski manifest /Bildungsmanifest/, ki so ga objavili politiki, šolske oblasti in strokovnjaki (prim. Schrodtt/Chorherr/Rathmayr 2003), Komisijo za prihodnost šolstva /Zukunftskommission/ (prim. Haider idr. 2003), ki jo je ustanovilo zvezno ministrstvo, kot tudi (v preteklih letih vpeljane) izobrazbene standarde (prim. bm; bwk 2004), ki naj bi (na prehodih med deli šolskega sistema) zagotovili določitev in zagotovitev kompetenc pri temeljnih predmetih. Toda čeprav je Komisija za prihodnost šolstva omenila skupne in celodnevne šole v kontekstu šolskoorganizacijskih ukrepov, so ostale medijske objave in javne reakcije zadržane ali celo odklonilne. Pritisk za temeljito prenavo šolstva v Avstriji ni bil tako močan, saj je pri PISA 2000 dosegla 10. mesto, Nemčija pa 21. (prim. Deutsches PISA.-Kon-sortium 2001, str. 106).

Podoben šok kot Nemčija je Avstrija doživela konec leta 2004, ko so bili objavljeni podatki druge raziskave PISA (s poudarkom na matematiki). Pri vseh temeljnih kompetencah je Avstrija zasedla rang v spodnjem delu sredinskega območja. Na Koroškem je sedaj že mogoče zaslediti večjo naklonjenost šolskoorganizacijskim inovacijam. Lani decembra je bil sklican izobraževalni forum, ki je odprl javno razpravo o slabostih in prednostih avstrijskega šolskega sistema. V ospredju so bila vprašanja možnih posegov na različna področja, posebna pozornost pa je bila namenjena tudi reformi izobraževanja učiteljev. Sprejeta je bila odločitev, da se poskusno vpelje model skupne šole za deset do petnajst let stare otroke, ki bo celodnevne narave – to pa narekuje tudi vzpostavitev ustreznega pravnega okvira. Nasploh je v tem trenutku zaključno poročilo Komisije za prihodnost šolstva tisti dokument, ki politiki svetuje ukrepe: vsa pozornost je usmerjena v prizadevanje za sistematično izboljšanje kakovosti šol in pouka, medtem ko so večji sistemski posegi razumljeni kot »dolgoročni pedagoški projekti« (Abschlussbericht Kurzfassung, 2005, str. 4). Celodnevne šole se v kontekstu reforme ne omenjajo. Namesto tega se je uveljavila zahteva, naj šole vsem šoloobveznim otrokom ponudijo (če starši to želijo) varstvo in pomoč tudi po pouku (prim. Abschlussbericht, 2005, str. 57).

Solska obveznost se v Sloveniji prekriva z devetletno osnovno šolo. Razčlenjena je v tri cikle, ki ustrezajo trem starostnim kategorijam učencev (od 6 do 8 let,

od 9 do 11 let in od 12 do 14 let), pouk pa poteka pet dni v tednu. Otroci imajo od 20 do 30 ur pouka na teden (prim. Eurydice 2005). To pomeni, da ima Slovenija enotno (integrirano) skupno šolo, ki zajema otroke od 6. do 14. leta.

V avstrijskem, nemškem in slovenskem šolskem sistemu prevladuje pol-dnevna organizacija pouka v javnih šolah – v primerjavi z drugimi evropskimi državami je to prej izjema kot pravilo (prim. Coelen 2003, Alleman-Ghionda 2003). Raziskava PISA je pokazala, da so se v mednarodni primerjavi dobro odrezale tiste države, ki imajo enotne (integrirane) in/ali (v najširšem pomenu) »celodnevne« šolske sisteme (prim. Deutsches PISA-Konsortium 2001, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Haider/Reiter 2001, 2004). Pri tem se Avstrija lahko ozre na sorazmerno dolgo tradicijo eksperimentiranja s celodnevno organizacijsko obliko (celodnevna šola in domska šola /Tagesheimschule/), ki sega v leto 1974 (prim. Bucher 2004, str. 31, Dobart idr. 1984). Rezultati evalvacije so pokazali, da takšna organizacija prispeva k zmanjševanju osipa in izboljšanju socialne klime, prispeva k večji angažiranosti učiteljev, starši pa so pozitivno ocenili večjo učno in vzgojno učinkovitost šole (prim. Bucher 2004, str. 31f). Te ugotovitve potrjuje tudi anketa – zajela je 250 staršev otrok iz Gradca in z Dunaja, ki so obiskovali celodnevne šole. Obiskovanje celodnevne šole ne vpliva negativno na družinske odnose (prim. Mikovits 2001, str. 60). V tem kontekstu je zanimivo tudi mnenje 270 staršev na Dunaju, ki je pokazalo, da dobro počutje otrok bistveno zvečuje zadovoljstvo staršev. Dve tretjini vprašanih sta menili, da je bil otrok deležen individualnih spodbud, da so bili učitelji zelo angažirani in da bi se znova odločili za celodnevno šolo (prim. Szakasitis 1994, str. 103ff). In še ena ugotovitev: otroci, ki obiskujejo celodnevne šole, preživijo manj časa pred televizijskim sprejemnikom kot otroci, ki obiskujejo poldnevne šole (prim. Groiss 1991, str. 55ff). Presenetljivo je, da imajo ta spoznanja tako obrobno vlogo v novejših šolskopoličnih razpravah.

2 Kaj pomeni celodnevna šola?

Priča smo izredni pojmovni raznolikosti razumevanja šol s celodnevno organizacijo dela, terminološka neenotnost pa je opazna tudi pri označevanju izobraževalnih ustanov, ki organizirajo pedagoški proces v popoldanskem času. Na nemškem govornem območju srečujemo oznake, kot so celodnevna šola /Ganztagschule/, domska šola /Tagesheimschule/, dnevna šola /Tagesschule/, odprta šola /offene Schule/ ali tudi popoldansko varstvo s pedagoškim programom /Nachmittagsbetreuung/. V Nemčiji (drugače kot v Avstriji) pod pojmom »domska šola« razumejo šolskoorganizacijski koncept, v katerem lahko poteka pouk v dopoldanskem pa tudi popoldanskem času. Za te šole je značilen poudarjen vzgojni vidik (prim. Lepping 2003, str. 20), ta se uveljavlja z dodatnimi pedagoškimi dejavnostmi, ki lahko potekajo pred začetkom pouka in v skupnih popoldanskih dejavnostih.

Z najrazličnejšimi oblikami celodnevne šolske organizacije se je kritično spopadel Heinz Günther Holtappels (prim. 1994 str. 91ff). Pri tem je eksplisit-

no razlikoval poldnevne šole, podaljšane poldnevne šole z določenim urnikom, poldnevne šole z dodatnim pedagoškim programom in ponudbo pristočasnih dejavnosti ter celodnevne šole, ki si ta naziv tudi zaslužijo.

Združene celodnevne šole

Značilnost »združenih celodnevni šol« je, da pouk podrejajo biološkemu ritmu otrok. Dan je razdeljen na dopoldan in popoldan, šola pa mora zagotoviti vsem učencem in učenkam kosilo. Sodelovanje pri učnih in zunajšolskih dejavnostih je za vse obvezno. Pri tem je opravljanje domačih nalog organsko povezano s ponudbo obveznih in pristočasnih dejavnosti. Prednosti takšnega koncepta so v učinkovitejšem doseganju izobrazbenih in vzgojnih ciljev šole (prim. Appel 2003, SPD Bayern 2003).

Odprte celodnevne šole

Tudi pri »odprti celodnevni šoli« gre za šolo, ki deluje ves dan. Pouk poteka predvsem dopoldan, temu pa sledi kosilo. Popoldan lahko otroci ob pomoči učiteljev opravijo domače naloge, na voljo pa jim je tudi svobodna izbira dejavnosti v delovnih skupinah, tečajih in krožkih, pri katerih lahko sodelujejo starši pa tudi društva in institucije, ki se ukvarjajo z zunajšolskimi dejavnostmi otrok. Za ta program se otroci odločajo prostovoljno, zato vanj niso vključeni vsi. Ponavadi starši sprejmejo obvezo (tako kot npr. v deželi Rheinland Pfalz), da bo otrok obiskoval program vse šolsko leto, ker to olajša organizacijsko izvedbo ter omogoča kontinuirano načrtovanje (prim. Ganztagschule in Rheinland Pfalz 2002, str. 6).

Kakšno vlogo ima ponudba popoldanskega pedagoškega programa v osnovnih šolah? V Avstriji izraz »domska šola« pa tudi »odprta šola« označuje organizacijsko obliko, v kateri je pouk omejen na dopoldanski čas, popoldan pa je namenjen interesnim dejavnostim in učenju (prim. Bucher 2004, str. 28). Ta tako imenovani »popoldanski pedagoški program« je prisoten na približno 10 % avstrijskih osnovnih šol (prim. Kleine Zeitung 2005, str. 5). Po dopoldanskem pouku imajo otroci kosilo (ne nujno v šoli), potem pa se ob pomoči učiteljev (do 17. ure) učijo posamezne učne predmete, pišejo domače naloge in preživljajo prosti čas. Starši morajo sami poravnati stroške kosila pa tudi dela pedagoških delavcev. Trenutno znaša njihov prispevek 80 evrov, šolsko vodstvo pa lahko za popoldansko bivanje otrok določi tudi dodatni prispevek (prim. bm:bwk – Nachmittagsangebote 2004).

Izbira programa popoldanske oskrbe je prostovoljna – starši lahko sami določijo število dni, ko želijo, da ostane njihov otrok tudi po pouku v šoli, poleg tega pa ga lahko med šolskim letom kadar koli izpišejo (prim. Mikovits 2001, str. 11). To je razlog, da število otrok, ki se vključuje v te programe, nenehno variira, otežena pa je tudi organizacija popoldanskega časa za učenje, izvajanje tečajev ter izvajanje individualno prilagojenega in vodenega preživljanja prostega časa. Tega koncepta ni mogoče izenačevati s konceptom celodnevne šole – glede na

Holtappelsovo klasifikacijo gre tukaj za poldnevno šolo z dodatnim pedagoškim programom in ponudbo prostočasnih dejavnosti (prim. Holtappels 1994).

3 Odnos staršev na Koroškem do celodnevne šole

Odnos do celodnevne šole je najslabši v okoljih, kjer prevladuje konservativna vrednotna usmerjenost, ki temelji na podobi »nedotakljive« družine in tradicionalni delitvi spolnih vlog. V Avstriji je odnos do celodnevne šole zelo odvisen od urbanosti okolja (podeželje – mesto), kažejo pa se tudi druge razlike. Največ zagovornikov celodnevne šole je prepoznal vprašalnik, ki je bil izpeljan na vzorcu celotnega prebivalstva. Izsledki študije, ki jo je leta 2003 izvedla delavska zbornica na Dunaju, so pokazali, da na zvezni ravni 62 % prebivalcev podpira celodnevno oskrbo v šoli (prim. IFES Bericht 2003, str. 3). Zadnja anketa IFES-instituta je pokazala, da 49 % Avstrijcev zagovarja več kot eno obliko celodnevne šole (prim. Kleine Zeitung 2005, str. 3). Toda samo 50 % staršev šoloobveznih otrok si želi imeti možnost poslati svojega otroka v celodnevno šolo (prim. Bucher 2004, str. 39). Ali bodo to možnost tudi izrabili, ostaja odprto vprašanje.

Po anketi, ki jo je izvedlo Združenje avstrijskih socialdemokratskih učiteljev (SLÖ), se je na Koroškem kar 68 % od 4053 vprašanih staršev izreklo proti celodnevni šoli (prim. Ganztägige Schulformen 2005). Najbolj odklonilno so starši odgovarjali na vprašanje, ali bi svojega otroka tudi v resnici vpisali v celodnevno šolo, če bi lahko izbirali. Skeptičen in odklonilen odnos je pokazal tudi intervju z 31 starši (predvsem materami) iz Koroške, ki imajo vsaj enega šoloobveznega otroka. To pomeni, da celodnevno šolo kot sodobno šolsko obliko načeloma sicer podpira večina prebivalstva, toda večja kot je neposredna povezanost s šoloobveznimi otroki, večja je distanca do celodnevne šole.

Vedno znova se pojavlja odklonilno stališče, ki argumentira, da je celodnevna šola dobra predvsem za nekatere starše, ki so zaposleni, in za matere samohranilke, ki so prisiljene otroka zaupati v zunajšolsko oskrbo. Po mnenju anketiranih staršev ima celodnevna šola prednosti samo za »nekater« starše, toda prevladujoča socialna podoba in ideal »nedotakljive« družine se povezuje ta z materino navzočnostjo. Prisoten je strah, da bi otrokova odsotnost v popoldanskem času lahko vplivala na kakovost družinskih odnosov in otrokovo dobro. Starši raje zaupajo otroka starim staršem kot pa javnim institucijam, in to ne zgolj zaradi stroškov, temveč tudi zato, ker se jim zdi družinska oskrba »dragocenejša«. Del vprašanih se tudi boji, da bo s celodnevnimi šolami vzgojo v celoti prevzela država in otroke odtujila staršem – tu je prepoznaven strah pred konkurenco med celodnevno šolo in vzgojno kompetentnostjo družine. Tovrstne argumente so navajale predvsem matere, ki so zaposlene le za krajši delovni čas ali pa sploh ne, da bi se lahko posvetile vzgoji svojih otrok. (Prim. Obergrießnig/Popp 2005)

Anton Bucher (2004, str. 7) je izjave avstrijskih politikov, ki so se v preteklosti izrekli o celodnevni šoli, označil kot ideološke in podcenjevalne. Tudi po

drugi raziskavi PISA ostaja celodnevna šola politično zaznamovana, s tem pa tudi njena pedagoška, izobraževalna, vzgojna in socialna vrednost. Kaže, da so pojasnjevanja v tej smeri sprožila odpor in podprla »materinski mit« (Hoffmeister 2001, str. 341). Izkaže se, da večina intervjuvanih staršev slabo pozna celodnevno šolo. In namesto da bi pomanjkljivo poznavanje pedagoških in didaktičnih konceptov celodnevne šole sprožilo kritično preverjanje in radovednost, so se uveljavili pomisleki in odpor v skladu z geslom: kar ni znano, je slabo. To je povezano tudi s tem, da se je vprašanim ob pojmu celodnevna šola porajala asociacija na šolo, ki obstoječo poldnevno šolo nadgrajuje tako, da ji nalaga še dodatni pouk, kar bi vodilo v prebremenjenost otrok. (Prim. Obergrießnig/Popp 2005)

4 Pedagoški pogled na celodnevno šolo kot šolo prihodnosti

Argumenti za ustanavljanje celodnevnišol v Avstriji niso novi – javnosti so bili že večkrat predstavljeni skupaj s poskusnimi projekti na tem področju (von Scheipl 1974, Dorner/Witzel 1976, Bolius 1976, Weidinger 1983, Dobart idr. 1984). Sodobne utemeljitve so bolj osredotočene na razširjeni model vzgoje in izobraževanja, po katerem naj bi otroci več časa kot doslej preživel v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. To naj bi izboljšalo šolski uspeh, socialne kompetence ter okrepilo prijateljske vezi med vrstniki (prim. tudi Kandlers 2004, str. 23). Odraščajoča generacija naj bi imela na voljo več pedagoško organiziranega časa za igro, doživetja, oblikovanje skupnosti, kjer bi se učili odgovornega ravnanja, ter za alternativne oblike učenja in pridobivanja znanja.

V nadaljevanju bom poskusila s pogledom na šolsko pedagogiko kot poddisciplino pedagogike predstaviti argumente, ki govorijo v prid razumevanju celodnevne šole kot šole prihodnosti. Na tem mestu me ne zanima šolskoekonomsko razglabljanje o dodatnih stroških, dodatnih učiteljskih urah, investicijah v infrastrukturo in o načrtovanju prostorov. Na tem mestu se tudi ni mogoče poglobiti v potrebne spremembe na področju izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja učiteljev pa tudi ne v pravnoformalne posledice, ki jih celodnevna šola prinaša na področju delovne obveznosti ter celotne šolske zakonodaje. Da bi lahko pedagoške argumente za uveljavitev celodnevne šole predstavila čim bolj sistematično, si bom pomagala z upoštevanjem področij oziroma raziskovalnih usmeritev šolske pedagogike kot znanosti.

Področja šolske pedagogike

<i>Šola kot institucija</i>	<i>Šolska socializacija</i>	<i>Didaktika in kurikularna teorija</i>
<ul style="list-style-type: none"> – zgodovina šolstva – šolski sistemi – teorija šole – socialna funkcija šolskega izobraževanja – šola in socialne spremembe – socialna neenakost 	<ul style="list-style-type: none"> – funkcionalna in nefunkcionalna vzgoja – interakcije – življenjska obdobja (otročstvo, mladostništvo) – šola in socialno okolje 	<ul style="list-style-type: none"> – pouk – didaktične metode – diferenciacija, spodbujanje – učni principi – učna kultura – odpiranje šole

Problemski sklop *Šola kot institucija* gleda na šolo z različnih perspektiv. Med drugim je sem vključen zgodovinski razvoj šolskega sistema in njegova legitimacija. Poleg tega se poskušajo v tem sklopu najti odgovori na vprašanje, kakšno funkcijo ima šola pri ohranjanju ekonomskih, kulturnih in socialnih struktur v današnji družbi ter kakšna je njena integracijska funkcija. Sem sodi tudi analiza šole kot mesta reprodukcije socialnih neenakosti ter odnosa med šolo in socialnimi spremembami. Izrazito interdisciplinarni pristop je v tem problemskem sklopu prisoten pri teorijah šole, ki poskušajo pojasniti funkcije šole ter njeno institucionalno umeščenost.

Naslednje področje šolske pedagogike kot znanosti zajema *šolsko socializacijo*. Razumevanje socializacije kot oblikovanja lastne identitete ob internalizaciji družbenih norm (prim. Tillmann 2000), procesa torej, v katerem je posameznik razumljen kot subjekt, ki se produktivno sooča z okoljem, je v šolskem kontekstu povezano s prisotnostjo funkcionalne in nefunkcionalne vzgoje. Ob načrtovanem pouku so učenci in učenke nenehno soočeni tudi s skritim kurikulumom (prim. Popp 2004b) – njihova socializacija poteka v interakciji z učitelji in sošolci ter se izmika šolskim normam. Za šolsko socializacijo so pomembni povratni vplivi posrednega in neposrednega socialnega okolja šole, kot so skupine vrstnikov, mediji, porabništvo in prosti čas. V ta problemski sklop sodita tudi znanstvena obravnava posebnih razvojnih značilnosti in možnih nevarnosti v otroštvu in puberteti ter njihov pomen za šolsko delo.

Tretje področje šolske pedagogike zajema *didaktiko in kurikularno teorijo* – tu so v ospredju procesi učenja in poučevanja. Gre za vprašanje, kako otroke in mladostnike motivirati za učenje in kako pri tem ustrezno upoštevati ter spodbujati njihove individualne sposobnosti ter nagnjenja. To so vprašanja, ki prehajajo v ospredje tudi v aktualni razpravi o celodnevni šoli. To raziskovalno področje pa seveda vključuje tudi analizo pouka, učnih načrtov in vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ob opazovanju didaktične ureditve je prisotna analiza kulture pouka in njen razvoj, šolskoorganizacijskih konceptov ter sodobnih učnih principov.

Poglejmo v nadaljevanju, v okviru katerega od prikazanih področij šolske pedagogike je mogoče najti argumente, ki so potrebni, da utemeljimo celodnevno šolo kot šolo prihodnosti.

4.1 Šola kot institucija: celodnevna šola kot odgovor na socialne spremembe in kot sredstvo spodbujanja enakih možnosti

Celodnevna šola upošteva socialne spremembe v družini

Celodnevna šola ponuja odgovor tudi na demografske spremembe sodobne družbe, ki se kažejo v upadanju števila otrok, podaljševanju delovne dobe, v »staranju« prebivalstva in v spremembah odnosov med spoloma. Narašča število ločitev, vedno več je staršev, ki sami vzgajajo otroka, narašča zaposlenost mater – vse to kaže, da bi lahko celodnevne šole prevzele tudi funkcijo dopolnjevanja družine. Prevzele bi lahko tiste naloge, ki jih bodo družine zaradi svoje krhkosti in ranljivosti v prihodnosti vse težje opravljale. Ob celodnevni šoli se ženske lažje odločijo za zaposlitev pa tudi za rojstvo otrok. V nekaterih evropskih državah (npr. v Franciji ali na Švedskem), kjer imajo zelo razčlenjen sistem varstva otrok, je zaposlenost žensk večja kot v Avstriji, višja pa je tudi stopnja rodnosti. S socialnimi spremembami družinskega življenja je povezano tudi upadanje družinskih stikov z drugim sorodstvom in sosedi (prim. Holtappels 2003, str. 181). Zaradi podaljševanja delovne dobe pri moških in ženskah bo varstvo otrok v prihodnosti vedno manj prepuščeno starim staršem.

Celodnevna šola kot vzgojno-izobraževalna institucija za vse šoloobvezne otroke

Celodnevna šola mora prispevati in lahko prispeva k premagovanju selekcijskih ovir in ustvarjanju enakih možnosti. Da bi lahko celostno uresničevala svoj namen, bi morala zajeti vse otroke in mladostnike. Upravičen je sicer argument, da celodnevna šola, ki omogoča večjo pomoč pri učnih težavah, koristi predvsem otrokom staršev z nižjim socialnoekonomskim statusom (prim. Palentien 2005, str. 166f), toda kljub temu mora celodnevna šola upoštevati celotno populacijo. Celodnevna šola nikakor ne sme postati zatočišče za otroke z učnimi in vedenjskimi težavami ali za otroke mater samohranilk, zaposlenih staršev, priseljencev, saj bi jih to socialno stigmatiziralo. Razumevanje celodnevne šole kot »posebne šole«, ki izvaja kompenzacijsko funkcijo, ni sodobno in se ne sme razvijati v to smer.

Zmanjševanje storilnostnih pritiskov, šolskega osipa, vzpostavljanje enakih možnosti

V celodnevni šoli otroci opravijo vse svoje šolske obveznosti, to pa staršem omogoča razbremenitev, ki prispeva k boljši kakovosti družinskega življenja. Zadnja raziskava PISA je pokazala, da več kot 80 % avstrijskih otrok toži o preobremenjenosti in da več kot 30 % otrok meni, da so preobremenjeni zaradi zahtev staršev (prim. Haider/Reiter 2004). O tovrstnih ugotovitvah se v stroki ve-

liko razpravlja že od začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja: pritisk staršev za večjo šolsko učinkovitost je v korelaciji s konfliktnim potencialom, ki se navezuje na prepovedovanje kajenja, odnos do reda ali npr. nočno življenje (prim. Melzer idr. 1991, str. 79). Na podlagi teh ugotovitev je mogoče oblikovati tezo, da poldnevna šola bistveno bolj posega v družinsko življenje kot pa celodnevna. Evalvacije celodnevni šol so pokazale, da jih starši sprejemajo kot razbremenilne.

Še en vidik potencialnega izboljševanja šolske uspešnosti v celodnevni šoli je vreden pozornosti. Če je s celodnevno šolo mogoče doseči boljše rezultate in če se to lahko zgodi brez »mučnega sedenja za knjigo«, potem se odnos staršev do šole bistveno izboljša. Šolska sistema Avstrije in Nemčije sta si zelo podobna po izredno visokem deležu šolskega osipa. V Avstriji potrebuje vsak peti šoloobvezni otrok dodatno učno pomoč, stroški za to pa so ogromni (prim. Kleine Zeitung 2004, str. 12). Za starše je to vedno večje breme, hkrati pa se povečuje socialna neenakost, saj si le starši z dobrim zaslužkom lahko privoščijo plačevanje dodatnega pouka za popravne izpite ob začetku šolskega leta, otroci iz deprivilegiranih družin pa morajo razred ponavljati. Sodobna celodnevna šola naj bi otroke spodbujala in notranje diferencirano poučevala tako, da bi se ponavljanje razredov odpravilo. Poleg tega pa bi naj bila celodnevna šola čim bolj brezplačna – tako bi bila to šola tudi za otroke staršev, ki nimajo finančnih sredstev za učno pomoč in zunajšolsko delovanje svojih otrok.

4.2 Šolska socializacija: celodnevna šola kot učni in življenjski prostor

S pedagoškega vidika bi morala biti šola za odraščajočo generacijo življenjski in izkustveni prostor (kot je opisal von Hentig 1993, str. 190). V Spomenici študijske komisije dežele Nordrhein-Westfalija (prim. Bildungskommission NRW 1995) je šola prihodnosti zasnovana kot »hiša učenja«, v kateri naj bo prostor za individualnost, medsebojno spoštovanje in kjer naj bo prisotno veselje do učenja. Kaj pomenijo te usmeritve za celodnevno šolo?

Celodnevna šola z ritmiziranim dnevnim redom

Celodnevna šola ne pomeni, da je šolski pouk razdeljen na dopoldanski in popoldanski čas. Otroci se sicer želijo učiti, toda ne želijo si samo pouka (prim. Groppe 2004, str. 171). Sodobna celodnevna šola bi morala imeti delovni dan razčlenjen tako, da bi ustrezal ritmu nihanja delovnih sposobnosti otrok in učiteljev – to pomeni ustrezno prepletenost pouka, samostojnega dela, individualne pomoči in počitka (prim. Buchsfeld 2004, str. 17). V nadaljevanju je ponujen primer poskusne šole (gre za sekundarno šolo, ki zajema 5. do 10. razred) v deželi Hessen.

Urniki javne šole Waldau kot ritmizirane celodnevne šole

- 7.30–8.40 svobodni začetek
odprtje kantine od 8. ure
odprtje šolske in mestne knjižnice
učne in prostočasne dejavnosti
ponudba pred začetkom pouka: domače naloge, petje, branje, pogovori
- 8.45–10.15 jutranji krog, prvi učni blok
- 10.15–10.45 odmor
odprtje kantine
- 10.45–12.15 2. učni blok
- 12.15–13.15 odmor za kosilo
odprtje kantine (prigrizki)
odprtje menze (biohrana)
odprtje bistroja za 9. in 10. razred (učenci kuhajo za učence)
odprtje telovadnice in družabnega prostora
odprtje šolske in mestne knjižnice
- 13.15–14.40 3. učni blok (ob petkih: svetovalno delo, mediacija)
- 15.00–16.30 dodatna ponudba interesnih dejavnosti
npr. razredni sestanek, gledališče, košarka, nogomet, jadranje, lončarstvo, ples, filmske videoprojekcije, čebelarstvo, sadjarstvo, vrtnarstvo, slikarstvo, šah

Šolski dan se začne zelo svobodno – učenci lahko poiščejo učno pomoč (npr. pri domačih nalogah), se udeležijo pogovorov, berejo in pojejo. »Uradni pouk« se začne šele ob 8.45, kar je prilagojeno bioritmu večine otrok in učiteljev. Hkrati je iz urnika razvidno, da so odmori med učnimi bloki sorazmerno dolgi – namenjeni so sprostitvi, gibalnim dejavnostim pa tudi pogovorom z učitelji in njihovem svetovanju. Pouk ni razčlenjen na petinštiridesetminutne enote, temveč na učne bloke, ki omogočajo medpredmetno povezovanje. Prevladuje problemski pouk, ki temelji na raziskovanju, izkušnjah, projektnem delu, ki pa zahteva tudi več časa. Da bi se izognili »nesmislu šeste dopoldanske ure« (Wunder 2003, str. 51), ki je v drugih šolah navadno rezervirana za kosilo, in da bi izkoristili pozitivno krivuljo popoldanske dejavnosti, je tukaj odmor za kosilo nekoliko bolj zgodaj. Sodobna celodnevna šola bi odraščajoči generaciji morala zagotoviti zanimivo izbiro dejavnosti v prostem času ter pedagoško premišljeno vsebino (prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz, 2002), pomembna pa je tudi zanesljivost oziroma rednost ponudbe ter odpiralnega časa. Želja, da naj šola zagotovi trajen in zanesljiv urnik, je bila izražena tudi v intervjujih za starše (prim. Obergrießing/Popp 2004). Bistvena značilnost ritmizirane celodnevne šole je torej prehajanje med fazami dela in oddiha. Celodnevna šola naj bi bila čim bolj odprta do okolja, družin, mladinskih organizacij, raznih društev, cerkva in glasbenih šol, saj se je le tako mogoče izogniti strahu pred »zašolanjem« na račun pedagoško premišljenega učnega, življenjskega in izkustvenega prostora (prim. Holtapples 2003, str. 184ff). Sodelavci iz zunajšolskih dejavnosti se lahko angažirajo tudi v celodnevni šoli in tako obogatijo pedagoško ponudbo.

Otroci in mladostniki potrebujejo vrstnike

Izsledki raziskav otroštva in mladine so že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjali na vedno večji vpliv tovariških skupin in vrstnikov na socializacijo odraščajočih. Pomen celodnevnihi šol dodatno povečuje dejstvo, da izkušnje otrok vedno bolj določajo mediji in virtualni svetovi ter da imajo vedno manj možnosti za igro z vrstniki iz sosedstva (prim. Holtappels 1994, str. 33ff). Njihov delovni dan, ki naj bi bil z izmenjavanjem učenja, počitka, igre, pomoči in prehrane prilagojen otrokovim potrebam, lahko omogoči intenzivno učenje in življenje. To se ujema z zahtevo, da naj postane šola prostor pridobivanja življenjskih izkušenj. Med šolarji naj se stkejo prijateljske vezi, tu naj se naučijo pravil, solidarnosti, sodelovanja – vse to je lažje doseči v celodnevni kot pa v poldnevni šoli.

Sicer pa je raziskava o nasilju v šolah pokazala, da prijateljske vezi v razredu učinkujejo preventivno (prim. Tillmann idr. 1999) ali z drugimi besedami: kolikor slabša je integracija v učno skupino, toliko manjša je identifikacija s šolo in njeno kulturo in toliko bolj se mladi vključujejo v zunajšolske prijateljske skupine, ki se pogosto nagibajo k spodbujanju odpora do šole in uveljavljanju agresivnega reševanja problemov (prim. Popp 2004a).

Življenjskost učnih vsebin

K šoli, ki želi biti »hiša učenja«, sodi tudi življenjskost učnih vsebin – celodnevna šola bi morala čas, ki ga ima na voljo, izkoristiti za stik z vsakdanjikom, torej s problemi in razvojnimi zahtevami otroštva ter mladostništva. Za odraščajoče ima usmerjenost šole v prihodnost dvomljivo vrednost – prevladuje vtis, da šolsko učenje nima veliko skupnega z resničnim svetom. V učenju šolarji pogosto ne vidijo smisla in šolsko znanje se jim zdi premalo uporabno v življenju.

Didaktika in razvoj kurikuluma: vpliv celodnevne šole na razvoj učne kulture

Zahtevnost in spodbuda

Sodobna celodnevna šola bi morala biti učinkovitejša kot poldnevna – otroke bi morala optimalno pripraviti na nove družbene izzive (Schlaffke 2004, str. 95). Starši bi morali vedeti, da je celodnevna šola, v kateri je individualno spodbujanje vodilno didaktično načelo, storilnostno učinkovitejša kot poldnevna šola, in to ne samo za učno šibkejše ter socialno ogrožene, temveč tudi za učno sposobnejše otroke.

Rezultati študije PISA kažejo, da je mogoče od 15 do 20 % avstrijskih in nemških mladostnikov opredeliti kot »rizične«, saj ne dosega temeljnih kompetenc na področju branja, matematike in naravoslovja in so zato ogrožene njihova integracija, družbena participacija in zaposljivost (prim. Haider/Reiter 2001, 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Celodnevna šola mora s svojo ponudbo pritegniti »problematične učence«.

Večinoma so to učenci moškega spola, ki v obstoječi šoli ne najdejo nobenega smisla. Tej skupini učencev je šola prostor nelagodja, saj jim ne daje spodbude, temveč predvsem negativne povratne informacije, ki jih stigmatizirajo kot »zgube« ali »zgage«.

Celodnevne šole pa morajo poskrbeti tudi za individualno spodbudo sposobnejšim učencem. To pomeni, da mora celodnevna šola nameniti pedagoško pozornost tako umetniški nadarjenosti (prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz 2002) kot nadarjenosti na področju matematike, jezikov in naravoslovja. Slabo bi bilo, če bi celodnevna šola vso pozornost namenjala predvsem učno šibkejšim učencem in zanemarila spodbujanje učno zmožnejših, saj bi s tem lahko zanemarila pomemben potencial odraščajočih. Na ta problem opozarja tudi odnos staršev do celodnevne šole: višji kot je njihov izobrazbeni in poklicni status, manjše je zanimanje za celodnevno šolo (prim. Holtappels 2004, str. 8).

Pedagoški program ter razširjeno razumevanje izobraževanja in učenja

V nasprotju s tezo, da sodobnim družinam grozi izguba nadzora nad vzgojo, so intervjuvani starši na Koroškem poudarili, da so oni sami strokovnjaki za vzgojo svojih otrok in da ne želijo, da bi njihovo vzgojno kompetenco ogrožala celodnevna šola. Slabo je, če dobijo starši vtis, da celodnevna šola ne upošteva njihovih interesov – v tem primeru mnogih staršev ne bodo prepričali pedagoški argumenti, ki preveč eksplicitno izpostavljajo razbremenitev otrok (domače naloge v šoli) in pedagoško oskrbo (popoldan v družbi pedagoških delavcev). Zato je toliko pomembnejše v tej argumentacijski zvezi izpostaviti in razložiti, da gre za drugačno pojmovanje izobrazbe in učenja in da je celodnevna šola v tem učinkovitejša kot pol-dnevna šola. Spreminjajo se naloge šolskega izobraževanja in kvalifikacijske zahteve do mladih. Vedno pomembnejše postaja socialno učenje, vzgoja za enakopravnost med spoloma, razumevanje med generacijami, interkulturalna, mirovna vzgoja. Življenje v družbi znanja zahteva ob poklicnem in strokovnem znanju tudi sposobnost kritičnega razmišljanja, divergentno mišljenje, socialno odgovornost, sposobnost soočanja s ključnimi problemi družbe ter sobivanja s heterogenostjo.

Z izpostavitvijo takšnega razširjenega razumevanja šolskega izobraževanja je mogoče staršem pojasniti (ne da bi pri tem posegli v njihovo vzgojno kompetenco), česa vsega današnja družina ne more več postoriti zaradi svoje majhnosti in ranljivosti. Zanimivo je, da se je že dolgo pred sodobno izobraževalno reformo razpravljalo o tem, da je treba otrokom ponuditi izkušnje, ki presegajo družinsko obzorje. Josef Scheipl je na primer pisal, da bi lahko družina s svojim omejenim obzorjem in intimnostjo preprečevala socialno vedenje (prim. Scheipl 1974, str. 72). Šolsko izobraževanje postavlja temelje za vseživljenjsko učenje in učenci bi morali v stimulativnem učnem okolju pridobiti samoregulatorne kompetence, ki bi jih usposobile za informalno učenje (prim. Oberwien 2004, str. 58). S praktičnimi, projektno usmerjenimi učnimi metodami in s spodbujanjem socialnega učenja bi lahko šola prevzela funkcijo dopolnjevanja družine, in sicer glede pridobivanja potrebnih izobrazbenih vsebin, ki omogočajo participacijo in integracijo v družbo znanja.

Razširitev šolske ponudbe s pedagoškimi dejavnostmi

Značilnost ritmizirane celodnevne šole z učnimi bloki je, da namenja več pozornosti alternativnim didaktikam. Še pomembnejša je integracija pedagoških dejavnosti v šolski vsakdanjik. Tako pridejo do izraza samoreglativno učenje, socialna odgovornost, individualno spodbujanje, kakovostno preživljanje prostega časa in vsi tisti vidiki, ki smo jih prej izpostavili v kontekstu razširjenega razumevanja izobraževanja in vzgoje. Naslednja preglednica nam ponazarja štiri sklope pedagoških dejavnosti, ki pridejo v poštev pri delu z otroki na primarni stopnji (od 6 do 10 let).

Primer ponudbe pedagoških dejavnosti na primarni stopnji
(prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz 2002, str. 11)

<i>Dodatna didaktična ponudba</i>	<i>Projektno delo</i>	<i>Spodbujanje</i>	<i>Dejavnosti v prostem času</i>
<ul style="list-style-type: none"> – naloge z matematično kocko – jezikovne igre – konverzacija v tujem jeziku – učenje delovnih tehnik (učenje učenja) – vodeno opravljanje domačih nalog – merjenje in opazovanje (stvarni pouk) – prometna vzgoja – delo z računalnikom 	<ul style="list-style-type: none"> – otroški časnik – spoznavanje okolja – pravljice – ilustriranje in tiskanje knjig – kulture in jeziki v naši šoli – babica pripoveduje (zgodovina) – spoznavanje otroških igrišč v občini – prva pomoč (otroci za otroke) 	<ul style="list-style-type: none"> – razvijanje zaznavanja – učenje z vsemi čutili – nenasilna komunikacija – sproščanje – skrb za kreativno nadarjenost (npr. lončarstvo, slikanje, glasba) – skrb za kognitivno nadarjenost – podpora pri branju, pisanju, računanju (pri pravopisu, težavah s koncentracijo, disleksiji) 	<ul style="list-style-type: none"> – svetovanje pri izposoji knjig – zborovsko petje, ples, igranje na glasbilo – šah – gledališče – športne dejavnosti – gospodinjstvo – izleti in izvidništvo

Sicer pa celodnevna šola tudi učiteljem ponuja možnost, da z otroki in mladostniki vzpostavijo bolj celosten odnos, kot omogoča šolski pouk, ki je obremenjen s storilnostnim pritiskom. Iz poročil celodnevnišol z daljšim stažem je mogoče razbrati, da se je odnos med učenci in učitelji izboljšal – tukaj je več pri-

ložnosti za medsebojno spoznavanje in neformalno druženje (prim. Gesamtschule Wilhelmsburg, 2005).

Urnik celodnevne šole in njeno sodelovanje s starši, z društvi, mladinskimi organizacijami, zvezami, s cerkvami, z glasbenimi šolami, s policijo

Z večjo odprtostjo celodnevni šol, na primer do mestnega okoliša, družine, mladinskih organizacij v občini, cerkva in glasbenih šol, in s pedagoško premišljenim programom učenja in življenja šole je mogoče zmanjšati strah pred »zašolanjem« (prim. Holtappels 2003, str. 184ff). Vključijo se lahko zunajšolski sodelavci, ki program obogatijo s pedagoško ponudbo glasbenih, računalniških, umetniških tečajev, športnih dejavnosti, programov za preprečevanje uporabe drog, nenasilno komuniciranje ipd. V šolsko delo pa se lahko integrira tudi socialna dejavnost, ki se uresničuje v sodelovanju z različnimi iniciativami, socialnoskrbstvenimi organizacijami ter zunajšolskimi mladinskimi organizacijami. Prostovoljno delo v otroških vrtcih in domovih za ostarele ponuja številne priložnosti za vzpostavljanje vezi med generacijami. Hkrati pomeni vzpostavitev učne kulture, ki temelji na prepletanju učenja in druženja, pomemben prispevek k razvoju šole.

Sklep

S šolskopedagoške perspektive sem poskušala pokazati, da bi morala biti celodnevna šola, ki je zavezana opisanim značilnostim, šola prihodnosti. Ali bo to postala, je vprašanje – to je odvisno od socialne sprejetosti in volje drugih. Celodnevne šole so vsekakor dražje kot poldnevne. Navsezadnje bo morala vsaka družba sprejeti odločitev o tem, koliko ji pomenita vzgoja in izobraževanje njenih otrok kot vir nadarjenosti, kot naložba v večjo učinkovitost, humanost, toleranco, pravičnost, kakovost življenja in socialno odgovornost, glede na prihodnost, ki prinaša številne probleme in izzive.

Literatura

- Abschlussbericht der Zukunftskommission (2005), im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, S. 1–103.
- Appel, S. (2003). Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. 3. izd. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- bm:bwk – Nachmittagsangebote (2004). (<http://www.bmbwk.gv.at/schulen/04/Nachmittagsangebote11004.zml>, pridobljeno 16. 8. 2004).
- Bolius, U. (1976). Tagesheim- oder Ganztagschule – welche ist besser? Schulheft, št. 76. Wien/München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.

- Bucher, A. A. (2004). Gesamtschule und Ganztagschule. V: Bucher, A. A./Schnider, Andreas, Eine Schule des Miteinander. Wien: öbv & htp, str. 6–46.
- Buchfeld, B. (2004). Entscheidend ist das Team. Lehrerkoooperation in der Ganztagschule. Pädagogik, 56, št. 2, str. 16–19.
- Coelen, T. (2003). Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe. V: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 217–226.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L., Zwölfer, A. (1984). Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974–1982. Wien: ÖBV.
- Dorner, R., Witzel, H.(ur.) (1976). Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells. Ravensburg: Otto Maier.
- Eurydice (2005). National summary sheets on Education Systems in Europe and ongoing Reforms, Slovenia (<http://www.eurydice.com>, pridobljeno 12. 5. 2005).
- Ganztägige Schulformen (2005). Umfrageergebnisse zu ganztägigen Schulformen in Kurzform (SLÖ Kärnten, neobjavljeno gradivo).
- Ganztagschule in Rheinland-Pfalz (2002). Alles über die Ganztagschule. Hrsg. von: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und Staatskanzlei Rheinland Pfalz. Main: Egermann (<http://www.mbfj.rlp.de/downloads/ganztagschule.pdf>, pridobljeno 13. 9. 2004).
- Gesamtschule Wilhelmsburg (2005). (<http://www.hh.shuttle.de/hh/gsw/>, pridobljeno 18. 5. 2005).
- Groiss, R. (1991). Familie oder Erziehung in der Ganztagschule? Vor- und Nachteile des Modells der Ganztagschule (unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. (2003). Zukunft: Schule. Strategien und Massnahmen zur Qualitätsentwicklung, ur. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.
- Haider, G., Reiter, C. (ur.) (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Haider, G., Reiter, C. (ur.) (2001). PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: Studien Verlag.
- Hentig von, H. (1993). Die Schule neu denken, München/Wien: Hanser.
- Hoffmeister, D. (2001). Mythos Familie. Zur soziologischen Theorie familialen Wandels, Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H. G. (1994). Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). Ganztagschule und Schulöffnung im Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 164–187.
- Holtappels, H. G. (2004). Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektive. Pädagogik, 56, št. 2, str. 6–10.

- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. V: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, str. 91–103.
- IFES Bericht (2003). Schulische Nachmittagsbetreuung in Österreich. ur. von der Arbeiterkammer Wien. (<http://member.ycn.com/...sloenoe/bericht%20IFES%2012-03.doc>, pridobljeno 18. 8. 2004).
- Kanders, M. (2004). Kinder sollen länger gemeinsam lernen. 13. IFS-Studie: Was die Bürger über Bildung denken V: Erziehung und Wissenschaft (E&W) 7–8, str. 23.
- Kleine Zeitung (2005). Thema Ganztagschule. Das Erlernete wird besser gefestigt. Vom 30. 1. 2005, str. 2–3.
- Kleine Zeitung (2004). Nachzipf reißt Eltern ein Loch in die Brieftasche. Vom 28. August 2004, str. 12–13.
- Lepping, D. (2003). Ganztagschule – vom Tabuthema zum Modethema? Die Debatte und die Begründung der Ganztagschule in Deutschland seit Beginn der Neunziger Jahre (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt) Münster.
- Melzer, W., Heitmeyer, W., Liegle, L., Zinnecker, J. (ur.) (1991). Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim/München: Juventa.
- Mikovits, E. (2001). Ganztagschule – eine für die AHS-Oberstufe relevante Schulform? (unveröffentlichte Diplomarbeit) Graz.
- Obergriessnig, A., Popp, U. (2005). Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. Erziehung und Unterricht (izide letos jeseni).
- Oberwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf »informelles Lernen« am Übergang zum 21. Jahrhundert. V: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (ur.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS, str. 51-73.
- Palentien, C. (2005). Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Zeitschrift für Pädagogik, 51, št. 2, str. 154–169.
- PISA-Konsortium Deutschland (ur.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Popp, U. (2004a). Jungen als schulische »Risikogruppe«. Zusammenhänge zwischen abweichendem Verhalten und mangelnden Leistungen. V: Popp, U., Reh, S., (ur.). Schule forschend entwickeln, Weinheim/München 2004: Juventa.
- Popp, U. (2004b). Skriti curriculum. Teoretska ozadja ter raziskave šole in pouka. Sodobna pedagogika, 55 (121), št. 2, str. 54–69.
- Scheipl, J. (1974). Pädagogik der Gegenwart. Wien/München: J & V.
- Schilcher, B. (2003). Schule ganztägig? Aber ja doch! V: Kleine Zeitung, 8. 9. 2003, str. 2–3.
- Schlaffke, W. (2004). Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem. V: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G.: Jahrbuch Ganztagschule 2005. Schwalbach: Wochenschau.
- SPD Bayern (2003). Ganztagschule: Was ist das? SPD Fraktion im Bayerischen Landtag (http://www.spd.bayern.landtag.de/r_aktuell/presse_anzeigen.cfm?mehr=2887, pridobljeno 24. 9. 2003).

- Szakasits, K. M. (1994). Motive der Eltern für die Wahl der Ganztagschule (unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., Popp, U. (1999). Schü-
lergewalt als Schulproblem. Weinheim/München: Juventa.
- Tillmann, K. J. (2000). Sozialisationsstheorien. Eine Einführung in en Zusammenhang von
Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 10. izd., Reinbek b. Hamburg:
Rowohlt.
- Weidinger, W. (1983). Ganztagschule und Familie. Wien/München: Verlag Jugend und
Volk.
- Wunder, D. (2003). Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganz-
tagsschule. V: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (ur.): Jahrbuch Ganz-
tagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, str. 42–53.

Prevod: Dr. Edvard Protner

POPP Ulrike, Ph.D.

ALL-DAY SCHOOLS AS THE SCHOOL OF THE FUTURE – PEDAGOGICAL JUSTIFICATION

Abstract: After the shock following the results of the PISA study, a discussion about the reform of the school system emerged in Austria and Germany. In Germany, education policy efforts are directed to the founding of all-day school yet Austria is more reserved. The article addresses different models of all-day schools and highlight their advantages over the traditional school on the basis of school pedagogy arguments. The all-day school can contribute to the reduction of social selection and creation of the conditions for equal opportunities in education. It's key advantage is that it can offer a pedagogically supported learning and living environment which provides optimal encouragement to all children, disburdens the family, enables socially- and problem-solving-oriented learning in a group of students of the same age and (in connection with extracurricular institutions) offers an interesting way to spend one's leisure time.

Keywords: half-day school, afternoon after-school classes, all-day school, establishment of equal opportunities, school as a learning and living environment, wider understanding of education.