

Dr. Urška Štremfel, Pedagoški inštitut, Ljubljana

SLOVENSKA ŠOLA V EVROPSKI UNIJI: DESETLETJE NOVIH SPOZNANJ O UČNI (NE)USPEŠNOSTI NAŠIH UČENCEV

UVOD

Desetletje je obdobje, ko posamezniki pri sebi po navadi opravimo pregled svojih dosežkov v preteklem obdobju. Tudi na področju javnih politik je tako. Številni avtorji namreč ocenjujejo, da je desetletje najprimernejši čas za presojo uresničevanja zastavljenih ciljev in učinkov vpeljanih sprememb. Ker letošnje leto zaznamuje desetletnica vstopa Slovenije v Evropsko unijo (EU), v prispevku podajamo refleksijo desetletnega sodelovanja Slovenije v evropskem izobraževalnem prostoru. V prvem delu prispevka orišemo čas približevanja Slovenije EU, v katerem je bila EU v prepletu mitskih predstav o njej razumljena kot pomembna točka, s katero se velja primerjati in h kateri je treba stremeti. V drugem delu prispevka orišemo skupni okvir evropskega sodelovanja na področju izobraževanja. V tretjem delu na podlagi zbranih podatkov izpostavimo nekatera spoznanja o tem, kako je Slovenija v prvem desetletju sledila skupnim evropskim ciljem in s katerimi omejitvami se je pri tem soočala. V četrtem delu teoretske in raziskovalne ugotovitve ponazorimo z izsledki projekta *Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem*. Na podlagi navedenega prispevek sklenemo z razmišljanjem o odprtih izzivih spodbujanja učne uspešnosti slovenskih mladostnikov v evropskem izobraževalnem prostoru.

ČAS PRIBLIŽEVANJA IN VSTOPA SLOVENIJE V EU

O evropski dimenziji slovenskega izobraževalnega sistema še zdaleč ne moremo govoriti šele od formalnega vstopa Slovenije v EU dalje, ampak že od prej. Štrajn (2004: 51–54) pojasnjuje, da je bila med vsemi udeleženci reformnih procesov v šolstvu, včasih zaradi slabega spomina na usmerjeno izobraževanje, poimenovano »prenova«, Evropa nenehna referenca že vsaj od konca osemdesetih let naprej. Ugotavlja, da zahvaljujoč dejstvu, da smo v Sloveniji v letu 1996 in letih, ki so sledila do konca tisočletja, s sprejemom paketa šolske zakonodaje, z razgrnitvijo izhodišč in ciljev v Beli knjigi in oblikovanjem nacionalnega kurikularnega sveta sprožili temeljito reformo šolstva, v EU nismo vstopali nepripravljeni. Kodelja (2007: 40) pritrjuje, da že osamosvojitvena reforma »ni predstavljala zgolj reforme prejšnje reforme in zdajšnjega sistema, ampak njegovo temeljito spremembo v skladu s spremenjenim položajem Slovenije in z vrednotami /.../, ki predstavljajo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot«. Navedeno potrjuje tudi Gaber (2007: 75) z ugotovitvijo,

da je že v tistem času primerjava izobraževalnih sistemov v EU slovensko ureditev sistema vzgoje in izobraževanja prikazovala kot povsem sodobno in je v nobenem primeru ni postavljala pod vprašaj.

Vlogo procesa vključevanja Slovenije v EU in udejanjanje njenih ciljev ter izvajanje njenih programov v slovenski izobraževalni praksi zelo nazorno oriše tudi Pluško (2004: 61, 62). Meni, da se je v središče pozornosti pri približevanju Slovenije v EU umeščala konceptualizacija znanja. Poleg tradicionalnega disciplinarnega znanja so sodobni programi in učni načrti opredelili tudi druge kompetence, nujne za življenje posameznika in delovanje sodobne družbe. Povezovanje Slovenije v nove integracije je omogočalo plodno in večstransko izmenjavo izkušenj pri podobnih izzivih in projektih, ki so potekali po vsej Evropi. Krepitev sodelovanja članic EU na tem področju je prispevala predvsem k razjasnitvi konceptualnih vprašanj in usmeritev pri določanju prihodnjih prioritet (prav tam).

Barle Lakota (2005: 101) je pri tem v Sloveniji zaznala tudi precej nekritičnega razumevanja tega, kar se dogajalo v drugih državah (predvsem v Evropi). Ocenila je, da že vprašanje, kako je nekaj urejeno drugje v Evropi, dokazuje, da je nanj mogoče odgovoriti le z mitskimi predstavami. Na podlagi predstavljenih pozitivnih pričakovanj, ki smo jih razvili v Sloveniji podobno kot v drugih novih državah članicah ob vstopu v EU, si je zato po desetletju vključnosti vanjo smiselno zastaviti vprašanje: V kakšne oblike skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja je Slovenija vstopila in katera spoznanja je v desetletju takšnega sodelovanja pridobila?

OKVIR SKUPNEGA EVROPSKEGA SODELOVANJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA

Če Sloveniji na nekaterih področjih javnih politik (npr. ekonomska in monetarna unija) članstvo v EU narekuje obvezujoče sodelovanje in prevzem evropske zakonodaje in standardov, izobraževanje ostaja na ravni neobvezujočega sodelovanja, postavljanja skupnih ciljev in izmenjave izkušenj v okviru odprte metode koordinacije. Le-ta vsebuje:

- »oblikovanje skupnih usmeritev ter rokov za doseganje kratko-, srednje- in dolgoročnih ciljev EU;
- vzpostavitev kakovostnih in količinskih kazalnikov ter ciljnih vrednosti – po eni strani v primerjavi z najboljšimi na svetu, po drugi pa z upoštevanjem potreb različnih držav članic in sektorjev;
- prenos evropskih usmeritev v nacionalne in regionalne politike, tako da se pri določanju specifičnih

ciljev in prilaganju ukrepov upoštevajo nacionalne in regionalne razlike;

- č) periodično spremljanje, vrednotenje in izmenjava izkušenj, organizirano kot medsebojni učni proces«. (Evropski svet, 2000: 37.–40. člen)

Kljub temu da je sodelovanje držav članic na področju izobraževanja neobvezujoče, imajo instrumenti takšnega sodelovanja številne neformalne vzvode, ki države članice spodbujajo, da delujejo v skupno dogovorjeni smeri. Če države članice skupno dogovorjenih ciljev ne dosežajo, pa EU z instrumenti t. i. mehkega prava nanje (lahko) izvaja neformalni pritisk. Smo v prvem desetletju vključenosti v evropski izobraževalni prostor v Sloveniji evropske cilje v celoti dosegli? Do katerih novih spoznanj smo prišli na področjih, kjer ti niso bili doseženi?

DESETLETJE NOVIH SPOZNANJ

Iz podatkov o doseganju evropskih strateških ciljev na področju izobraževanja, ki jih je Evropska komisija podrobno opredelila v Delovnem programu Izobraževanje in usposabljanje 2010, je razvidno, da je Slovenija do leta 2010 dosegla štiri izmed petih ciljev (delež mladih, ki zgodaj opustijo šolanje; delež odraslih z zaključeno srednješolsko izobrazbo; delež odraslih, vključenih v vseživljenjsko učenje; povečanje števila diplomantov matematike, naravoslovja in tehnologije). Pri tem je treba izpostaviti, da jih je pravzaprav dosegala že ob samem vstopu 2004, kar potrjuje ugotovitve avtorjev, da je v evropski izobraževalni prostor vstopala dobro pripravljena. Cilj, ki ga Slovenija do leta 2010 ni uspela doseči in katerega doseganje ostaja odprt izziv tudi v prihodnjem obdobju v okviru Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2020, pa se nanaša na delež učencev, ki v raziskavi PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) ne dosežajo temeljne ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti.

Pomen doseganja mednarodno in evropsko primerljivih ravni dosežkov slovenskih učencev izpostavljajo številni nacionalni strateški dokumenti, ki so nastali po formalni vključitvi Slovenije v EU (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, Strategija vseživljenjskega učenja, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji). V skladu z veliko pozornostjo, ki jo mednarodno primerljivim dosežkom namenjajo navedeni strateški dokumenti, je zanimiva tudi ugotovitev raziskave (Štremfel, 2013), da sodelujoči javnopolitični odločevalci, eksperti in ravnatelji menijo, da v Sloveniji izmed vseh evropskih ciljnih vrednosti največ pozornosti namenjamo prav dosežkom slovenskih učencev pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti v raziskavi PISA. Kot razlog za to pa prevladujoče navajajo (glede na mednarodno – OECD in EU – povprečje) podpovprečne dosežke slovenskih učencev.

Sodelovanje z drugimi državami EU je Sloveniji torej omogočilo spoznati, kam se naši učenci uvrščajo po izkazanem znanju v mednarodnih primerjalnih lestvicah

dosežkov. Navedeno spoznanje je seveda pomembno, a še zdaleč ne edino. Spoznali smo, da so nam pri sledenju evropskim ciljem (in iz njih izhajajočih nacionalnih prioritet) na voljo številne evropske pobude, znotraj katerih si kot država tako na ravni izobraževalne politike kot izobraževalne prakse v sodelovanju z drugimi državami prizadevamo izboljševati dosežke naših učencev. V okvir navedenih evropskih pobud štejemo tematske delovne skupine na ravni EU kot tudi Program vseživljenjskega učenja, ki tudi praktikom (šolam, ravnateljem, učiteljem) omogoča študijske izmenjave ter projekte, v okviru katerih si (tudi na področju izboljševanja bralne, matematične in naravoslovne pismenosti) izmenjujejo izkušnje z drugimi šolami in institucijami v EU. Pri tem so zanimivi podatki Centra za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (Sentočnik, 2013), da je v letih 2008 do 2012 v Sloveniji za projekte v okviru Programa vseživljenjskega učenja vloge oddalo 64 odstotkov vseh osnovnih šol, sredstva pa je prejelo 42 odstotkov vseh osnovnih šol, ter da je vloge oddalo 86 odstotkov vseh srednjih šol, sredstva pa prejelo 61 odstotkov vseh srednjih šol. Pri tem naj izpostavimo še sredstva Evropskih strukturnih skladov, ki so tudi na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti prispevala k izoblikovanju številnih novih spoznanj in pristopov, ki stremijo k izboljšanju dosežkov naših učencev.

SPODBUJANJE UČNE USPEŠNOSTI SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV V EVROPSKEM KONTEKSTU

Zaradi dejstva, da je proces sledenja evropskim strateškim ciljem v kontekstih nacionalnih držav težko spremljati, Evropska komisija posebno pozornost namenja tudi izvajanju projektov, ki nacionalne odgovorne institucije ozaveščajo o pomenu sledenja navedenim ciljem ter jih spodbujajo, da z medsebojnim sodelovanjem prispevajo k njihovem doseganju. Pri tem Evropska komisija države članice še posebej podpira na tistih področjih, kjer v primerjavi z drugimi državami članicami zaznavajo določene primanjkljaje in ne dosežajo evropskih meril. Enega izmed takšnih projektov z naslovom *Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem* smo v letih 2013 in 2014 izvajali na Pedagoškem inštitutu.

V projektu smo izhajali iz evropskega merila, po katerem »naj bi bil do leta 2020 delež petnajstletnikov, ki ne dosežajo temeljne ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA, pod 15 odstotki«. Iz poročil Evropske komisije o napredku držav članic je razvidno, da navedenega evropskega merila v Sloveniji na področju bralne in matematične pismenosti ne dosežamo. Iz slike 1 je razvidno, da je bil delež slovenskih učencev, ki v raziskavi PISA 2012 niso dosegli temeljne ravni bralne pismenosti, 21,1 odstotka, delež učencev, ki niso dosegli temeljne ravni matematične pismenosti, pa 20,1 odstotka (Evropska komisija, 2013).

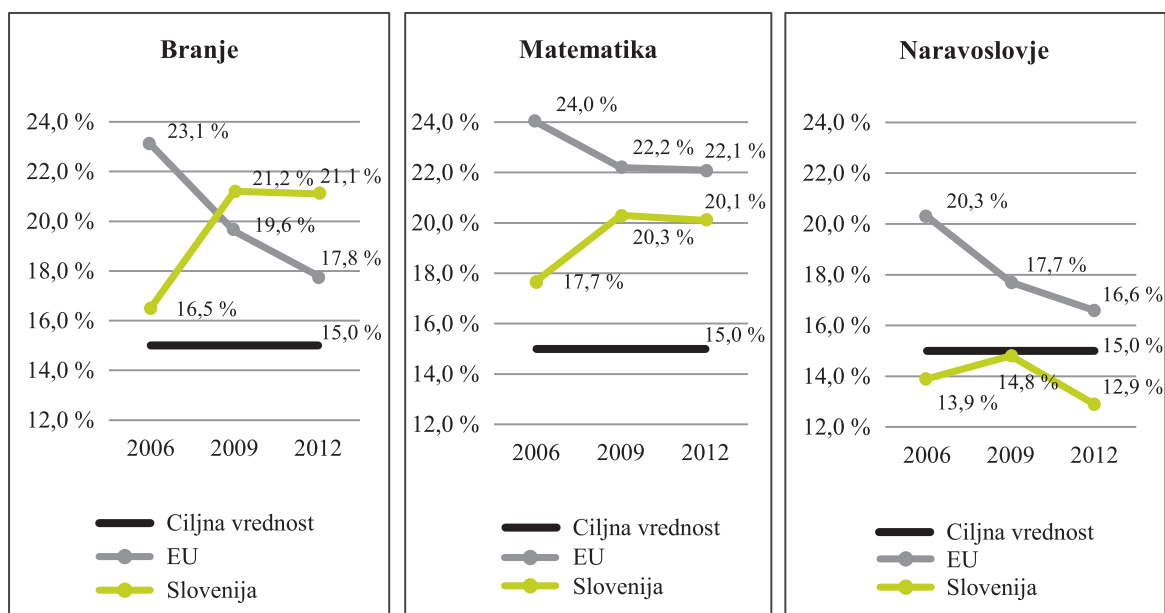
VLOGA RAVNATELJEV V KRIZNIH ČASIH

Pogosto se nam ob prebiranju dnevnega tiska, gledanju poročil in v splošnih pogovorih na različnih ravneh zazdi, da v Sloveniji že nekaj let govorimo predvsem o krizi in kako smo pri tem nemočni. Osebnost me moti, celo skrbi, predvsem dokaj prevladujoče mnenje, da sami v tem položaju ne moremo narediti kaj dosti, da bi ga spremenili ali, bog ne daj, obrnili sebi v prid.

V šolstvu se je začelo najbolj na glas govoriti o krizi ob sprejetju »znamenitega« ZUJF-a, ko smo vedno bolj spoznavali, da gre zares in da je tudi javni sektor postal izjemno ranljiv. S tem nočem prezreti težav, s katerimi so se že prej srečevale šole, na primer ob zmanjšanem vpisu, posebej pa ne tistih, ki so povezane z vedno slabšim socialnim položajem staršev in otrok. Predstavljam nekaj zamisli o vlogi ravnatelja v kriznih časih. Del zapisa je nastal na podlagi povzetka razmišljanja ravnateljev, ki so bili leta 2012 vključeni v program Vodenje za učenje in so v eni od strokovnih

razprav opredeljevali svojo vlogo v »izzivih za vodenje za učenje« v tedanjih razmerah v Sloveniji, se pravi prav ob uveljavitvi ZUJF-a. Njihove misli dopolnujem z zapisi, ki so nastali letos aprila v eni od skupin v programu Šole za ravnatelje, v kateri so udeleženci pred kratkim imenovani ravnatelji in nekaj pomočnikov.

Izhodišče za razmišljanje o vlogi ravnatelja v kriznih časih je sporočilo ene od skupin ravnateljev, v katerem jasno poudarjajo, da otroci, učenci in dijaki niso krivi za to, da so učitelji in vzgojitelji izgubili del pravic in materialnih spodbud. Zato je pomembno ponovno in nenehno ozaveščanje o poslanstvu šol in vrtcev ter vloge strokovnih delavcev. Podobno pozitivno naravnana so tudi druga razmišljanja. Morda je kriza priložnost za to, da pogledamo na pozitivne plati svojega poklica in da še bolj spodbujamo kritično razmišljanje, zlasti da med zaposlenimi in med mladimi razvijamo kritični odnos do medijev, ter celo priložnost za spodbujanje aktivnega državljanstva, so opozorili ravnatelji. Zanimivo je, da se izkušeni in novoimenovani ravnatelji



Slika 1: Dosežki Slovenije pri zasledovanju evropskega merila »delež učencev, ki v raziskavi PISA ne dosega temeljne ravni pismenosti«

Evropska komisija (2001) izpostavlja, da je še posebej ključno vprašanje nizkih dosežkov pri bralni pismenosti, ker ravni bralne pismenosti vplivajo na blaginjo posameznikov, stanje v družbi in gospodarski status držav v mednarodnem prostoru. Po mnenju nekaterih strokovnjakov (Friedman, 2005; OECD, 2001, v Šterman Ivančič, 2013) so neekonomski učinki bralne pismenosti v obliki osebne blaginje in večje socialne vključenosti prav tako pomembni kot učinki na gospodarstvo ali na trg dela. Spretnosti v bralni pismenosti torej niso pomembne samo za posameznike, temveč za vse, kar posamezniki v neki ekonomiji vedo in

znajo narediti – morda najpomembnejša oblika kapitala. Ekonomisti so več let razvijali modele, s katerimi so pogosto pokazali, da je raven bralne pismenosti in posledično tudi izobrazbe prebivalcev neke države kazalnik potenciala za njeno gospodarsko rast (Šterman Ivančič, 2013).

In kako se v nacionalnem okolju odzvati, ko ugotovimo, da so dosežki učencev v Sloveniji na mednarodni primerjalni lestvici dosežkov oziroma glede na evropsko merilo podpopovprečni, pri tem pa je problem nizkih dosežkov podkrepljen s številnimi projekcijami glede nadaljnega (gospodarskega) razvoja družbe?

v svojih razmišljanjih niso bistveno razlikovali. Slednji so prav tako videli v krizi več priložnosti: za (pre)oblikovanje vrednot, iskanje novih možnosti in poti za vodenje sodelavcev in poudarjanje dobre prakse.

Rdeča nit vseh sporočil je tudi, da lahko ravnatelj s svojim zgledom umiri marsikatero napetost in usmeri razmišljanje v reševanje, ne pa v poglobljanje problemov. Kriza je torej lahko priložnost za bolj ozaveščeno razvijanje pedagoškega optimizma, za navduševanje in motiviranje strokovnih delavcev za kakovostno delo in za pozitivna sporočila. Lahko bi rekli, da gre pri tem za iskanje novih poti pri vodenju zaposlenih, kar zagotovo prispeva tudi k bolj pozitivni klimi in varnemu okolju, s tem pa tudi k ustvarjanju boljših pogojev za učenje vseh. Obe skupini ravnateljev sta poudarili tudi pomen dobrega in jasnega informiranja.

Med priložnosti v kriznih časih ravnatelji uvrščajo večje povezovanje tako znotraj šol in vrtcev kot tudi s starši in z drugimi deležniki v okolju. Zlasti izkušeni ravnatelji

so ponovno izrazili potrebo po ustvarjanju ravnateljskih mrež, ki bi omogočale izmenjavo idej in dobre prakse ter skupno iskanje poti.

Zanimivo je, da ravnatelji kljub dokajšnji razliki v izkušnjah pri vodenju vidijo podobne poti za premagovanje morebitnega malodušja in nezadovoljstva kot posledic krize. Morda za odtenek več priložnosti v tem vidijo novimenovali ravnatelji, medtem ko izkušenejši menijo, da bi morali načeloma vzpostaviti bolj kritičen odnos do informacij in do dogodkov, s čimer razvijamo kritično razmišljanje tako med zaposlenimi kot pri delu z mladimi. Ob vsem tem verjamem, da bomo v šolah in vrtcih znali potegniti iz krize čim več pozitivnega in da bo morda spodbudila tudi nujen premislek o našem poslanstvu in o tem, kako pomembna je naša vloga pri oblikovanju vrednot mladih.

Dr. Justina Erčulj,
Šola za ravnatelje

Iz mednarodnih poročil (OECD, EU) lahko razberemo, da si države na različne in svojevrstne načine prizadevajo izboljševati svoje dosežke po mednarodni primerjalni lestvici v raziskavi PISA, ki je postavljena na piedestal sodobnih meril učne uspešnosti posameznikov, uspešnosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov ter celo gospodarske konkurenčnosti sodobnih družb. Kljub nekaterim težnjam po iskanju univerzalnih rešitev na ravni EU je že študija OECD (1998) opozorila, da je položaj držav pri učni (ne)uspešnosti lahko specifičen, zato mora vsaka država oblikovati svojo strategijo soočanja z nizkimi dosežki učencev.

V projektu *Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem* smo izpostavili različne dejavnike, ki se na podlagi teoretskih predpostavk, podatkov mednarodnih raziskav znanja ter drugih mednarodnih in nacionalnih raziskav na področju izobraževanja povezujejo z nizkimi dosežki učencev, ter na isti podlagi izpostavili možne pristope in strategije za izboljšanje učnih dosežkov učencev. Pri identifikaciji dejavnikov in oblikovanju pristopov smo izhajali iz podatkov raziskave PISA, a hkrati zavzeli širši pristop, ki omogoča oblikovanje nacionalno specifičnih pristopov in pogledov ter identifikacijo odprtih izzivov učne uspešnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru. Pri tem smo upoštevali ugotovitve različnih raziskovalcev (npr. Marentič Požarnik, 2002: 8), da zaradi prepletenosti dejavnikov učne neuspešnosti enosmerno pojmovanje in ukrepi za izboljšanje učne neuspešnosti celo soustvarjajo neuspešnost. Ker se z dosežki učencev povezujejo številni dejavniki, je torej pri spodbujanju učne uspešnosti smiselno namenjati pozornost ne le kognitivnim pristopom in izboljšanju didaktičnih strategij za usvajanje vsebin posameznih predmetov, temveč tudi pristopom, ki zaobjamejo tudi nekognitivne vidike delovanja posameznika. V tem pogledu

smo oblikovali raznolike pristope, ki zadevajo številna področja izobraževalnega procesa in osebnosti mladostnikov (notranje in zunanje dejavnike učne neuspešnosti). V projektu smo se tako osredinili na izboljšanje odnosa do znanja v družbi znanja, vlogo kakovostnega poučevanja in profesionalnega razvoja učiteljev, pomen vzgojnega sloga staršev in učiteljev, dvig motivacije za branje literarnih in digitalnih besedil, vključevanje retorike in argumentacije v pouk kot prezrtih dejavnikov učne uspešnosti, spodbujanje čustvenega in socialnega učenja, spodbujanje učne uspešnosti s pomočjo spodbujanja podjetnosti, pomen priznavanja neformalno pridobljenega znanja ter povezanost državljske vednosti in aktivnega državljanstva.

Pomembno je izpostaviti, da smo v projektu sledili pobudam Evropske komisije (2007) o krepitvi razvoja na področjih temelječega izobraževanja (angl. *evidence-based education*), ki v središče postavlja tesno sodelovanje med raziskovalci, javnopolitičnimi odločevalci in deležniki. Navedeno pomeni, da smo oblikovane poglede in pristope pred njihovo uradno objavo v končnem izdelku projekta – znanstveni monografiji *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi* – preverili in sooblikovali na številnih dogodkih, ki so se zvrstili v času trajanja projekta. Poleg okroglih miz naj izpostavimo predvsem znanstveni posvet ter strokovne posvete za osnovnošolske in srednješolske učitelje, svetovalne delavce, ravnatelje in dijake. Na petih strokovnih posvetih v Mariboru, Velenju, Novem mestu, Kopru in v Ljubljani so poleg uvodnih predstavitev, v katerih smo predstavili različne vpoglede v nedoseganje evropskega merila, sledile razvojno-praktično usmerjene delavnice, v katerih so udeleženci aktivno sodelovali. V skupni razpravi smo tako sooblikovali raznolike pristope. Z izpostavljanjem predvsem nekognitivnih vidikov učne (ne)uspešnosti

zagotovo nismo ustvarili dovolj široke podlage za celostno strategijo oziroma nacionalni program za soočanje z nizkimi dosežki slovenskih učencev, poudarili pa smo raznolike, a pomembne odprte izzive spodbujanja učne uspešnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru.

IZZIV ZA NASLEDNJE DESETLETJE

Na podlagi kratkega pregleda prvega desetletja sodelovanja Slovenije v evropskem izobraževalnem prostoru in izsledkov projekta *Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem*, v katerem smo posebno pozornost namenili učni (ne)uspešnosti slovenskih mladostnikov v luči nedoseganja evropskega merila, so za Slovenijo v naslednjem desetletju vključenosti v evropski izobraževalni prostor pomembni predvsem naslednji izzivi.

Trendi razvoja sodobnih družb narekujejo, da si razvoja nacionalnega izobraževalnega sistema ni mogoče zamisliti brez mednarodnih primerjalnih vpogledov. EU je pri tem institucionalni okvir, znotraj katerega države članice (na podlagi medsebojnih primerjav, prenosa primerov dobre prakse, pridobivanja evropskih sredstev itd.) lahko pomembno okrepijo svoja nacionalna prizadevanja za doseganje učne uspešnosti mladostnikov in drugih skupno dogovorjenih ciljev na področju izobraževanja. Ker Slovenija evropskega merila na področju učne uspešnosti mladostnikov ne dosega, se je treba zavedati, da lahko EU z instrumenti mehkega prava na tem področju na Slovenijo tudi v prihodnje izvaja neformalni pritisk.

Izziv tako ostaja, da nizkih dosežkov slovenskih mladostnikov ne razumemo samo kot napovednika nadaljnega

gospodarskega razvoja družbe. Na mednarodni ravni (tudi ravni EU) je v zadnjem desetletju namreč prevladal ekonomski pogled na izobraževanje, ki je ravnotežje med kakovostjo in učinkovitostjo šole prenesel na stran slednje. Kot pravi Kodelja (2005) tudi slovenska šola zaradi prevlade vrednot učinkovitosti in koristnosti izobraževanja lahko postane vedno bolj podrejena interesom, ki oblikujejo trg dela, pri tem pa je v ozadje potisnjen pomen izobraževanja kot javne dobrine in obenem kot temeljne človekove pravice, iz katere izhaja obveznost države, da vsem svojim državljanom zagotovi enake možnosti izobraževanja.

Zdi se, da lahko tudi z oblikovanjem svojevrstnih rešitev problema učne neuspešnosti slovenskih mladostnikov (zaznanega na podlagi mednarodnih primerjav dosežkov slovenskih 15-letnikov v raziskavi PISA in nedoseganja relevantnega evropskega merila) v določenem segmentu pomembno prispevamo k ohranjanju posebnosti in suverenosti nacionalnega izobraževalnega sistema. Pri tem pa sledimo razmišljanju Polakove (2014): »Učno neuspešni niso le učenci z nižjimi dosežki, ampak tudi tisti, ki določene (minimalne) standarde znanja sicer dosejajo, ne realizirajo pa vseh svojih s sposobnostmi in življenjskimi pogojenimi zmognosti, zato ne zadovoljijo svoje najvišje potrebe po Maslowu – samouresničitve in ostajajo nesamouresničeni. Nesamouresničen posameznik pa ne more biti ne srečen ne ustvarjalen član družbe.« Menimo, da bomo le ob ohranjanju takšne, širše perspektive razumevanja učne neuspešnosti lahko dosegli, da v naslednjem desetletju izobraževanje (tudi v Sloveniji) ne postane zoženo na le eno dimenzijo, dimenzijo ekonomije, in s tem izgubi svoje številne potenciale za boljši svet (Zgaga, 2011: 341).

LITERATURA IN VIRI

- Barle Lakota, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 86–88). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti v sodelovanju z založbo EDUCY.
- Barle Lakota, A. (2005). Dejavniki oblikovanja politik na področju vzgoje in izobraževanja. *Šolsko polje*, 16(5-6), 101–108.
- Evropska komisija (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropska komisija (2007). *Commission Staff Working Document. Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropska komisija (2013). *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropski svet. (2000). Zaključki predsedstva s srečanja v Lizboni (Lisbon European Council: Presidency Conclusions), 23. in 24. 3. 2000. Dostopno prek: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (3. maj 2010).
- Gaber, S. (2007). Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 62–81.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: C. Laval. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (str. 313–336). Ljubljana: Krtina.

- Kodelja, Z. (2007). Reforme, stroka in šolske politike. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 34–48.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekateri kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V: K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 48–53). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti v sodelovanju z založbo EDUCY.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2006). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- OECD (1998). *Overcoming Failure at School*. Pariz: OECD.
- Pluško, A. (2004). S prenovno vzgojno-izobraževalnega sistema uresničujemo cilje Evropske unije. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(1), 61–63.
- Polak, A. (2014). *Recenzija znanstvene monografije »Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi«*. Interni dokument. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sentočnik, S. (2013). *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritete*. Ljubljana: Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Štrajn, D. 2004. Evropska unija in Slovenija v procesih sprememb sistemov vzgoje in izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(1), 51–55.
- Šterman Ivančič, K. (ur.). (2013). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009 s primeri nalog* (digitalna knjižnica, Compendia). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Zgaga, P. (2011). Education for »a better world«: is it still possible?. *Education Inquiry* 2(2): 331–343.

POVZETEK

Mineva prvo desetletje od vstopa Slovenije v Evropsko unijo. V prispevku z različnih raziskovalnih in praktičnih perspektiv osvetljujemo desetletje uresničevanja evropskih ciljev v slovenskem izobraževalnem prostoru. Teoretska izhodišča skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja osvetljujemo z izsledki projekta Evropske komisije »Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem«, v katerem smo na Pedagoškem inštitutu še posebej poglobljeno obravnavali evropsko merilo, ki opredeljuje da naj bi bil »do leta 2020 delež petnajstletnikov, ki v raziskavi PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) ne dosega temeljne ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, pod 15 %«.

Ključne besede: evropski izobraževalni prostor, Slovenija, evropska merila, PISA, učna (ne)uspešnost

ABSTRACT

A decade has passed since Slovenia joined the European Union. This article reflects the implementation of European goals in Slovenian educational context from different research and practical perspectives. Theoretical basis of the common European cooperation in the field of education are highlighted by the findings of the European Commission project »Raising Awareness and Opportunities of Lifelong Learning for Low Achievers« (RAOLLA). The Educational Research Institute as the partner in the project has been particularly deeply dealing with the European standard defining that »the share of fifteen-year olds, who according to PISA do not reach the basic level of reading, mathematical and scientific literacy, should not exceed 15 %«.

Key words: European educational context, Slovenia, European standards, PISA, academic achievements