

Letnik	Številka	Ljubljana
Volume	Number	junij
58 (124)	2	2007

Sodobna
PEDAGOGIKA

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

THE SCHOOL SYSTEM AND THE SCHOOL IN THE REFORM MACHINERY

- From a Paper Tiger to a Tiger without Paper, or the Reform Way Threaded by Slovenian Education – *Mojca Kovač Šebart* 6
- Reforms, Science and School Policies – *Zdenko Kodelja* 34
- School Reform or Improvement – *Darko Štrajn* 50
- A Struggle for Hegemony or a Drill in Practical Theory? – *Slavko Gaber* 62
- Reform Dimensions of Efforts for a Multi-competent Personality – *Damijan Štefanc* 82
- Differentiation in School: the Same or Different for Different Children – *Ljubica Marjanovič Umek* 108
- Reform of Slovenian Language Teaching – and the Reform of the Reform – under the Scrutiny of Subject-Related Didactics – *Igor Saksida* 128
- Changes in the Slovenian Strategy in the Field of Preventing Drug (Ab)Use and Its (Non)Connection with the Educational Concept of the Public School – *Andreja Hočevar* 144
- Teacher – the Main Factor in the Process of Innovating Pedagogic Practice – *Milena Valenčič Zuljan, Jana Kalin* 162
- The Role of Continuing Education and Training of Teachers in the Reform of Study Programmes – *Tatjana Devjak, Janez Vogrinc, Igor Repac* 180

EXPERTS' RESPONSES TO THE CHANGES IN EDUCATION 201

REPORTS, ASSESSMENTS

- The Educational Concept at the Crossroads of Contemporaneity – Findings and Proposals of the International Scientific Conference at Žalec – *Zdenko Medveš* 227
- Report on the Work of the Union of Pedagogical Associations in 2006 – *Tadej Vidmar* 233
- Report on the Publishing of *Sodobna pedagogika* in 2006 – *Metod Resman* 240
- Reports on the Work of Associations 245

VSEBINA

ŠOLSTVO IN ŠOLA V KOLESJU REFORME

– Od papirnatega tigra do tigra brez papirja – reformna pot slovenskega šolstva – <i>Mojca Kovač Šebart</i>	6
– Reforme, stroka in šolske politike – <i>Zdenko Kodolja</i>	34
– Reformiranje ali izboljševanje šole – <i>Darke Štrajn</i>	50
– Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije? – <i>Slavko Gaber</i>	62
– Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost – <i>Damijan Štefanc</i>	82
– Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke – <i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	108
– Prenova pouka slovenščine – in prenova prenove – pod drobnogledom specialne didaktike – <i>Igor Saksida</i>	128
– Spremembe v slovenski strategiji na področju preprečevanja (zlo)rabe drog in njena (ne)povezanost z vzgojno zasnovano javno šolo – <i>Andreja Hočevnar</i>	144
– Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse – <i>Milena Valenčič Zuljan, Jana Kalin</i>	162
– Vloga nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov – <i>Tatjana Devjak, Janez Vogrinc, Igor Repac</i>	180
STROKOVNI ODMEVI NA SPREMEMBE V ŠOLSTVU	201
POROČILA, OCENE	
– Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti – ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference v Žalcu – <i>Zdenko Medveš</i>	227
– Poročilo o delu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije za leto 2006 – <i>Tadej Vidmar</i>	233
– Poročilo o izdajanju Sodobne pedagogike v letu 2006 – <i>Metod Resman</i>	240
– Poročila o delu društev	245

Dr. Mojca Kovač Šebart

Od papirnatega tigra do tigra brez papirja – reformna pot slovenskega šolstva

Povzetek: V besedilu, ki je tudi uvodno razmišljanje v tokratno tematsko številko Sodobne pedagogike, povzemamo nekatere bistvene ugotovitve iz objavljenih prispevkov številnih avtorjev, ki z različnih vidikov obravnavajo problematiko reformnih posegov v sistemske rešitve vzgoje in izobraževanja v našem prostoru. Ob tem sami izpostavljam nekatere vidike procesov šolske reforme, s čimer želimo dodatno ponazoriti razpravo in vsebinsko prispevati k njej; poudariti velja zlasti splošno ugotovitev, da številne spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja, ki smo jim priča v zadnjih dveh letih, niso dovolj teoretsko konceptualizirane, pa tudi ne podprte z ustreznimi empiričnimi in komparativnimi podatki. Ministrstvo ima denimo na voljo številne raziskovalne rezultate iz različnih raziskav in evalucijskih študij o devetletki; tudi podatke reprezentativne raziskave o vprašanih vzgojne zasnove, socialne klime, nasilja in drog, iz katere predstavljamo in analiziramo nekatere podatke v tem besedilu. A mnoge spremembe, ki jih je ministrstvo predlagalo ali jih predlaga, teh izsledkov ne le ne upoštevajo, ampak so naravnane marsikje prav v nasprotju z njimi.

Ključne besede: šolske reforme, sistemske rešitve, vzgojna zasnova, ideološki govor, pravičnost, avtonomija.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta; e-pošta: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Uvod

Pred dobrimi dvanajstimi leti je januarja 1995 po koncu javne razprave izšla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (v nadaljevanju Bela knjiga). Pred njenim izidom je bilo treba pripraviti zasnovo sistemskih rešitev, jo argumentirati in rešitve primerjati s tistimi v drugih državah. Kar zadeva osnovno šolo, je zasnova te nastajala, bila predstavljena in dopolnjena na mnogih strokovnih srečanjih med letoma 1992 in 1994. Kronologija tega procesa, z imeni sodelujočih, je zapisana v Beli knjigi (1995, str. 124–125), rešitve pa so bile podlaga za pripravo osnutka nove šolske zakonodaje, ki je bil objavljen v posebni številki Šolskih razgledov 30. 9. 1994 (Nova šolska ..., 30. 9. 1994). Ker je bila Bela knjiga v tem času še v tisku, je bilo ministrstvo deležno kritik, da avtorji zasnove niso znani, da jih je pripravljala ozka, mnenjsko zaprta skupina strokovnjakov, da je strokovna podstat zasnove – nesprejemljiva. Najdlje je šel v tem očitku H. Požarnik, ki je zapisal, da se mora šola upreti: »/.../ kot je to primer pri nas, raznim povsem za lase privlečenim miselnim in antipedagoškim konstruktom, kot je lacanščina« (Požarnik 1995, str. 14). V Delu je skupina profesorjev in akademikov, dr. S. Gabrovec, dr. P. Gosar, dr. K. Gantar, dr. J. Juhant, dr. J. Kos, dr. J. Krašovec, dr. U. Krek, dr. J. Mahnič, dr. E. Mihevc Gabrovec, dr. D. Ocvirk, dr. F. Pediček, dr. H. Požarnik, dr. P. Ramovš, dr. J. Rant, dr. P. Simoniti, mag. J. Sraka, dr. J. Sušnik, dr. A. Trstenjak, dr. A. Žerovnik, dr. R. Valenčič in dr. V. Potočnik, zapisala, da je več kot očitno, »/.../ da je bila skupina, ki je zakonodajo pripravljala, mnenjsko zaprta in izključujoča /.../« (Gabrovec idr., 19. 10. 1994). Ob tem pa so izrazili tudi osuplost, ker so bili s predlogom nove šolske zakonodaje seznanjeni konec septembra 1994, javna razprava o njem pa naj bi potekala do 20. 10. 1994 (prav tam). Lahko se strinjamo, da je bil čas od objave osnutka zakonov do njihove vložitve v parlamentarno obravnavo kratek, čeprav je razprava, v katero se je bilo mogoče vključevati med parlamentarno obravnavo, trajala več kot leto dni. Zdenko Medveš je ob tem povedal, da bi bila »/.../ objava Bele knjige pred objavo predlagane zakonodaje učinkovitejša pot

za pretresanje šolskih sistemskih vprašanj v javnosti. Sistemske koncepcije za pripravo zakona so bile namreč pripravljene /.../. Škoda, da nismo izkoristili te priložnosti, ko je stroka v neki pisni obliki podala svoje poglede in v katerih bi posameznik lažje uvidel strukturo sistema kot v zakonu. Ta priložnost je resda zamujena, toda Društvo slovenskih pedagogov si vendarle obeta, da bodo ta gradiva v t. i. Beli knjigi izšla vsaj pred obravnavo zakonov v skupščini.« (Medveš 24. 12. 1994) Bela knjiga je izšla pred prvo parlamentarno obravnavo, a kritika zaradi prepoznega izida je obarvala vso prvo razpravo v Državnem zboru (več o tem glej Kovač Šebart 2002, str. 79–87).

Podobno kot pred dobrim desetletjem smo reformnim posegom v šolski sistem priča tudi danes. S spremembami zakonodaje je ministrstvo v zadnjih dveh letih poseglo v ključne rešitve osnovne šole, ki zadevajo zunanje in notranje ocenjevanje znanja, diferenciacijo učencev v zadnjem triletju osnovne šole. Spremembe uvajajo na področju izbirnosti, uveden bo fleksibilni predmetnik, obvezni drugi tuji jezik, ukinja se splošni učni uspeh, spremembe je doživela sestava svetov šol in posredno postopek imenovanja ravnateljev, zakon o šolski inšpekciji, spreminja se financiranje javnega in zasebnega šolstva – in še bi lahko naštevali. Ministrstvo za rešitve, ki jih je že uvedlo ali jih uvaja, ni pripravilo zasnove in ni strokovno argumentirano in celostno predstavilo razlogov za spreminjanje in pričakovanja, ki naj bi jih nove rešitve prinašale, ob tem pa ni znano, kateri strokovnjaki so jih pripravili. Ob tem je v zadnjih dveh letih parlament novele šolskih zakonov praviloma sprejemal po skrajšanem postopku ob utemeljitvi, da gre za »manj zahtevne« spremembe oziroma zgolj za »dopolnitve« zakona. Ministrstvo tudi sedaj nadaljuje s prakso spreminjanja zakonov brez jasne konceptualne podlage. Kljub opozorilom strokovnega sveta za splošno izobraževanje, drugih strokovnih institucij in strokovnjakov, da so zamisli v Tezah za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007, v nadaljevanju Teze), napisane na manj kot desetih straneh, pomanjkljive in bi jih bilo treba dopolniti z analizami prednosti in slabosti ter strokovnimi argumenti, je Ministrstvo za šolstvo in šport že pripravilo in 18. maja 2007 na svojih spletnih straneh (www.mss.gov.si) objavilo osnutka sprememb in dopolnitev dveh pomembnih šolskih zakonov, Zakona o osnovni šoli (ZOŠ) ter Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki v vseh ključnih rešitvah sledita Tezam, čeprav je bilo danih k njim veliko kritičnih pripomb in predlogov. Javna razprava o obeh osnutkih zakonov je predvidena do 1. junija 2007. Vemo, da tokrat »Bele knjige«, ki bi jo imeli poslanci v rokah ob obravnavi predlaganih zakonskih sprememb, ni in je tudi do obravnave obeh zakonov ne bo. Zato je rok za javno razpravo še posebno nesprejemljiv in bi ga bilo treba podaljšati ter v razpravi opraviti tisto, kar bi moralo biti postorjeno namesto vsebinsko skromnih in nezadostno strokovno argumentiranih tez. Od ministrstva je vendarle pričakovati, da bo predstavilo in strokovno utemeljilo tako teoretično konceptualno ozadje, ki je podlaga za nove sistemske rešitve, kot tudi predvidene prednosti, ki naj bi jih obvezni javni šoli prinesle dosedanje in predvidene novosti.

Politika prevzema odgovornost za izbiro med strokovnimi rešitvami

Strokovni pogledi na to, kaj je dobra šola, se lahko bistveno razlikujejo in minister ima moč, da s koalicijsko podporo v parlamentu udejanji te ali one rešitve. Šolsko zakonodajo navsezadnje vedno sprejemamo in spreminjamo v prostoru, ki je strokovno, vrednotno, ideološko in politično pluralen. Šola je polje javnega interesa in različne politične opcije svojo identiteto oblikujejo tudi tako, da privzemajo in uveljavljajo različne strokovne poglede nanjo. Ne verjamemo sicer v dokaj utrjeno mnenje, da bi morala politika te poglede povsem poenotiti in prav o vsakem od njih med strokovnjaki doseči soglasje. Kljub temu pa delimo prepričanje, da mora modra politika različne strokovne poglede soočiti, jih zblíževati in si prizadevati, da bi o nekaterih ključnih vprašanjih, ki zadevajo šolstvo na državni ravni, dosegla določeno mero strokovnega strinjanja. Navsezadnje je prav to pot k premišljenim odločitvam.

Šolska politika pa vedno prevzema odgovornost za izbiro med različnimi strokovnimi rešitvami, in to tudi tedaj, ko svoje izbire ne artikulira javno. Ocenjujemo jo lahko glede na to, kaj obljublja in kaj nato udejanji, ter jo na tej podlagi na volitvah tudi nagradimo ali kaznujemo. V sodobni demokratični družbi je znak nedoraslosti, če šolska politika svojega početja v praksi bodisi noče ali ne zmore javno zagovarjati. Prav tako je slabo, če rokohitrsko išče rešitve brez ustrezne strokovne podlage ali pa se pri tem sklicuje na nekakšno imaginarno Stroko, namesto da bi odgovorno in javno izbirala med argumenti za posamezne rešitve in proti njim ter sistemsko vpeljevala tiste, ki se ji zdijo najsprejemljivejše: bodisi zato, ker so se kot takšne uveljavile v šolski teoriji in praksi, ali pa so jih v zgodovini izoblikovale šolske politike držav z učinkovitimi šolskimi sistemi. V vsakem primeru strokovna argumentacija ne sme izostati – in to niti glede tega, kaj prinašajo spremembe v celoti in kakšna je njihova medsebojna povezanost, niti glede slabosti, za katere je nujno v zakonodaji poiskati varovala (glej Kovač Šebart 2002, str. 11–17).

Seveda odnos med stroko in šolsko politiko ni nekaj, kar bi bilo enkrat za vselej določeno in torej kot tako nespremenljivo, odvisen je od časa in prostora, in mora biti zato, če ga hočemo razumeti, vedno znova predmet kritičnega premisleka. Ob tem pa ni vprašanje le, kakšen je ta odnos, ampak tudi kakšen bi moral biti, poudarja Zdenko Kodelja v besedilu *Reforme, stroka in šolske politike*. Meni, da je odgovor na to vprašanje po eni strani marsikdaj odvisen od tega, kako strokovnjaki razumejo in vrednotijo politiko nasploh. Skozi prizmo dveh ekstremnih pogledov je, poenostavljeno rečeno, za ene politika prizadevanje za obče dobro, za druge pa je umazana igra, goli boj za oblast, v katerem, kot pravi eden od Sartrovih dramskih likov, ne moreš sodelovati, ne da bi si umazal roke. V teh pogledih prepozna Aristotelovo in Machiavellijevo dediščino, ki po njegovem precej določata perspektivo, v kateri eni in drugi vidijo odnos med stroko in šolsko politiko. Za prve je sodelovanje strokovnjakov s šolsko politiko ne samo dopustno, ampak ga vidijo celo kot svojo moralno dolžnost, za druge pa je, prav nasprotno, takšno sodelovanje nesprejemljivo, saj se mora po njihovem mnenju strokovnjak, če hoče ostati verodostojen strokovnjak, držati daleč stran od politike. Odgovor

na vprašanje, kakšen je odnos med stroko in šolsko politiko, pa je odvisen tudi od tega, kako šolska politika gleda na stroko. Kodelja na podlagi vsakokratne sprotne in parcialne analize primerov zadnjih treh šolskih reform v Sloveniji razkrije elemente treh različnih pogledov šolske politike na stroko.

Kdo je poklican, da strokovno presoja?

Avtor v besedilu odgovarja tudi na vprašanji, kdo je tisti, ki je poklican, da strokovno presoja in ali je strokovna presoja samo znanstvena. Zapiše, da so za vrednotenje strokovnjakovega statusa najpomembnejše njegove strokovne reference, moč njegovih argumentov in pa navsezadnje, da deluje javno ne glede na to, kje je zaposlen. Zaradi svojega javnega delovanja oz. strokovnih pogledov, ki jih argumentirano zagovarja v javnosti, je sicer lahko deležen tudi diskvalifikacij ali kakih drugih nevšečnosti, vendar ga tovrstne reakcije kot strokovnjaka prej legitimirajo kot diskvalificirajo (prav tam 2007). Ali drugače, strokovnjaki smo na tistih področjih, za katera imamo strokovne reference in jih javno zagovarjamo, povsod drugod smo zgolj zainteresirana, četudi dobro poučena javnost. Ob tem se je najbrž mogoče strinjati, da npr. zgodovinar in pedagog, četudi sta oba strokovnjaka, praviloma ne moreta imeti enakega strokovnega statusa, ko gre za teoretsko ali sistemsko postavitev vzgojne zasnove šole. Podobno velja, da lahko predvsem razvojni psihologi presojujejo, ali so denimo rešitve v zakonu o osnovni šoli notranje skladne in sledijo razvojnim stopnjam oz. starosti otrok v posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih (Kovač Šebart 2007). V strokovni javnosti ob zadnjih spremembah šolske zakonodaje pogrešamo razpravo, v kateri bi strokovnjaki za sistemske rešitve vzgoje in izobraževanja predstavili in utemeljili predlagane rešitve in v kateri bi na podlagi strokovnih (proti)argumentov te tudi dopolnjevali. Ne trdimo, da so predlogi za spremembe v zadnjih dveh letih nastali brez sodelovanja stroke. Minister je že leta 2005 ustanovil strokovne komisije in v komisiji za proučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli delujejo nekatere/i uveljavljene strokovnjakinje in strokovnjaki. Toda kolikor je znano, nihče od teh ali drugih strokovnjakov za področje sistema vzgoje in izobraževanja že sprejetih ali predlaganih rešitev ni javno utemeljeval in zagovarjal (Kovač Šebart 2007 a). S takšno dvoumno, neopredeljeno vključenostjo v pripravo sprememb (tudi) strokovnjaki, ki so vključeni v omenjene komisije, ustvarjajo interregnum med stroko in politiko, saj kreirajo nekakšen vmesni prostor nedefinirane vključenosti/sodelovanja, ki ga je mogoče izkoristiti za pilatovsko »umivanje rok«. Aktualni šolski politiki ta interregnum ustreza, kolikor ji v javnosti dopušča zatiranje, da so spremembe rezultat predlogov stroke, pri tem pa ni zavezana niti tej stroki niti rešitvam, saj sodelujoči strokovnjaki ne stojijo javno za rešitvami. Prav zato lahko politika (tudi strokovne) rešitve brez pomisleka prilagaja in spreminja v skladu s svojo politično presojo. Objektivno sodelovanje pri rešitvah, ki jih formalno predlaga ali uvaja ministrstvo za šolstvo, pa sodelujoči strokovnjaki lahko preinterpretirajo v subjektivno nemoč in nesodelovanje, češ, saj nimamo nič pri tem, politika nas ne posluša, zato pišemo ločena

mnenja, sodelujemo v komisjah, da bi ne bilo še slabše, ipd. S tem pa se mesto srečanja in sodelovanja med stroko in politiko spremeni v prostor samovolje.

Reforma, izboljševanje, protireforma – s čim imamo opravka?

V globalnem pogledu so šolske reforme postale stalnica in se vedno znova udejanjajo v reformnih ciklih. Smo v t. i. postmodernem reformnem ciklu in v tem kontekstu Darko Štrajn v besedilu *Reformiranje ali izboljševanje šole* – po Hopkinsu in Reynoldsu navaja tri faze izboljševanja šolstva, ki naj bi ustrezale »potrebi po oblikovanju transparentnosti in navsezadnje zahtevi po postavitvi metodološkega okvira za podrobnejše obravnavanje spreminjivalnih dejavnosti v šolstvu«. Koncept »izboljševanja šolstva« (*school improvement*) naj bi v skladu v tem ne nastopal kot alternativa reformnim posegom vanj, pač pa je, kot zapiše avtor, njihov proizvod in nadaljevanje. Morda pa v tej analizi vendarle kaže izpostaviti historični metodološki pristop: v obravnavanih anglosaksonskih državah v zadnjih treh desetletjih ne sledimo konceptualnemu nasprotju med šolsko reformo kot korenito, celostno spremembo v šolskem sistemu in izboljševanjem šolstva kot kontinuiranim manjšim korakom, usmerjenim v različna področja in strategije izboljševanja delovanja sistema, in sicer zato ne, ker v resnici prevlada koncept *school improvement*. V teh okvirih pa pravzaprav ugledamo zgodovino serije več faz »izboljševanja«, ki jih opisuje avtor, pri čemer četrta faza, ki naj bi pravkar dozorevala, »uvaja ponovno krepitev vloge pokrajinskih in ožjih lokalnih oblasti pri upravljanju šolstva«, kar »se povezuje tudi z uveljavljeno avtonomijo na ravni posamezne šole«. V zadnji (peti) fazi naj bi po predvidevanjih pridobila velik pomen »mreženja učečih se skupnosti« (prav tam 2007). Nemara to niso več le predvidevanja, kolikor prav temu konceptu povezovanja šol in izobraževalno-raziskovalnih institucij v mreže že sledijo projekti izboljševanja šolstva, ki se financirajo iz t. i. evropskih sredstev.

Zgodovina faz »izboljševanja« šolskega sistema pa se upravičeno postavlja pod vprašaj takrat, ko se srečamo s t. i. »protireformami«. Za javno dobro je v tem primeru tvegano zakrivanje dejstva in molk o tem, da gre za reformiranje, za namerne, daljnosežne in ključne spremembe sistema. Tako kot smo imeli z reformo opraviti v devetdesetih, imamo opravka z reformo tudi danes, izpostavlja v besedilu *Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?* Slavko Gaber. Ob tem pa odpira problematiko, ki je bila zelo izpostavljena ob sistemskem spreminjanju šolstva v letih od 1994 do 1996 – o zavezanosti reform vzgoje in izobraževanja vrednotnim spoprijemom določenega časa. Pod vprašaj postavi vsak pristop, ki svoje pojmovanje in oblikovanje šolskega polja predstavlja kot nevtrarno, nezainteresirano oziroma le kot izraz občega interesa, posege koga drugemu pa kot zainteresirano in partikularno.

V strokovno rešitev ali njeno kritiko so lahko vpisana različna vrednotna in ideološka pričakovanja

Že v analizah sistemskega spreminjanja šolstva, ki se je končalo s sprejetjem zakonodaje leta 1996, smo pokazali, da strokovne rešitve nikoli niso vrednotno nevtralne, da pa jih privzemajo različne politične opcije, četudi se morda vrednotno razlikujejo. Takrat je bilo na prvi pogled videti, kot da sta si v omenjenih razpravah nasprotovali dve ideološko-vrednotni polji, pogojno rečeno konservativno in liberalno, ob natančnejšem branju ugovorov pa smo zlahka ugotovili, da ni tako in bi bila bipolarna vrednotna delitev pri oblikovanju rešitev in ugovorih nanje preveč poenostavljena. Celo nasprotovanja, podpora, ugovori in pomisleki v parlamentarni razpravi niso bili polarizirani, o posameznih rešitvah so imeli pogosto podobna stališča in mnenja predstavniki vrednotno povsem različnih strank. Kot smo izpostavili, je iskati skupno podstat v presečišču ideoloških diskurzov, ki jih lahko razberemo v kritiki šole, ki ne vzgaja, šole, ki samo izobražuje in ji ni mar za otroka. V tem presečišču se pogosto ujame vrednotna naravnost tradicionalnega, partikularnega vrednotnega sistema in ideologija avtentičnosti, celovitosti, spontanosti in permisivnosti (več o tem Kovač Šebart 2002, str. 85–87). Gaber se pri analizi reforme, ki je strokovno oprta na Belo knjigo (1995) in jo poimenuje »osamosvojitvena reforma«, in reforme, ki poteka v zadnjih dveh letih in pol, opira na koncepte polja (Bourdieu), hegemonije (Laclau, Mouffe) in Inglehartovega opredeljevanja vrednotnega zemljevida posamičnih družb. Na podlagi slednjega opredeli »osamosvojitveno reformo« kot »postmaterialistično-racionalno«, potekajočo pa označi kot poskus uvrstitve edukacije v Sloveniji v polje tradicionalno-materialističnih vrednot. Svojo tezo preizkuša predvsem na primeru posega v zasebno šolstvo. Predlaga, da bi bilo »za informirano razpravo /.../ potrebno pripraviti novo zasnovo o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji«, pri čemer izpostavlja, da bi se ob zavezanosti stroki »/.../ strokovnjaki morali podrediti tudi javni odgovornosti za svoje predloge. Dokončno bi morali pustiti za seboj čase reforme usmerjenega izobraževanja (ki se kot kaže danes ponavljajo), za katero velja, da ni mogoče najti dokumenta (v obliki Bele knjige oz. česa podobnega), iz katerega bi bilo razvidno, kdo je sodeloval pri pripravi konceptualnih rešitev« (Gaber 2007).

Kompetenčni diskurz postaja del reformnih procesov

Dodatna razsežnost, povezana z umeščanjem reform v vrednotni oziroma ideološki kontekst, v kateri je mogoče iskati dodatna ozadja aktualnih sprememb šolskega sistema oziroma zavezanost šolskih reform vrednotnemu spoprijemu časa, je neoliberalizem (več o tem glej Laval 2005; Kodelja 2005, str. 313–336). Na to opozarja v razpravi *Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost* Damijan Štefanc. Z analizo kompetenčnega diskurza, ki se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja tudi v našem prostoru in postaja del reformnih procesov tako v visokošolskem, poklicnem oz. strokovnem kot tudi v (obveznem) splošnem izobraževanju, pokaže, da je paradigmatško ozadje tega diskurza tudi

ideologija, ki izobraževanje razume kot zasebno dobro v funkciji akumulacije »človeškega kapitala«, znanje pa je v tej logiki razumljeno izrazito utilitarno. Izpostavlja, da, kolikor ta pojmovanja pomensko prešijejo prostor splošnega, predvsem obveznega izobraževanja, to predstavlja poseg v zasnovo splošne izobrazbe, kjer mesto široko pojmovanega splošnega znanja zasedejo t. i. ključne kompetence. Zanje je mogoče pokazati, da v teoriji pogosto nastopajo kot pomensko poln/prazen pojem, kot ideološka formula, ki zaradi svoje semantične nedorečenosti odpira prostor številnim, tudi nasprotujočim si interpretacijam. V tem pogledu ključne kompetence, ki naj bi postale »globalni cilj« vzgoje in izobraževanja, spominjajo na pojem vsestransko razvite osebnosti, s katerim smo se v našem prostoru kritično spoprijemali že sredi osmedesetih let prejšnjega stoletja (Štefanc 2007).

Pedagoška stroka enotna – otrokom je treba skozi šolski sistem zagotoviti enake možnosti za njihov optimalni razvoj

O reformnih spremembah je seveda mogoče presojati na podlagi v stroki že uveljavljenih strokovnih izhodišč in spoznanj, pri čemer je treba upoštevati, da se teorije in njihova vrednotna izhodišča tudi razlikujejo in da je zato mogoče isto sistemsko rešitev presojati strokovno različno. Ne glede na razlike, ki obstajajo, pa menimo, da je pedagoška stroka praktično enotna pri deklarirani opredelitvi, da je treba otrokom skozi šolski sistem zagotoviti enake možnosti za njihov optimalni razvoj. Kot je poudaril Bernstein v delu z naslovom *Class, Codes and Control* (1971), vpliva položaj v družbi na dejavnike kulturne reprodukcije, med katere sodita tudi družina in šola. Meni, da ni družbe, ki bi lahko namerno in racionalno zagotovila enako sodelovanje vseh družbenih skupin pri ustvarjanju in razdeljevanju dobrin, kar velja tudi za znanje. To po njegovem pomeni, da so otroci iz socialno manj spodbudnih okolij (tudi glede šolske uspešnosti) v pomembno slabšem položaju. Gre za temeljne kategorije izključevanja, ki se reproducira na različne načine v šolah, v danih družbenih okvirih in v procesu vzgoje. Še več, če sledimo Bourdieuju (1986), v šolo ni mogoče uvesti sprememb, ki koristijo položaju otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja oz. izboljšujejo njihov položaj – ne da bi to prinašalo koristi tudi otrokom družbenih elit. Gre za zakonitosti, ki so povezane tudi s kulturnim kapitalom družin oz. slojev, in za vse posledice, ki jih ima ta za uspešnost otroka v šoli. Preprosto rečeno, uspešnost je odvisna od pripravljenosti za sodelovanje s šolo, od večjega ali manjšega zagotavljanja pomoči družine pri učenju, od večjih ali manjših pričakovanj glede šolske uspešnosti, vzpostavljanja učnih navad in s tem razvijanja odgovornosti za šolski uspeh pri otrocih ipd.

Ob tem pa ne kaže pa prezreti dvojnosti, ki jo v sebi združuje šola kot institucija. Šola lahko namreč odločilno prispeva k temu, da posameznik preseže svojo vpetost v depriviran socialni kontekst. Zato je nujno krepiti vlogo šole in širiti prostor enakih možnosti za uspešnost otrok, sploh če je za prekoračitev meja njihovega izkustva nujno obvladovanje določenega koda, ki ga otroci ne morejo usvojiti v procesu socializacije in vzgoje v družini.

V pedagoški stroki smo tako rekoč soglasni tudi v tem, da je treba za učence iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij v sistemu poiskati rešitve, ki bodo pomagale nadomestiti njihov socializacijski primanjkljaj in izboljšale njihove možnosti za šolski uspeh. Načeloma najbrž nimamo večjih dilem glede tega, da je treba udejanjati načela enakih možnosti pri izobraževanju razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami in pospešiti njihovo integracijo v skupni sistem edukacije. Toda ali smo v pedagoški teoriji in stroki dosledno enakega mnenja tudi o tem, da načela enakih možnosti ne kaže razumeti v smislu, da uspešnejše vključevanje otrok iz manj spodbudnih okolij v šolsko delo terja nižanje zahtev glede doseganja standardov znanja in kriterijev pri ocenjevanju znanja, temveč da to načelo temelji na vzpostavljanju mehanizmov za izenačevanje začetnega stanja in enakih možnosti pri doseganju rezultatov – to pa je že vprašanje, na katero ni mogoče več odgovoriti z gotovostjo.

Ob načelu enakih možnosti v izhodišču tudi ni sporno, da je pri iskanju rešitev šolskega sistema, vsaj kar zadeva javno obvezno šolo, treba slediti načelom pravičnosti. Verjetno ne kaže dvomiti tudi o veliki stopnji strokovnega strinjanja, da je za uresničevanje ustavno zagotovljenih pravic in prej omenjenih načel treba oblikovati demokratičen sistem vzgoje in izobraževanja, ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (to zajema individualne razlike, skupinske razlike ter razlike v hitrosti in tempu razvoja, pravice do izbire in drugačnosti). Ob teh skupnih izhodiščih je morda videti, da iskanje strokovnih rešitev, ki bi to kar najbolj omogočale, ne bi smelo biti težko. Seveda pa še zdaleč ni tako. Če reflektiramo rešitve iz Bele knjige (1995) in šolske zakonodaje (Šolska zakonodaja I., 1996), ki ji je sledila, je kljub nestrinjanju s kakšno od konkretnih rešitev verjetno nesporno, da se v celoto vpisuje koncept izobrazbe, ki je dojeta kot javno dobro. To v nadaljevanju predpostavlja, da je za ustrezno zagotovitev izobraževanja potrebno posredovanje države in šola je razumljena kot institucija, ki ima na skrbi vzgojo in izobraževanje vseh članov družbe na podlagi skupnih vrednot. Vzgojne naloge šole vidi v vzgoji posameznika kot avtonomnega bitja in formiranju razsvetljenega državljana. Naloga šole je, da predvsem na predpoklicni stopnji zagotavlja vsem državljanom in državljankam ustrezno široko splošno izobrazbo in kulturo, na kateri je mogoče razvijati specialistična znanja (več o tem v Kovač Šebart 2002; Kovač Šebart, Gaber in Pluško 2005).

Kaj naj bo v šoli različno, da bo enaka za vse?

Država Slovenija se je z ustavo zavezala, da bo državljanom in državljanom zagotavljala možnosti za optimalen razvoj ne glede na njihov spol, kulturni in socialni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Da bi lahko te pravice uresničevali, mora vzgojno-izobraževalni sistem omogočati uveljavljanje načela enakih možnosti za šolsko uspešnost. To nujno zahteva upoštevanje razlik med otroci oz. učenci (individualne razlike, skupinske razlike ter razlike v hitrosti in tempu razvoja, pravice do izbire in drugačnosti) (glej Bela knjiga 1995, str. 13–31).

Država zagotavlja pravico do izbire z oblikovanjem zakonodaje, ki omogoča vzpostavljanje zasebnih šol. S tem prispeva k zagotavljanju pravice staršev do vzgoje otrok v skladu z njihovim religioznim ali pa tudi drugim prepričanjem, denimo ko zasebna šola sledi posebnim pedagoškim načelom. Kot zapiše Šimenc, se zasebne šole tudi po nastanku državnih javnih šol ustanavljajo iz različnih nazorskih razlogov, zaradi privrženosti posebnim izobraževalnim in vzgojnim načelom ipd.; s tem dopolnjujejo in bogatijo izobraževalno ponudbo javnega šolstva (več o tem Šimenc 1996 in 2007). Pri nas so sofinancirane iz proračuna v deležu, ki je bil že ob uvedbi leta 1996 med večjimi v Evropi. Seveda pa je bila tu v ospredju predpostavka, da država zagotavlja predvsem kakovosten sistem javnega šolstva, ob tem pa omogoča ustanavljanje zasebnih šol (Kovač Šebart 2007 b). Temu izhodišču sledi v analizi tudi besedilo Ljubice Marjanovič Umek: *Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke*. V njem avtorica – upoštevajoč nekatera teoretična spoznanja in rezultate tujih ter domačih empiričnih raziskav – analizira posamezne spremembe, vpeljane v devetletno osnovno šolo v zadnjih dveh letih. Spremembe analizira z vidika koherentnosti sistemskih in vsebinskih rešitev, kot so bile postavljene v konceptu, zapisanem v Beli knjigi (1995) in izpeljane v Zakonu v osnovni šoli iz leta 1996, ter koliko so strokovno utemeljene. Izpostavi dve rešitvi, ki se posebej nanašata na diferenciacijo v šoli, in sicer spremembe nivojskega pouka in spremembe pri zunanjem ocenjevanju znanja – kjer jo posebno zanima diferenciacija glede na spol. Avtorica ugotavlja, da sta pri razvrščanju učencev in učenk na posamezni ravni zahtevnosti pouka pomembni merili mladostnikova govorna kompetentnost in njegove intelektualne sposobnosti, ki sta tudi sicer najvišja napovednika znanja učencev. Materina izobrazba je imela manjši učinek na razvrstitev učencev kot navedeni psihološki značilnosti mladostnikov. Rezultati druge raziskave, v katero so zajeli učence in učenke tretjega in četrtega razreda ter devetega razreda devetletne osnovne šole, pa so pokazali, da mlajša in starejša dekleta dosegajo pomembno višje ocene od fantov pri skoraj vseh predmetih v šoli, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji. Pri zunanjem ocenjevanju znanja so pri starejših mladostnikih razlike med dekletimi in fanti pomembne le še pri slovenščini. V raziskavi pridobljene podatke, ki govorijo o razliki v učni uspešnosti med dekletimi in fanti, je avtorica interpretirala tudi v povezavi z dosežki mlajših in starejših učencev in učenk pri preizkusih govorne kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in osebnostnih značilnosti. Razlike so, tako med mlajšimi kot starejšimi učenci in učenkami, najvišje v govorni kompetentnosti, ker dekleta dosegajo pomembno višje rezultate kot fantje oz. je učinek spola pri mlajših zmeren, pri starejših pa visok. Ker so pri starejših učencih in učenkah govorne kompetentnosti najvišji napovednik otrokove učne uspešnosti pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu, dekleta pa dosegajo pomembno višjo govorno kompetentnost kot fantje, lahko ocenimo, da imajo dekleta v šoli, ki kot kaže, daje velik poudarek verbalizaciji, prednost pred fanti. Z vidika pravičnosti je zato pomembno vprašanje, ali so torej dekleta in fantje v šoli za enako zanje ocenjeni enako oz. ali višje ocene deklet resnično izražajo tudi višje znanje. Rezultati raziskave kažejo, da je bil učinek spola pri dveh (matematiki in biologiji) od treh predmetov v devetem razredu različen, če primerjamo učiteljevo

in zunanjo oceno znanja. Pri matematiki in biologiji so bila dekleta z učiteljevo oceno ocenjena pomembno višje kot fantje (torej bi morala imeti pomembno višje znanje), pri nacionalnih preizkusih znanja pa niso izkazala pomembno višjega znanja kot fantje, kar bi pomenilo, da imajo podobno znanje. Avtorica opozarja, da pri razmisleku o diferenciaciji glede na spol in ocenjevanju znanja rezultati te in nekaterih tujih primerljivih raziskav vodijo k oceni, da je zunanje ocenjevanje znanja lahko pomemben »korektiv« učiteljevega ocenjevanja znanja tudi z vidika pravičnosti glede na spol. Če k temu dodamo, da se rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja v devetem razredu, ki so obvezni za vse učence, smejo uporabljati zgolj kot povratna informacija učiteljem, staršem in učencem, in ne kot eno od meril za vpis v srednje šole z omejitvijo, potem nepravilnost ocenjevanja znanja glede na spol prenesemo še korak naprej. Četudi gre za enako ali podobno znanje pri dekletih in fantih, imajo dekleta ob upoštevanju zgolj učiteljevih ocen prednost pred fanti pri vpisu na šole z omejitvijo vpisa. Iz vsega povedanega avtorica pokaže, da je bila komplementarnost rešitve zunanjega in notranjega ocenjevanja znanja, ki ga je vzpostavila Bela knjiga (1995), z vidika pravičnosti in enakih možnosti učenk in učencev koherentna in strokovno utemeljena. Spremembe zakona o osnovni šoli, ki zadevajo rešitve ocenjevanja učencevega znanja in so ukinile oz. spremenile vlogo zunanjega ocenjevanja znanja, vsaj kar zadeva pravičnosti glede na spol, niso utemeljene. Ob tem pa ostajajo odprti odgovori na vprašanja: kako zagotavljati predpisane standarde znanja, potem ko so vsi učni načrti pripravljani procesno-ciljno; kakšna je resnična razlika med preizkusi znanja za nacionalno preverjanje in nacionalno ocenjevanje znanja; ali je moč pripraviti, in če ne, zakaj ne, kakovostne preizkuse znanja, ki bi vključevali različne taksonomske ravni znanja; ali in če, zakaj je zunanje ocenjevanje znanja ob koncu prvega triletja in pozneje bolj stresno kot učiteljevo ocenjevanje znanja (Marjanovič Umek 2007). Čeprav odgovorov na ta vprašanja nimamo, so bile spremembe že uvedene in vse kaže, da se spreminjanje sistema nadaljuje. Ob tem rešitve niso celostno konceptualno predstavljene, ob sprejemanju pa tudi ni bilo jasno, kaj posamične od njih prinašajo z vidika koherentnosti sistemskih in vsebinskih rešitev. Še več: tudi rezultati opravljenih evalvacij ne dajejo argumentov za radikalno poseganje v sistemske rešitve, za ponovno reformo oz. protireformo. Ministrstvo ima na voljo številne raziskovalne rezultate iz različnih evalucijskih študij in drugih raziskav o devetletki, a mnoge spremembe, ki jih predlaga ali jih je uvedlo, ne le da njihovih izsledkov ne upoštevajo, ampak so naravnane marsikje prav v nasprotju z njimi. Zato je vsekakor na mestu vprašanje L. Marjanovič: »/.../ koliko takih in podobnih posegov, čeprav morda zgolj na prvi pogled majhnih, šolski sistem še prenese, ne da bi obstajala resna nevarnost, da se postopoma pogrezne sam vase?«

Uvajanje novosti neodvisno od stroke ni bilo nikoli uspešno

Danes poteka prenova prenove pouka slovenščine, v njenem okviru pa tudi prvi poskusi novega umeščanja obsega, ciljev in vsebin slovenščine v šolski kurikulum, opozarja Igor Saksida v besedilu *Prenova pouka slovenščine – in prenova*

prenove – pod drobnogledom specialne didaktike. Ob tem zapiše, da uvajanje novosti neodvisno od stroke ni bilo nikoli uspešno, pa če se ob tem še tako sklicujemo na starše ali kar javnost v celoti. Poudari, da kurikularna prenova pouka slovenščine konec devetdesetih ni potekala kot (zunanja) reforma in ni bila »vsiljena« od zunaj, npr. iz krogov te ali one »zasedbe« pristojnega ministrstva. Pot prenove tudi ni bila določena s kakršno koli politično paradigmo, programi in razmerji političnih sil v določenem obdobju, zato pa je tem bolj sledila teoriji in konceptom pedagoške (specialnodidaktične), jezikoslovne in literarnovedne stroke. Strokovna skupina, ki je pripravila prenovu, se je zavzemala za večji obseg ur slovenščine v predmetniku, za premik jezikovnega pouka k rabi jezika in razvijanju sporazumevalne zmožnosti ter za pouk književnosti kot ustvarjalno komunikacijo z umetnostnim besedilom. Uveljavljanje teoretičnih zamisli je potekalo postopoma in v sodelovanju z učitelji praktiki tudi po sprejetju novega učnega načrta za predmet (1998). Pri nastajanju sodobnega pouka slovenščine se je kot temeljna dilema pojavljalo predvsem razmerje med razvijanjem zmožnosti in pridobivanjem jezikoslovnega in književnega znanja, kar se povezuje tudi z razpravo o modelu zunanjega preverjanja in ocenjevanja znanja, ki je uravnotežilo preverjanje in ocenjevanje zmožnosti in poznavanje pojmov in posplošitev ter pozitivno vplivalo na pouk. Med nadaljnjimi nalogami prenove vidi avtor predvsem nujnost uravnoteženja znanja in zmožnosti pri pouku slovenščine ter njegovo individualizacijo in diferenciacijo, nepodrejanje predmeta zunanjim (vzgojnim) ciljem ter pluralnost učnega gradiva in primeren nadzor nad njegovo kakovostjo.

Podatki ne pritrjujejo nekaterim kritikam glede vzgoje v šoli

Na tem mestu bomo nekoliko več pozornosti posvetili problematiki vzgoje v šolah in se vrnili k že zapisnim očitkom iz razprav o slovenski šoli v času uzakonjanja devetletke: ta naj bi samo izobraževala, vzgojo pa puščala v ozadju, gradila naj bi na vrednotnem relativizmu ali kar odsotnosti vrednot ipd. (glej Kovač Šebart 2002, str. 79–95).

Tudi danes je v našem prostoru celo v strokovni javnosti v zvezi z vzgojo v šoli zaslediti tip ponavljajočega se govora, ki lahko učinkuje na zainteresirane, ne da bi se skliceval na podatke ali sledil načelom logičnega sklepanja in empiričnega preizkušanja. Stanje je pogosto opisano kot kritično, češ da je vzgoja v šoli zanemarjena in zato je: »Skrajni čas /.../, da se delo v šoli normalizira« (Požarnik 13. 1. 2007). Temu sledi tudi pod 5. točko zapisan naslov v Tezah za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli: »Povečati pomen vzgoje v šoli – vzgojni načrt, pravila šolskega reda ter hišni red« (2007, str. 2). Naslov sporoča, da je pomen vzgoje v šoli podcenjen in da potrebuje spodbudo z zakonsko zaukazanim oblikovanjem vzgojnega načrta. Zanimivo je, da kritike in ukrepi, ki naj bi zagotavljali večji pomen vzgoje v šoli, ne iščejo opor za svoje domneve v podatkih. Tu izhajamo iz predpostavke, da je vzgojno stvarnost treba poznati, če jo želimo spreminjati. Tako smo na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnih šol in gimnazij – učiteljev, učencev, staršev in ravnateljev – opravili raziskavo

(2006, nosilec dr. J. Krek), v kateri smo preverjali tudi nekatere od splošno prevzetih predpostavk v tem prostoru, ki naj bi zadevale vzgojno dogajanje v šoli¹. Raziskava nam ponuja zanimive in relevantne odgovore, ki pogosto ne pritrjujejo »samoumevnim« trditvam, ki se v razpravah pojavljajo kot argument za spreminjanje šolskih rešitev in kot vrednostne ocene šol, učencev in učiteljev.

Osnovna šola

Podatki tako pokažejo, da je več kot dve tretjini ravnateljev (68,9 %) in več kot štiri petine učencev (80,8 %), staršev (87,7 %) in učiteljev (83,3 %) mnenja, da učenci zelo *spoštujejo* ali spoštujejo učitelje njihove šole. Kar je dobra popotnica za vzgojno delovanje, saj so zanemarljivi deleži učencev (5,9 %), učiteljev (1,1 %) in staršev (0,9 %), ki menijo, da učenci učitelje malo spoštujejo ali da jih sploh ne spoštujejo. Iz rezultatov je tudi razvidno, da učenci najbolj spoštujejo učitelje, ki so (1) pravični pri ocenjevanju znanja, (2) prijazni, (3) učitelje, ki spoštujejo učence, (4) učitelje, ki upoštevajo mnenja in pobude učencev, (5) učitelje, ki kakovostno in zanimivo poučujejo, in (6) učitelje, ki učence razumejo. Spoštovanje je pomemben dejavnik kakovostnih medosebnih odnosov in eden od temeljev avtoritete (Kovač Šebart 2007 č).

Podatki o avtoriteti učiteljev pritrjujejo prejšnjim ugotovitvam. Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da učenci (68,5 %), starši (73,9 %), učitelji (84,7 %) in ravnatelji (62,1 %) v večinskem deležu menijo, da pomenijo učitelji učencem veliko ali zelo veliko avtoriteto. Res je sicer, da učitelji svojo avtoriteto pri učencih ocenjujejo više kot učenci, kljub temu pa sta več kot dve tretjini učencev menili, da imajo učitelji pri njih veliko ali zelo veliko avtoriteto. Le 6,9 % učencev, 3,1 % staršev in 0,8 % učiteljev je odgovorilo, da imajo učitelji pri učencih malo ali nič avtoritete. Noben ravnatelj ni izrazil takšnega mnenja. Odgovori z oceno: malo ali nič avtoritete sicer pokažejo, da obstaja manjši del učencev, posamezniki oziroma izjeme, pri katerih učitelji nimajo avtoritete. Nikakor pa ni mogoče iz teh empirično pridobljenih podatkov izpeljati posplošenih trditev, da »učitelji pri učencih nimajo več avtoritete«, da je stanje avtoritete učiteljev pri učencih »nasploh zaskrbljujoče« in podobno. Če dodamo k temu še rezultate, ki govorijo o tem, koliko učenci spoštujejo učitelje, je slika posplošitev, ki nimajo podlage – toliko jasnejša (Krek, Kovač Šebart idr. 2007, str. 5).

¹ Empirična raziskava je bila zasnovana na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Vzorec za osnovno šolo smo že opisali v Kovač Šebart, Krek in Vogrinc 2006, zato tu le navajamo, da je zbiranje podatkov na reprezentativnem vzorcu osnovnih šol potekalo v maju 2006. V vsaki šoli je raziskava zajela največ štiri oddelke (učitelja, učence in starše), in sicer dva oddelka 7. razreda in dva oddelka 8. razreda. Vprašalnike pa so izpolnili tudi razredniki 9. razredov in ravnatelj/ica šole. – Podobno je zbiranje podatkov na reprezentativnem vzorcu gimnazij potekalo v oktobru 2006. V vsaki šoli je raziskava zajela največ štiri oddelke (profesorja in dijake, pri vprašalniku v nasilju in drogah pa tudi starše), in sicer prvi in zadnji oddelek 2. letnika in prvi in zadnji oddelek 3. letnika. Celotna metodologija je podrobno opisana v zaključnem poročilu k raziskavi (avtorji: Krek, Kovač Šebart, Hočevar, Vogrinc in Podgornik 2007, str. 75–94), na katerega se v pričujočem besedilu opiramo in ga navajamo.

Zanimivi so odgovori na vprašanje, koliko učencev v oddelku pri pouku ravna večinoma v skladu s postavljenimi pravili. Velika večina učiteljev (80,2 %) in slaba tretjina učencev (30,9 %) odgovarjata, da tako ravna večina učencev. Približno dve petini učencev (41,7 %) in slaba petina učiteljev (17,4 %) odgovarjajo, da približno polovica učencev v oddelku pri pouku ravna v skladu s pravili. Da manj kot polovica učencev v oddelku pri pouku ravna v skladu s pravili, je odgovorila skoraj četrtnina učencev (24,1 %) in le neznamenit delež učiteljev (1,7 %). Zanimljivo sta deleža učencev (3,3 %) in učiteljev (0,6 %), ki menijo, da nihče ali redko kateri učenec v oddelku pri pouku ravna v skladu s pravili. Učitelji v primerjavi z učenci v večjem deležu (razmerje je 80,2 % proti 30,9 %) menijo, da večina učencev v oddelku pri pouku ravna večinoma v skladu s postavljenimi pravili. Učenci pa v večjem deležu kot učitelji ocenjujejo, da je takšnih učencev, ki v oddelku pri pouku ravna večinoma v skladu s postavljenimi pravili, približno polovica (razmerje je 41,7 % proti 17,4 %) in manj kot polovica (tako je odgovorila četrtnina učencev in le 1,7 % učiteljev). Ob tem pa je na vprašanje, ali sami kršijo postavljena pravila, največ učencev (46,0 %) odgovorilo, da skoraj nikoli, tretjina (33,1 %) jih je odgovorila, da občasno, 15,8 % učencev je odgovorilo, da nikoli ne kršijo pravil, le 5,0 % učencev je odgovorilo, da pravila kršijo skoraj vedno ali da jih kršijo vedno (prim. prav tam, str. 18).

Kot kažejo podatki, so učenci pri oceni, koliko učenci v oddelku pri pouku ravna v skladu s pravili, bolj kritični od učiteljev. Ta razhajanje je vredno razprave. Morda se tu kaže večja kritičnost posameznega učenca do drugih učencev, ki ni povsem enaka kritičnosti do sebe. Če upoštevamo še odgovore na vprašanje, ali sam kršiš postavljena pravila vedenja, kjer pri oceni nikoli in skoraj nikoli skupaj odgovori 61,8 % učencev, občasno pa še 33,1 %, to skupaj precej presega oceno učiteljev, po kateri večina učencev v oddelku pri pouku ravna večinoma v skladu s postavljenimi pravili. Ostane 5 % učencev, ki se popolnoma odmaknejo od sledenja normi oziroma pravilu.

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da po mnenju učencev za večino učencev velja, da vedno ali skoraj vedno sledijo postavljenim pravilom (lahko ugibamo, da je to delež učencev, ki učiteljem ne povzročajo težav pri izvajanju pouka), še nadaljnja tretjina pa pravila sicer upošteva, vendar jih občasno krši (lahko ugibamo, da občasno za učitelja predstavljajo »vzgojne težave«), medtem ko je zopet izjema, okrog 5 % učencev takšnih, da pomenijo za delovanje šole bržčas nenehno prisotno »vzgojno težavo« pri pouku.

Vzgojno sliko dopolnjuje večinsko mnenje vseh sodelujočih v raziskavi, da je odnos učencev do učiteljev na šoli dober ali zelo dober. Da je torej odnos učencev do učiteljev na šoli slab ali zelo slab, meni slaba petina učencev (18,8 %) ter zanemarljiv delež staršev (5,9 %), učiteljev (4,1 %) in ravnateljev (1,7 %). Ob tem pa je velika večina učencev (84,1 %) odgovorila, da je njihov osebni odnos do učiteljev dober ali zelo dober (prim. prav tam, str. 8).

In kako se učenci počutijo v šoli? Pri odgovorih učencev, staršev, učiteljev in ravnateljev na vprašanje, kako se počutijo učenci v šoli, so skoraj vsi anketirani ravnatelji (98,3 %) ter več kot tri četrtine učiteljev (79,5 %) in staršev (75,9 %) odgovorili, da se po njihovem mnenju učenci v šoli počutijo dobro ali zelo dobro.

Tudi večina učencev (64,0 %) je odgovorila, da se počuti v šoli dobro ali zelo dobro. Skoraj četrtina učencev (24,3 %), približno petina staršev (21,8 %) in učiteljev (20,0 %) ter le neznamenit delež ravnateljev (1,7 %) je odgovorilo, da se učenci v šoli počutijo srednje dobro. Desetina učencev (11,7 %) in le neznamenit delež staršev (2,4 %) ter učiteljev (0,6 %) je odgovorilo, da se učenci počutijo v šoli slabo ali zelo slabo. Med anketiranci, ki so takšnega mnenja, ni nobenega ravnatelja. Počutje je v veliki verjetnosti odvisno tudi od razumevanja med učenci: velika večina učencev (83,8 %) in njihovih staršev (75,3 %) ter večina učiteljev (62,2 %) meni, da se učenci v oddelku med seboj razumejo dobro ali zelo dobro. Približno tretjina učiteljev (32,2 %), petina staršev (19,8 %) in desetina učencev (11,9 %) meni, da se učenci v oddelku med seboj srednje dobro razumejo. Da se učenci v oddelku med seboj razumejo slabo ali zelo slabo, meni le zanemarljiv delež učiteljev (5,3 %), staršev (5,0 %) in učencev (4,3 %). Razlogov, zaradi katerih 4,3 % učencev odgovarja, da se v oddelku učenci med seboj ne razumejo, ni mogoče poznati; tu se odpira cela vrsta mogočih položajev in razlogov, zahtevajo pa individualni spoprijem na konkretni ravni posameznih šol. Preverili smo tudi, ali so učenci med seboj solidarni, če so si pripravljene pomagati. Velika večina učencev (75,1 %) in njihovih staršev (72,9 %) ter večina učiteljev (55,0 %) meni, da so si učenci v oddelku pripravljene pomagati ali da so si zelo pripravljene pomagati. Le desetina učiteljev (9,9 %) in še manjši delež učencev (7,4 %) ter staršev (6,4 %) meni, da so si učenci v oddelku le malo pripravljene pomagati ali da si sploh niso pripravljene pomagati (prim. prav tam, str. 15–17).

Ob to postavimo še podatke, da učenci, učitelji, starši in ravnatelji ne pri-trjujejo tezi o pretirani tekmovalnosti v šoli: skoraj tri četrtine učencev (73,0 %) in staršev (72,8 %) ter večina učiteljev (63,8 %) je odgovorilo, da je v oddelku tekmovalnosti med učenci ravno prav. Ob tem pa je približno četrtina učiteljev (25,9 %) ter približno desetina staršev (10,2 %) in učencev (9,3 %) odgovorilo, da je tekmovalnosti med učenci v oddelku premalo. Mar tudi to niso podatki, ki so v nasprotju s tistim, kar so očitale t. i. storilnostni šole? (Kovač Šebart 2007 č)

In kako je z občutkom varnosti v šolah? Najprej kaže izpostaviti, da je velika večina učiteljev (94,2 %) odgovorila, da se v šoli počuti zelo varno ali varno. Le 1,1 % učiteljev je odgovorilo, da se v šoli ne počutijo varno. In kako je z učenci? Velika večina učencev, staršev, učiteljev in ravnateljev meni, da se učenci v šoli in oddelku počutijo varno ali zelo varno. Da se v šoli počutijo malo varno ali da se sploh ne počutijo varno, sta odgovorila desetina učencev (10,2 %) in neznamenit delež staršev (2,6 %). Je to praktično ista desetina učencev (11,7 %), ki je odgovorila, da se v šoli počuti slabo ali zelo slabo? Interpretacija ni tako preprosta, saj le 5,4 % učencev in 2,9 % staršev meni, da se učenci v svojem oddelku počutijo malo varno, ali da se sploh ne počutijo varno. Še več, velika večina učencev je v nasprotju s pričakovanjem odgovorila, da se varno ali zelo varno počuti tudi na poti od doma do šole. Samo 5,6 % učencev pa se na poti od doma do šole počuti malo varno ali pa se sploh ne počutijo varno (prim. prav tam).

V raziskavi smo pridobili tudi serijo podatkov o prisotnosti različnih pojavov nasilja v šoli, vendar vseh na tem mestu ne moremo navajati. Mogoče jih je zaokrožiti v spoznanje, da je v osnovni šoli za večino pogojno rečeno hujših oblik

nasilja, kot so spolno nasilje, kraje, izsiljevanje za denar, izsiljevanje za dejanja, nagovarjanje h kajenju, nagovarjanje k uživanju alkohola, drog ipd., značilno pojavljanje nizkega odstotka ocen pogosto in zelo pogosto, in večinoma tudi skupaj z oceno včasih odgovori ostanejo precej pod desetimi odstotki. Drug vzorec pa zadeva nekatera predvsem verbalna dejanja nasilja, to je zmerjanje, zasmehovanje, grožnje, kjer se odgovori razvrstijo drugače, pokaže se večja prisotnost teh oblik nasilja (podobno pa velja tudi za pretepanje), ki po naši oceni opozarjajo, da bi se bilo s temi oblikami ne-fizičnega nasilja, ki včasih prerastejo v pretep kot obliko fizičnega nasilja, treba v vzgojni zasnovi in vzgojnih prizadevanjih javne šole temeljiteje ukvarjati (prim. Krek, Kovač Šebart idr. 2007, str. 22–23).

Velika večina ravnateljev (89,7 %), večina učiteljev (60,1 %) in staršev (54,0 %) ter največji delež učencev (40,3 %) je odgovorilo, da po njihovem mnenju nasilje na njihovi šoli ne pomeni resnejšega problema. Slaba tretjina učiteljev (30,1 %), dobra četrtnina učencev (28,0 %) in petina staršev (20,5 %) je odgovorilo, da po njihovem mnenju nasilje med učenci na njihovi šoli pomeni resnejši problem, enako pa je odgovorila le desetina ravnateljev (10,3 %). Med anketiranci, ki se glede tega vprašanja niso mogli opredeliti, je največ, tj. slaba tretjina, učencev (31,7 %), četrtnina staršev (25,5 %) in le desetina učiteljev (9,8 %).

Skoraj vsi ravnatelji (98,3 %) in velika večina učiteljev (84,5 %), staršev (74,5 %) in učencev (68,9 %) je odgovorilo, da na njihovi šoli ni toliko nasilja, da bi motilo normalen potek pouka in življenja. Medtem ko približno desetina učencev (13,1 %) in učiteljev (12,4 %) meni, da je na šoli toliko nasilja, da moti normalen potek pouka in življenja, je enako odgovoril zanemarljiv delež staršev (6,6 %) in ravnateljev (1,7 %). To je podoben delež učencev, ki je odgovoril, da se v šoli počuti slabo ali zelo slabo (prim. prav tam, str. 33–34).

Pri teh odgovorih je treba upoštevati, da so respondenti najprej odgovarjali na vprašanja o pojavnosti vseh vrst nasilja v šoli, kar pomeni, da so lahko pod »nasilje« v tem primeru razumeli tudi grožnje, zasmehovanje in zmerjanje, ne le pretepanje oziroma fizično nasilje, kraje, spolno nasilje ali nagovarjanje k jemanju različnih drog. Pri tem ko slaba tretjina učiteljev (30,1 %) in dobra četrtnina učencev (28,0 %) učencev odgovarjata, da je po njihovem mnenju nasilje med učenci na njihovi šoli resnejši problem, je te ocene vsekakor treba vzeti kot upoštevanja vredno opozorilo, ob tem pa upoštevati tudi to, da so najbolj prisotne oblike nasilja grožnje, zmerjanje in zasmehovanje, manj pretepanje, druge oblike nasilja pa se pojavljajo bolj kot izjeme. V tej sliki je treba upoštevati tudi, da so le majhni deleži učiteljev (5,3 %), staršev (5,0 %) in učencev (4,3 %), ki menijo, se učenci v oddelku med seboj slabo ali zelo slabo razumejo; da desetina učencev (11,7 %) in le neznatni deleži staršev (2,4 %) ter učiteljev (0,6 %) odgovarjajo, da se učenci v šoli počutijo slabo ali zelo slabo (oblikovanje počutja učencev je seveda kompleksno vprašanje, odvisno od številnih dejavnikov). Kot smo že navedli, le 5,4 % učencev in 2,9 % staršev meni, da se učenci v oddelku počutijo malo varno, ali da se sploh ne počutijo varno. Da se učenci v šoli počutijo malo varno, ali da se sploh ne počutijo varno, je odgovorila desetina učencev (10,2 %) in neznaten delež staršev (2,6 %). Ne glede na to pa ocene, ki ocenjujejo nasilje med učenci kot resnejši problem, opozarjajo, da bi se bilo v pripravi vzgojne zasnove, tam, kjer

se take ocene pojavljajo, nujno resno spoprijeti s problematiko, ugotoviti razloge, ki prispevajo k večji zaznavi nasilja v šoli, in v okviru celostne vzgojne zasnove – poiskati še dodatne odgovore na vprašanja, kako zmanjšati te oblike nasilja.

Gimnazija

Podatki za gimnazije pokažejo, da približno štirje dijaki od desetih (38,3 %) odgovarjajo, da spoštujejo ali zelo spoštujejo njihove profesorje, še nadaljnjih štiri do pet dijakov (47,6 %) pa odgovarja, da jih srednje spoštujejo – skupaj torej 85,9 %. Le nekaj več kot en dijak od desetih profesorje malo spoštuje (12,0 %) in le 2,1 % dijakov je odgovorilo, da dijaki profesorjev ne spoštujejo. V primerjavi s podatki osnovne šole so ti deleži bolj pomaknjeni proti sredini lestvice (denimo odgovor zelo spoštuje ima v osnovni šoli 37,7 %, tu pa 4,9 %, v gimnaziji je največ tistih dijakov, ki profesorje srednje spoštujejo), vendar je to mogoče razložiti s tem, da so v primerjavi z osnovnošolci v raziskavo vključeni dijaki že mladostniki, ki so v povprečju okrog tri in pol leta starejši, imajo nasploh specifičen odnos do starejših, polovica od tistih, ki so odgovarjali, pa ni več daleč od polnoletnosti. V tem kontekstu je lahko večinski odgovor, da srednje spoštujejo profesorje, pričakovan. Kar je torej v celoti teh odgovorov pomembno, je dejstvo, da se velika večina dijakov pozitivno opredeljuje do spoštovanja profesorjev. Podobno so tudi odgovori profesorjev in ravnateljev v sredini in pozitivnem delu lestvice (da jih srednje spoštujejo, odgovarja 42,6 % profesorjev, da jih spoštujejo, nadaljnjih 50,0 %, in da jih zelo spoštujejo 6,1 %). Noben anketirani ravnatelj niti profesor ni odgovoril, da dijaki profesorjev ne spoštujejo.

Podobnemu vzorcu lahko sledimo tudi pri vprašanju o tem, kakšno avtoriteto predstavljajo dijakom profesorji. Da predstavljajo profesorji njihove šole dijakom srednje veliko avtoriteto, je odgovorilo največ dijakov (47,0 %), nadaljnjih 40,7 % je odgovorilo, da predstavljajo veliko avtoriteto, k temu pa je še 5,1 % dijakov odgovorilo, da profesorji dijakom predstavljajo zelo veliko avtoriteto – skupaj 92,8 % dijakov. To je primerljivo z odgovori osnovnošolcev, pri katerih je prav tako okrog sedem odstotkov učencev (6,9 %) odgovorilo, da jim učitelji predstavljajo malo ali nič avtoritete. Da profesorji njihove šole dijakom predstavljajo malo avtoritete ali da jim ne predstavljajo nobene avtoritete, ni odgovoril noben profesor niti ravnatelj (prim. prav tam, str. 109–110).

Po mnenju dijakov so najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na profesorjevo avtoriteto (po vrstnem redu), korekten odnos do dijakov, kakovostno organiziran in izveden pouk, strokovno znanje profesorjev, spoštljiv odnos do vseh dijakov v oddelku in pravičnost pri ocenjevanju znanja.

Na vprašanje, kako pogosto dijaki sami ravnajo v skladu s šolskimi pravili, je večina dijakov (60,1 %) odgovorila, da skoraj vedno, še nadaljnjih 15,6 % jih je odgovorilo, da vedno ravnajo v skladu s šolskimi pravili. Več kot tri četrtine dijakov (75,7 %) tako zase odgovarja, da vedno ali skoraj vedno ravnajo v skladu s šolskimi pravili. Petina (20,6 %) jih je odgovorila, da občasno. Ti predstavljajo tisti delež, v razmerju do katerega smo že v interpretaciji odgovorov osnovnošolcev

zapisali, da bi bilo mogoče ta delež še nekoliko zmanjšati z intenzivnejšim vzgojnim delovanjem prek vzpostavljanja vzgojne zasnove šole, brez kakršnih koli »izrednih« ukrepov. Le 2,5 % dijakov je odgovorilo, da sami skoraj nikoli ne ravnajo v skladu s šolskimi pravili, in 1,1 %, da nikoli ne ravnajo v skladu s šolskimi pravili (skupaj 3,6 %) (prim. prav tam, str. 111).

V celoti vzeto ti podatki pokažejo, da je stanje na področju spoštovanja pravil v gimnazijah dobro in da je v poglavitnih potezah primerljivo s stanjem v zadnjem triletju osnovne šole, pri tem pa je iz pridobljenih podatkov videti, da se intersubjektivna razmerja v gimnaziji vzpostavljajo nekoliko drugače, zato bi morda lahko sklenili, da se na tem področju vzpostavljanja vzgojne zasnove šole v gimnazijah (v povprečju, izhajajoč iz sedanjega stanja) morda postavlja manj dilem ali vprašanj kot na ravni osnovne šole. Pri tem pa ni mogoče trditi, da še bolj reflektiran, doslednejši proces vzpostavljanja vzgojne zasnove v gimnazijah ne bi mogel pripomoči k izboljšanju stanja glede vzgojne problematike.

Tudi glede počutja dijakov podatki pokažejo, da skoraj tri četrtine dijakov (73,8 %) in več kot štiri petine profesorjev (82,9 %) in ravnateljev (81,8 %) ocenjuje, da se dijaki na šoli počutijo zelo dobro ali dobro. Med tistimi anketiranci, ki so odgovorili, da se dijaki po njihovem mnenju na šoli počutijo slabo ali zelo slabo, je en ravnatelj, 7,0 % dijakov in 1,4 % profesorjev. Na vprašanje, kako se dijaki v oddelku razumejo med seboj, je največ dijakov (40,4 %) odgovorilo, da se dijaki v njihovem oddelku med seboj razumejo zelo dobro, nadaljnjih 36,8 % je odgovorilo, da se razumejo dobro, in 16,6 %, da se dijaki med seboj srednje dobro razumejo. Z delnimi razlikami v razporeditvi deležev podobno odgovarjajo tudi profesorji. Le 6,2 % dijakov in 4,2 % profesorjev je odgovorilo, da se dijaki v oddelku med seboj slabo ali zelo slabo razumejo. Dijake in njihove razrednike smo tudi vprašali, koliko so si dijaki pripravljene med seboj pomagati. Le približno desetina dijakov (9,7 %) in zanemarljiv delež profesorjev (2,8 %) menita, da so si dijaki pripravljene malo pomagati ali da si med seboj sploh niso pripravljene pomagati (prim. prav tam, str. 113).

Pa varnost v šoli? Velika večina, 81,0 % profesorjev in 77,7 % dijakov, je mnenja, da se dijaki na šoli počutijo varno ali zelo varno. Da se dijaki na šoli počutijo srednje varno, je odgovorila nekaj manj kot petina profesorjev (17,7 %) in dijakov (16,6 %). Da se dijaki na šoli počutijo manj varno ali da se sploh ne počutijo varno, je odgovorilo le 5,6 % dijakov in 1,4 % profesorjev (kar je denimo nekaj manj, kot pokažejo odgovori za osnovno šolo, za katero je 10,2 % učencev odgovorilo, da se v šoli učenci ne počutijo varno ali le malo varno). Še manj je tistih dijakov (2,3 %), ki se v oddelku počutijo manj varno ali se sploh ne počutijo varno. Na vprašanje, ali nasilje nasploh (verbalno ali fizično) med dijaki na njihovi šoli predstavlja resnejši problem, skoraj štiri petine dijakov (79,0 %) ocenjujejo, da nasilje na njihovi šoli ne predstavlja resnejšega problema, tako pa meni tudi 73,1 % profesorjev in 68,7 % staršev. Dobra desetina profesorjev (11,3 %), slaba desetina staršev (8,6 %) in še manj dijakov (7,7 %) meni, da nasilje na njihovi šoli predstavlja resnejši problem (to so nižje ocene kot za osnovno šolo, v kontekstu katere 30,1 % učiteljev, 28,0 % učencev in 20,5 % staršev odgovarja, da po njihovem mnenju nasilje med učenci na njihovi šoli predstavlja resnejši problem) (prim. prav tam).

V gimnazijah so za večino oblik nasilja, kot so spolno nasilje, kraje, izsiljevanje za denar, izsiljevanje za dejanja, nagovarjanje k uživanju drog (v kar ne spada uživanje alkohola in kajenje) ipd., značilni nizki odstotki pojavljanja (ocene pogosto in zelo pogosto imajo skupaj nizke odstotke, ki ostanejo precej pod desetimi odstotki, zato smo podatke petstopenjskih lestvic v prikazu združevali v tri sklope). Izjema v primerjavi z osnovno šolo so podatki, v katerih se pojavljajo nekaj večji deleži nagovarjanja h kajenju in nagovarjanja k uživanju alkohola; ti ne govorijo toliko o delu šol, kolikor se pri tem pokaže kulturni vzorec, po katerem je v tej starosti družbeno precej bolj kot pri treh in pol letih mlajših osnovnošolcih sprejemljivo uživanje teh dveh drog. Podobno se drug vzorec pokaže glede nekaterih predvsem verbalnih dejanj nasilja, to je zmerjanje, zasmehovanje, grožnje, kjer se odgovori razvrstijo drugače: tudi tu se pokaže večja prisotnost teh oblik predvsem verbalnega nasilja, ki po našem mnenju opozarjajo, da bi se bilo z oblikami verbalnega, ne-fizičnega nasilja treba tudi v vzgojni zasnovi in vzgojnih prizadevanjih gimnazij spopasti odločneje.

Pri tem serija podatkov pokaže, da bi bilo smiselno, če bi šole sedanje oblike vzgojnega delovanja dopolnjevale in nadgrajevale prav prek procesa vzpostavljanja vzgojne zasnove šole kot temeljitega razmisleka o vseh dejavnikih, ki jih je pri vzgojni zasnovi treba upoštevati, skupnih dogovorov o pravilih in ravnanjih, ter doslednosti pri izvajanju dogovorjenega, saj je sedanje stanje mogoče izboljševati le z usklajenim delovanjem vseh vpletenih. Tudi podatki na ravni gimnazij pokažejo, da problematike nikakor ni priporočljivo reducirati na »discipliniranje«, saj, denimo, pravičnosti in doslednosti v ravnanju profesorjev tako ni mogoče izboljšati. Tudi v tem primeru je predvsem treba začrtati vzgojno delovanje celotne šole in dejansko usklajeno delovati, pri čemer je nujna ravnateljstva podpora, usklajeno ravnanje učiteljev in zaveza dijakov, da si bodo prizadevali v podpori dogovorom vzgojne zasnove šole. Podatki za gimnazije na področju vzgojne problematike nasploh pokažejo dobro sliko. Vendar bi tudi za te šole v prihodnje veljalo podrobneje raziskati, koliko na njihov odnos do dijakov, na odnos glede zahtev znanja in vzgojnih pristopov, vpliva to, da je veliko šol tudi tu v položaju »tekmovanja« za dijake, tako da se razlike med različnimi oddelki lahko pojavljajo celo na isti šoli. Kako družbeni mehanizmi in vplivi, ki so velikokrat onstran neposrednega dosega posamezne šole, jih pa lahko deloma regulira država, učinkujejo na vzgojne zasnove teh šol? Vsekakor pa bi bilo treba vprašanja, kot jih je ta raziskava proučila za osnovno šolo in gimnazije, raziskati ustrezno prilagojeno njihovem položaju tudi v razmerju do srednjih strokovnih in poklicnih šol (prim. prav tam).

Vzgojna zasnova vs. vzgojni načrt

Podatki iz reprezentativnega vzorca osnovnih šol in gimnazij torej ne kažejo zaskrbljujoče slike glede vzgojne problematike. Seveda to ne pomeni, da šole stanja ne morejo še izboljšati, vendar ni verjetno, da bi bilo prikazano stanje mogoče izboljševati brez preiščenih ukrepov, ki bi izhajali iz položaja vsake

posamezne šole. Prav to je eden od argumentov za prizadevanje pri pripravi vzgojne zasnove. To pomeni, da morajo šole opraviti celosten razmislek o svojem vzgojnem delovanju. Potreben je skupni in s tem individualni razmislek o strategiji celotnega vzgojnega delovanja posamezne šole, pri čemer so vzgojna ravnanja ob kršitvah postavljenih pravil le njen manjši del. Oblikovanje vzgojne zasnove šole zahteva skupne dogovore – med učitelji, med učenci in učiteljem, med šolo in starši – ki ne smejo biti izsiljeni. Javna šola se mora pri tem opirati na predpisane podlage, ki temeljijo na ciljih in načelih vzgoje in izobraževanja v šolski zakonodaji: načelu enakih možnosti, odsotnosti indoktrinacije pri pouku, načelu pravičnosti, strpnosti in solidarnosti ipd. Opirati se mora tudi na skupne vrednote, ki jih določa ustava, in v skladu z njimi urejati razmerje do partikularnih vrednot, različnih svetovnih nazorov; pri tem pa je pomembno, da razvija strpnost do njih, nikomur ne daje prednosti in učencev na podlagi tega ne izključuje ali favorizira. Vključevati mora razmisleke, kako ravnati, kje so pasti in s katerimi težavami se bodo akterji v šoli soočali, ko bodo splošno sprejemljiva načela in vrednote udejanjali v praksi. Vzgojni okvir javne šole formalno določajo tudi druge zakonske in pravilniške določbe, vsaka šola pa na podlagi teh postavi še svoja pravila. Pogovor o njihovem razumevanju in udejanjanju je eden od ključev vzpostavljanja vzgojne zasnove.

Demokratična šola ima trdna pravila, o katerih se ni mogoče nenehno pogajati in jih spreminjati. Biti morajo takšna, da jih je mogoče izvajati, takšna, da jih učenci vzamejo za svoja in z njimi krepimo odgovornost. Vzgojno delovanje vodi k neodgovornim posameznikom, če temelji na nenehnem nadzoru, omejevanju in kaznovanju, če pravila ne veljajo za vse in jih zato učenci ne sprejmejo za svoja. Kar je podobno, kot če pravil in omejitev sploh ne bi bilo. Enako problematično je, če formalna pravila in vztrajanje pri spoštovanju le-teh razumemo kot nekaj ločenega od vzgojnih ravnanj. Učitelj je namreč vselej tisti, ki zastopa vsebino pravil in njihovo veljavo, zato je strogo ločevanje med formalnim in pedagoškim neproduktivno. Oblikovanje vzgojne zasnove terja še razmislek o učitelju kot avtoriteti, ki ni neodvisna npr. od znanja, pravičnosti ravnanj, odnosa do učencev, dejanj, ki sledijo besedi in se lahko z njo razhajajo. Razmisliti kaže tudi o šolski kulturi, ki posredno vpliva na odnose v razredu in prispeva k učiteljevi vzgojni moči. Seveda pa dajejo težo pedagoškim ravnanjem v šoli tudi starši in družba nasploh. Zato mora vzgojna zasnova opredeliti sodelovanje med šolo in starši ter s širšo skupnostjo in v zvezi s tem določiti prostor strokovne avtonomije učiteljev. Ob tem morajo biti del zasnove tudi odgovori na vprašanja o razliki med uradnim in t. i. prikritim kurikulumom. In nenazadnje, na vsaki šoli se srečujemo s – pogojno rečeno – vzgojno zahtevnejšimi učenci, ki sicer ne morejo biti izhodišče za oblikovanje vzgojne zasnove, mora pa ta vsebovati tudi razmislek o zanje specifičnih vzgojnih strategijah, saj gre za učence, ki zadevajo šolo v celoti, in ne le razrednika, ravnatelja in svetovalnega delavca (več o tem Kovač Šebart, Krek in Vogrinc 2006 in Kovač Šebart 2007 c).

Ob vsem zapisanem je iluzorno pričakovati, da posamezna šola lahko vzgojno zasnovo šole pripravi na hitro, tako rekoč čez noč. Lahko jo sicer zapiše, vendar potem to ne more biti nič drugega kot mrtva črka na papirju. Vsaka od predstav-

ljenih razsežnosti namreč terja na ravni šole najprej temeljito analizo in skupni dogovor učiteljev: glede razumevanja vsake od njih, doslednega spoštovanja dogovorov in tudi ravnanj, ki sledijo temu. Takšni skupni dogovori na ravni šole, predvsem tisti, ki vključujejo vse učitelje, ne smejo biti na noben način izsiljeni – niti od vodstva niti od učiteljev. Pa tudi ne preprosto sprejeti brez refleksije in temeljitega tehtanja mogočih ugovorov. Morajo biti izid temeljitega in odprtega razmisleka in vsebovati tisto, o čemer je mogoče doseči strokovni konsenz. Če velika večina učiteljev doseže strokovni dogovor o določenih vzgojnih ravnanjih, nekateri/i učitelj/i pa se z vsebino dogovora strokovno ne strinja/jo in bi želel/i ohraniti svoj način pedagoškega dela, ki ga strokovno utemelji/jo, ima/jo do tega pravico. Vsak posamezni učitelj ima strokovno avtonomijo. To je treba varovati pri tem, ko šola poskuša doseči skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih. Učitelj pa ohrani strokovno avtonomijo tudi tedaj, ko šola ima določen skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih (prav tam).

Poimenovanje – vzgojni načrt – za tisto, kar je pedagoška stroka želela doseči z idejo o vzgojni zasnovi šole, nam ni blizu. Zveni izrazito operativno in že s tem lahko zmotno utrjuje prepričanje, da vnaprej načrtovani vzgojni koraki vselej neposredno vodijo do zaželenega vzgojnega cilja. Vsako vzgojno ravnanje, tudi načrtovano, seveda ima svoje vzgojne učinke, toda težava je, da ti pogosto niso takšni, kot smo jih predvideli. Ob zapisanem lahko le še poudarimo, da so Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007) in Osnutek zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007) glede formaliziranja vzgojne problematike – strokovno pomanjkljivi in sporni. Z njim bi določili vzgojne dejavnosti, pohvale, nagrade, vzgojne ukrepe, pravila vedenja ipd. Pri oblikovanju vzgojnega načrta bi morali sodelovati starši, učenci in strokovni delavci, sprejel pa naj bi ga svet šole na ravnateljev predlog (prav tam). Ne strinjamo se s formalnim predpisovanjem sestavin in obvezne strukture vzgojne zasnove. Okvir vzgojnega načrta, kot ga je predstavilo ministrstvo, tudi ne zadostuje za celostno oblikovanje vzgojne zasnove posamezne šole. Najprej zato, ker gradi predvsem na disciplinarnem vidiku, hkrati pa se zdi, da izhaja tudi iz predpostavke, ki verjame, da je urejena šola, v kateri so pravila delovanja določena od zunaj, nedemokratična. S tem ustvarja videz, da je eno pomembnejših znamenj demokratičnosti oblasti v odnosu do šole, te pa v odnosu do staršev, da so vključeni v oblikovanje načel, vrednot in pravil njenega delovanja. Toda ob tem lahko hitro spregledamo, da je šola institucija, ki jo v pomembnih elementih določajo od zunaj postavljena pravila in norme, ki niso v domeni vodstva šole, učiteljev in seveda tudi ne učencev ali staršev. Država sicer lahko šoli podeli več ali manj »avtonomije« pri oblikovanju notranjih pravil, toda to ne spremeni dejstva, da javni šoli že ustavne določbe nalagajo določene pravice in iz njih izpeljane dolžnosti, da vsebujejo koncept pravne države in da same funkcije, ki jih ima javna šola, že določajo okvire njenega delovanja. V skladu s tem šola in učitelji niso suvereni v svojih odločitvah in imajo lahko avtonomijo zgolj na določenih področjih, prav tako pa tudi starši in učenci ne morejo svobodno odločati o ciljnih in delovanju javne šole. Oblikovanje vzgojne zasnove vsekakor terja skupne dogovore – med učitelji, med učenci in učitelji, med šolo in starši,

pri čemer pa vsi ne morejo imeti enake vloge. Zato je tu nujno vzpostaviti jasna razmerja: ko želi država udejanjati načelo svobodnega odločanja, to zahteva natančen premislek, o čem učitelji, starši in učenci dejansko lahko odločajo. Prvi pogoj za uveljavitev načela svobodnega odločanja je, da se posameznik v resnici odloči in da prevzame tudi odgovornost za posledice svoje odločitve. Če pa formalni akterji odločajo le na videz in če njihove »odločitve« ne spremenijo ničesar, so učinki praviloma nasprotni od zaželenih. Še več, če država interesov in pravic udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ustrezno pravno ne zavaruje in so ti v zadnji instanci prepuščeni odločitvam treh predstavnikov učiteljev, ustanovitelja in treh predstavnikov staršev, se lahko šola kaj hitro znajde v položaju, ko objektivno deluje in vzgaja v prepričanje, da je demokracija prevara, da ni smiselno sodelovati pri odločanju in vladanju. To ustvarja cinično distanco do oblasti, prav tisto distanco, ki jo želimo z vzgojo prihodnjih generacij odpravljati (več o tem Kovač Šebart in Krek 2005; Kovač Šebart 2005; Kovač Šebart in Krek 2007; Kovač Šebart 2007 c).

Vzgojno zasnovo je mogoče udejanjiti na podlagi že veljavnih zakonov

Tudi omizje o razmerju med zakonodajo na državni ravni in vzgojno zasnovo posamezne šole, ki ga je v okviru mednarodne konference v Žalcu (13. in 14. 4. 2007) organizirala Zveza društev pedagoških delavcev, je izzvenelo v sklep, da bi morala biti na državni ravni tudi v prihodnje zagotovljena enotnost varovanja pravic učencev in dijakov v vseh šolah, na posamični šoli pa naj urejajo vprašanja vzgojne zasnove, ki po naravi zahteva aplikacijo pravil na določen šolski kontekst. Prevladalo je tudi prepričanje, da ni razlogov, da bi z vzgojnim načrtom – poleg ukrepov, ki jih že določa veljavna zakonodaja – širili represivne postopke in ukrepe na ravni šole, niti ni razlogov, da bi zakonodaja prepuščala šoli pristojnosti izrekanja ukrepov v nasprotju z že uveljavljenimi standardi varovanja otrokovih pravic (na primer prešolanje brez soglasja staršev). Tudi prej predstavljena empirična raziskava na reprezentativnem vzorcu osnovnih šol je pokazala, da se pravni postopki, določeni s Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev, za pravično izrekanje vzgojnih ukrepov zdijo najpomembnejši staršem učencev. Na vprašanje, kako pomembni so pravni postopki, določeni v Pravilniku (pridobitev mnenj, obvestila, možnost ugovora ...), za pravično izrekanje vzgojnih ukrepov, kar tri četrtine staršev (75,4 %) menijo, da so ti pravni postopki za pravično izrekanje vzgojnih ukrepov zelo pomembni ali pomembni (prim. Krek, Kovač Šebart idr. 2007, str. 84–85)

Večina razpravljavcev je sodila, da je vzgojno zasnovo mogoče udejanjiti na podlagi veljavne zakonske ureditve. Ob tem so udeleženci jasno izpostavili, da teze, ki so jih z ministrstva posredovali v javno razpravo, niso zadostno strokovno pripravljene in da same opozarjajo na kompleksnost vprašanj, ki zadevajo problematiko vzgojnega delovanja šole. Ni dvoma, da je udejanjanje demokratičnosti, vključenosti učencev in zagotavljanje sodelovanja staršev in drugih v šoli nujno, toda priprava konkretnih rešitev zahteva premislek in transparentne konkretne

odgovore, ki morajo varovati strokovno avtonomijo šol in varovati pred kapricioznimi zahtevami učence in učitelje. V primeru predlaganih rešitev vzgojnega načrta temu pogoju ni zadoščeno. Kljub izpostavljenim ugovorom in pomislekom stroke, rešitve v osnutku zakona povsem sledijo tezam, pri pripravi zakona pa strokovni argumenti niso bili upoštevani, ni pa bilo pojasnjeno, zakaj strokovnih argumentov predlagatelj ne upošteva in kateri so strokovni argumenti, ki jim rešitev v osnutku zakona sledi (Kovač Šebart 2007 c).

V zvezi s tem besedilo Andreje Hočevar, *Spremembe v slovenski strategiji na področju preprečevanja (zlo)rabe drog in njena (ne) povezanost z vzgojno zasnovano javne šole*, dodatno osvetljuje strokovno zahtevo, da so formalne sistemske rešitve na vzgojnem področju vzpostavljene koherentno in celostno. Najprej analizira pogled države na vlogo vzgojno-izobraževalnih institucij na področju preprečevanja (zlo)rabe drog med otroki in mladostniki. V analizi dokumentov, ki opredeljujejo nacionalno strategijo do drog v slovenskem prostoru od osamosvojitve, pokaže, kakšno politiko do drog narekuje Nacionalni program iz leta 1992 in Resolucija o nacionalnem programu na področju drog 2004–2005 ter kako naj bi se to izražalo pri strategiji preventive v šolskem okolju. Ugotavlja, da ta okvir ne daje povsem zadovoljivih izhodišč za oblikovanje strategije preventive v šolskem okolju. Strategija preprečevanja (zlo)rabe drog namreč ne more biti poseben del življenja in dela šole, temveč mora biti povezana z vsemi ravnmi delovanja šole, torej mora biti umeščena v celotno vzgojno zasnovano šole. Ali povedano drugače: strategija preventive na področju drog v šolskem prostoru je nezadostna, če vključuje zgolj pouk o drogah in nadzor nad vedenjem učencev, povezanem z drogami, ter pri tem zanemari celotno vzgojno delovanje šole oz. če preventive ne veže na celostnost načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojnega delovanja šole. Pojmovanje vzgojnega načrta je preozko, če preventivne dejavnosti umešča »le« med vzgojne dejavnosti, s katerimi šola razvija varno in spodbudno okolje za doseganje ciljev osnovne šole, in če na podlagi vzgojnega načrta in pravil hišnega reda določa tudi vzgojne ukrepe za posamezne kršitve šolskih pravil, kamor nedvomno sodijo kršitve v zvezi z drogami v šoli. O celostnem pogledu na obravnavano problematiko (zlo)rabe drog, v kontekstu predlogov, ki jih srečujemo v osnutku zakona o osnovni šoli, ne moremo govoriti. To pa so poudarki, ki zadevajo kritiko postavitve vzgojnega načrta kot strukture vzgojnih pristopov, ki bi nadzor, in ne vzpostavljanja vzgojnega delovanja šole na podlagi spoštovanja pravil in učiteljeve avtoritete ter temeljitega premisleka skupnih dogovorov, ugledal in postavil v funkcijo temeljnega pristopa v vzgoji.

Učitelj – akter snovanja in uvajanja sprememb

Vsaka prenova, reforma ali uvajanje inovacij mora temeljiti na dobrem poznavanju značilnosti posamezne institucije, obenem pa se je treba zavedati, da učitelji ostajajo v kontekstu posamezne institucije ključni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse, opozarjata v besedilu *Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse*, Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin.

V besedilu predstavljena raziskava je pokazala, da je velika večina učiteljev na podlagi novih učnih načrtov, ki so bili oblikovani med kurikularno prenovo (konec devetdesetih let), vnesla v svoj pouk nekatere spremembe: vsebinske spremembe kar najbolj poudarjajo gimnazijski učitelji, različne načine pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti so največ uvajali razredni učitelji, spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pa predmetni učitelji. V vseh skupinah pa so zelo redko omenjene spremembe na področju tesnejšega sodelovanja med kolegi, učitelji in starši ter spremembe v zvezi z učnimi cilji (obakrat le okoli 3 %; čeprav so tovrstne spremembe tudi bistvene za doseganje ciljev prenove). Ali učitelji menijo, da so deležni zadostne podpore oziroma pomoči pri uvajanju potrebnih sprememb? Večina osnovnošolskih učiteljev je menilo, da so dobili potrebno oporo (69 % predmetnih in 62 % razrednih učiteljev); še vedno pa je veliko takih, ki bi želeli in potrebovali več podpore pri uvajanju sprememb, kot so je bili deležni. Nasprotno pa na gimnazijah le 42 % učiteljev meni, da so dobili dovolj podpore, pri čemer pa jih je kar 28 % mnenja, da take opore ne potrebujejo (v primerjavi s 6 % predmetnih in le 1,5 % razrednih učiteljev). Ali to kaže na določeno tradicionalno pojmovanje profesionalizma gimnazijskih učiteljev, ki vežejo avtonomijo bolj na svojo samostojnost in vidijo poklicno izolacijo kot nekaj normalnega, v nasprotju s »kolegialnim profesionalizmom«, ki se v svetu uveljavlja kot višja razvojna stopnja profesionalizma oziroma »razširjeni profesionalizem«, se sprašujeta avtorici. Ali pa so morda rezultati lahko posledica tudi bistveno večjega zanimanja strokovne in druge javnosti pri uvajanju sistemskih in kurikularnih sprememb v obvezno šolo, za razliko od interesa za gimnazije, dodajamo sami? Najbrž vsaj oboje in več. Kakor koli že, ne kaže dvomiti, da je stopnja doseganja ciljev posamezne reforme odvisna od stopnje vključevanja učiteljev kot enakovrednih partnerjev v načrtovanje reform in uvajanje, zato so toliko zanimivejši rezultati, ki govorijo o tem, katere spremembe so učitelji vpeljali v svojo pedagoško prakso na podlagi spremenjenih učnih načrtov, kdo jim je bil pri tem v pomoč in kaj so pogrešali v procesu uvajanja sprememb.

Dejstvo je, da učinkovita vpeljava neke inovacije zahteva spremembe v učiteljevem pojmovanju in spretnostih ravnanja. V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen končni rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v tem procesu. Učitelji morajo zato (p)ostati aktivni člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev. Avtorici tako ne dvomita, da je učitelj ključni dejavnik uvajanja pedagoških sprememb. Od njegovega razumevanja namena in ciljev prenove je najbolj odvisna uspešnost določene inovacije, prenove ali reforme (prav tam 2007). Zato pa učitelji potrebujejo ustrezno znanje, didaktične spretnosti, podporo kolegov, šolske svetovalne službe, vodstva in zunanjih strokovnjakov.

Problematiki izobraževanja pa je namenjeno besedilo Tatjane Devjak, Janeza Vogrinca in Igorja Repca, *Vloga nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov*. Avtorji zapišejo, da so pedagoški poklici v večini držav regulirani poklici, hkrati pa ureditev pedagoških poklicev izhaja iz kompleksnosti delovnih oz. strokovnih zahtev. V Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev je izrecno zapisano, da naj bi

učitelji med svojim začetnim, dodiplomskim študijem pridobili kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoških poklicev. Če kompetence pedagoških delavcev razumemo kot zmožnost, da aktivirajo, uporabijo in povežejo pridobljeno znanje (pridobljeno ali v dodiplomskih, podiplomskih programih ali programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) v raznih učnih situacijah, s ciljem pripraviti mlado generacijo na aktivno vključevanje v družbo znanja, potem je, kot poudarijo avtorji, treba na državni ravni upoštevati določila iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju, ki razume učiteljski poklic kot kontinuiteto. Ta kontinuiteta učiteljskega poklica na ravni posameznika pomeni odgovornost do svojega poklicnega, strokovnega področja z ustrezno pedagoško kvalifikacijo, na ravni vsake države pa pomeni dosledno in ustrezno finančno podporo učiteljevega profesionalnega razvoja. Rezultati iz raziskave, ki veljajo za Slovenijo, so tudi izraz tega, da se je učiteljskemu poklicu posvečala veliko pozornosti: univerzitetna izobrazba za vse učitelje – od prvega razreda osnovne šole do zadnjega letnika srednje šole, sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je v zadnjem desetletju zelo napredoval zaradi prenove devetletne osnovne šole, raznovrstne ponudbe programov izpopolnjevanja in spopolnjevanja itn. Več kot 40 % učiteljev v Sloveniji tako meni, da imajo ustrezno izobrazbo za opravljanje svojega poklica in od vseh učiteljev, vključenih v raziskavo, so najbolj zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (prav tam 2007).

Namesto sklepa

Zato končujemo tale tematski uvod bolj optimistično, kot je sicer brati v večini besedil. Ministrstvo za šolstvo in šport je namreč mnenja, da bi se morali učitelji izobraževati na drugi bolonjski stopnji, in je tak predlog uvrstilo v osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007, člen 29, str. 36). Verjamem, da so jo na ministrstvu sprejeli kot moder »delodajalec« in da so pri tej odločitvi imele pomembno težo kadrovske vizije ministrstva in drugi strokovni argumenti, s katerimi smo predlagano rešitev utemeljevali: ob argumentih fakultet tudi tisti, ki jih je na ministrstvu pripravila posebna skupina strokovnjakov. Ta odločitev ministrstva, da prisluhne argumentom in predlagano strokovno rešitev uvrsti v zakon, je vredna vse pohvale in ob korektno pripravljenih programih izobraževanja učiteljev nedvomno zagotavlja primerljivost izobrazbe učiteljev s tisto na Finskem, v državi z enim najučinkovitejših šolskih sistemov v tem trenutku.

Kakovostno izobraženi učitelji so res temelj in prvi pogoj kakovosti izvedbe pedagoškega procesa, vendar tudi najboljši učitelji ne morejo biti uspešni, če okviri, v katerih delujejo, niso konsistentno in koherentno postavljeni, in če ves čas spreminjajo, če v izhodišču zmanjšujejo kakovost pouka in enakost možnosti, in podobno. Najmanj, kar je mogoče sklepati ob sporočilih besedil iz te številke, je opozorilo, da mora biti skok v reformne spremembe strokovno preišljen in oprt na reference. V zadnjih dveh letih pogosto ni bilo tako. Kam nas to vodi in kam bo pripeljalo sistem javne šole?

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control (Volume 1)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. V: Richardson, J. E. (ur.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. London: Greenwood Press, str. 241–258.
- Gabrovec, S. idr. (19. 10. 1994). Izjava o kratkem roku za predlog nove šolske zakonodaje. Ljubljana: časnik Delo.
- Kodelja, Z. (2006). *Spremna študija*. V: Laval, C., *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M. (2005). *Pravilo postane pravilo, ko ga udejanimo*. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 6, str. 27–29.
- Kovač Šebart, M. (7. 5. 2007 a). *O izobrazbi učiteljev pa nič?*. Ljubljana: časnik Delo.
- Kovač Šebart, M. (17. 3. 2007 b). *Kakovostna javna šola je vrednota*. Ljubljana: časnik *Šolski razgledi*, 58, št. 6, str. 3.
- Kovač Šebart, M. (5. 5. 2007 c). *Prostor avtonomije mora biti zamejen z jasnimi formalnimi okviri*. Ljubljana: časnik *Šolski razgledi*, 58, št. 9, str. 3.
- Kovač Šebart, M. (2007 č). *O podatkih in predpostavkah*. Ljubljana: časnik *Šolski razgledi*, str. XX.
- Kovač Šebart, M. (21. 5. 2007 d). *Kdo je poklican, da strokovno razsoja?*. Ljubljana: časnik Delo.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2005). *Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? = Moral education and citizenship education: can they be separated?*. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 5, str. 26–47, 36–60.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). *Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko?: demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon*. *Sodobna pedagogika*, 2007, let. 58, posebna izd., str. 30–55.
- Kovač Šebart, M., Gaber, S., Pluško A. (2005). *Izobraževanje in izobraženost*. V: Črnak Meglič, A. (ur.), *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji (Zbirka Juventa)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej, str. 125–159.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2006). *O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki = About the educational plan in state primary schools – what the empirical data show*. *Sodobna pedagogika*, let. 57, št. 5, str. 22–42, 22–44.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Hočevar, A., Vogrinc, J. (2007). *Teoretične osnove raziskave s temeljnimi raziskovalnimi vprašanji in metodologija, zaključno poročilo (Ciljno raziskovalni projekt, V5-0938)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Filozofska fakulteta, 2007. 94 f.

- Krek, J., Kovač Šebart, M., Vogrinc, J., Hočevar, A., Podgornik, V. (2007). Sintetizirana interpretacija rezultatov raziskave: vprašanja vzgojne zasnove, socialne klime, nasilja in drog: zaključno poročilo. (Ciljno raziskovalni projekt, V5-0938). Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Filozofska fakulteta, 133 f.
- Laval, C. (2006). Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Medveš, Z. (24. 12. 1994). Niti tolarja za takšno poenotenje znanja. Intervju. Maribor: časnik Večer.
- Nova šolska zakonodaja – osnutek (30. 9. 1994). Ljubljana: Šolski razgledi, leto 4, št. 14.
- Osnutek zakona o spremembah in dopolnitvah zakona osnovni šoli (2007). Dostopno na: www.mss.gov.si, 18. 5. 2007.
- Požarnik, H. (13. 1. 2007). Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo. Intervju. Ljubljana: Sobotna priloga Dela.
- Požarnik, H. (1995). Rehumanizacija kot pot iz nevarnosti. V: Ocvirk, D. (ur.). Slovenska šola in njen čas: zbornik simpozija v Cankarjevem domu 6. in 7. januarja 1995. Ljubljana: Družina, str. 11–14.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovnih šolah (2004). Ur. l. RS 75/2004.
- Šimenc, M. (1996). Zasebno šolstvo. V: Šimenc, M. in Krek, J. (ur.), Zasebno šolstvo: struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Šimenc, M. (2007). Prikaz ureditve zasebnega šolstva v državah Evropske unije. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Šolska zakonodaja I. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007). Dostopno na: www.mss.gov.si.

Članki v tematski številki

- Devjak, T., Vogrinc, J., in Repac, I.: Vloga nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov.
- Gaber, S.: Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?.
- Hočevar, A.: Spremembe v slovenski strategiji na področju preprečevanja (zlo)rabe drog in njena (ne) povezanost z vzgojno zasnovano javne šole;
- Kodelja, Z.: Reforme, stroka in šolske politike.
- Marjanovič Umek, L.: Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke.
- Saksida, I.: Prenova pouka slovenščine – in prenova prenove – pod drobnogledom specialne didaktike.
- Štefanc, D.: Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost.
- Štrajn, D.: Reformiranje ali izboljševanje šole.
- Valenčič Zuljan, M.; Kalin, J.: Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse.

KOVAČ ŠEBART Mojca, Ph.D.

FROM A PAPER TIGER TO A TIGER WITHOUT PAPER, OR THE REFORM WAY THREADED BY SLOVENIAN EDUCATION

Abstract: The text, which also presents the introductory thoughts of this thematic issue of Contemporary Pedagogy, summarises certain essential findings of articles published by many authors treating the issues of reforming the system solutions of education in Slovenia from different aspects. We highlight certain aspects of the school reform processes with which we want to further illustrate the debate and contribute to it. We would like to emphasise the general finding that many changes in the education system witnessed in the last two years are not sufficiently theoretically conceptualised, and also not supported by appropriate empirical and comparative data. The ministry, for instance, can access many research results from different researches and evaluation studies on the nine-year primary school, including the results of representative research on the issues of the educational concept, social atmosphere, violence and drugs, certain data from which are also presented and analysed in this text. However, many changes that the ministry has proposed do not take these findings into account, but are often oriented contrary to them.

Key words: school reforms, system solutions, educational concept, ideological speech, justice, autonomy.

Dr. Zdenko Kodelja

Reforme, stroka in šolske politike

Povzetek: Odnos med stroko in šolsko politiko ni nekaj, kar bi bilo enkrat za vselej določeno in torej kot tako nespremenljivo, temveč je odvisen od časa in prostora, in mora biti zato, če ga hočemo razumeti, vedno znova predmet kritičnega premisleka. Vprašanje pa ni samo, kakšen je ta odnos, ampak tudi, kakšen bi moral biti. Odgovor na to vprašanje je po eni strani marsikdaj odvisen od tega, kako strokovnjaki razumejo in vrednotijo politiko nasploh. Poenostavljeno rečeno: za ene je politika prizadevanje za obče dobro, za druge pa je umazana igra, goli boj za oblast, v katerem ne moreš sodelovati, ne da bi si umazal roke. Ta dva skrajna pogleda na politiko, v katerih ni težko prepoznati Aristotlove in Machiavellijeve dediščine, precej določata perspektivo, v kateri vidijo eni in drugi odnos med stroko in šolsko politiko. Za prve je sodelovanje strokovnjakov s šolsko politiko ne samo dopustno, ampak ga vidijo celo kot svojo moralno dolžnost, za druge pa je, prav nasprotno, takšno sodelovanje nesprejemljivo, saj se mora po njihovem mnenju strokovnjak, če hoče ostati verodostojen strokovnjak, držati daleč stran od politike. Po drugi strani pa je odgovor na vprašanje, kakšen je odnos med stroko in šolsko politiko, odvisen tudi od tega, kako šolska politika gleda na stroko. Pričujoči zapis poskuša razkriti elemente treh različnih pogledov šolske politike na stroko na podlagi vsakokratne sprotne in parcialne analize primerov treh zadnjih treh šolskih reform v Sloveniji.

Ključne besede: šolske reforme, šolska politika, stroka, argumentacija, javna raba uma, privatna raba uma, praktični silogizem, plavzibilno sklepanje.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Kodelja, višji znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut v Ljubljani;

e-pošta: zdenko.kodelja@guest.arnes.si

O tem, da je odnos med stroko in šolsko politiko vedno aktualna in občutljiva tema, ki zadeva tako stroko kot šolsko politiko, najbrž ni nobenega dvoma. Prav tako se je verjetno mogoče strinjati, da ta odnos ni nekaj, kar bi bilo enkrat za vselej določeno in torej kot tako nespremenljivo, temveč da je odvisen od časa in prostora in da mora biti zato, če ga hočemo razumeti, vedno znova predmet kritičnega premisleka. Tudi o tem, da ne gre za odnos med dvema homogenima entitetama,¹ velja dokaj široko soglasje. Veliko težje, če že ne nemogoče, pa je doseči soglasje o tem, kakšen bi ta odnos moral biti. Odgovor na to vprašanje je po eni strani marsikdaj odvisen od tega, kako strokovnjaki razumejo in vrednotijo politiko nasploh. Poenostavljeno rečeno: za ene je politika prizadevanje za obče dobro, za druge pa je umazana igra, goli boj za oblast, v katerem, kot pravi

¹ Antoine Prost je v svoji zgodovinski analizi povojnih šolskih reform v Franciji pokazal, da je predstava o tem, da v šolski politiki obstaja neki vrhovni subjekt, ki po lucidni analizi problemov sprejme dobre rešitve, napačna. Takega subjekta, ki bi sam sprejemal odločitve, ni. Zato po njegovem mnenju tudi zgodovine šolskih reform ni mogoče misliti kot politično zgodovino, saj paradigma politične zgodovine predpostavlja neki mitični subjekt, ki svobodno in suvereno sprejema odločitve na podlagi ciljev, ki jim sledi, in sredstev, ki jih ima na voljo. Primerneje bi bilo, pravi, da bi zgodovino šolskih politik poskušali misliti kot zgodovino pluralnih strategij pluralnih družbenih akterjev (Prost 1992, str. 216–218, 112–115). Ta ugotovitev vsaj deloma velja tudi za reforme slovenskega šolstva. Navadno sicer s šolsko politiko mislimo politiko, ki jo na področju šolstva vodi šolski minister, vendar ni nujno, da so vse njegove odločitve na vladi ali v parlamentu tudi sprejete. In nasprotno, v parlamentu je lahko sprejeto nekaj, kar minister sploh ni predlagal (na primer uvedba retorike kot obveznega izbirnega predmeta v predmetnik devetletke med prejšnjo šolsko reformo). Za reformo pred osamosvojitvijo pa je bilo sploh značilno, da poglavitnih odločitev ni sprejemal najvišji šolski funkcionar, ampak CK ZKS. Enako, če ne še bolj heterogena entiteta kot šolska politika je stroka. Že v osemdesetih letih smo v spopadu z idejami in zagovorniki diamatske pedagogike zagovarjali tezo, da ni ene same stroke. Da je stroko oz. znanstveno skupnost napačno razumeti kot nekaj enotnega, kot solidarno skupnost ali »vladavino ciljev« (v Kantovem pomenu), poudarja tudi Pierre Bourdieu, ko pravi, da so znanstvenikom »skupne stvari, ki jih v nekem določenem odnosu povezujejo, v nekem drugem odnosu pa jih ločujejo, jih delijo, jih zoperstavljajo, celo najplemenitejši cilji, kakršen je najti resnico ali se bojevati proti zmoti, denimo, pa tudi vse tisto, kar kot skupna kultura določa in omogoča tekmovanje, ki pa so tudi orožje v znanstvenih bojih. Raziskovalce /.../ združujejo boji, ki jih zoperstavljajo, in sama zaveznitva, ki jih lahko združujejo, imajo zmeraj nekaj opraviti s pozicijami, ki jih zasedajo v teh bojih.« (Bourdieu 2004, str. 89)

eden od Sartrovih dramskih likov, ne moreš sodelovati, ne da bi si umazal roke. Ta dva skrajna pogleda na politiko, v katerih ni težko prepoznati Aristotelove in Machiavellijeve dediščine, precej določata perspektivo, v vidijo kateri eni in drugi odnos med stroko in šolsko politiko. Za prve je sodelovanje strokovnjakov s šolsko politiko ne samo dopustno, ampak ga vidijo celo kot svojo moralno dolžnost, za druge pa je, prav nasprotno, takšno sodelovanje nesprejemljivo, saj se mora po njihovem mnenju strokovnjak, če hoče ostati verodostojen strokovnjak, držati daleč stran od politike. Toda če je res, kar pravi Olivier Reboul, da sta vzgoja in izobraževanje že od antike neločljivo povezana s politiko – čeprav se je trdna vez med njima, o kateri pričata tako Platonova *Država* kot Aristotelova *Politika*, najprej pod vplivom stoicizma in krščanstva nekoliko razrahljala, nato pa znova okrepila (Reboul 1981, str. 81), potem se zastavlja vprašanje, s čim naj se strokovnjak, ki želi ohraniti svojo neomadeževanost tako, da se drži daleč stran od politike, sploh ukvarja. Mogoč odgovor na to vprašanje bi lahko bil, da je to le navidezen problem, ker teza, da se mora strokovnjak, če želi ostati kredibilen strokovnjak, držati stran od politike, sploh ne pomeni tega, da mora ostati do politike indiferenten. Prav nasprotno, od njega se pričakuje, da bo zanjo kazal zanimanje, jo kritično analiziral in tako poskušal nanjo vplivati od zunaj. Ob tem pa vznikne naslednje vprašanje: Ali bi moral strokovnjak ostati zgolj v polju čiste teorije, ali pa bi se moral, prav nasprotno, za svoje ideje tudi praktično angažirati? Na to vprašanje ni enega samega in preprostega odgovora. Zdi pa se mi, da je vsaj v okoliščinah, kakršne prevladujejo pri nas, ko je pravzaprav vsaka strokovna razprava o šolstvu, pa naj gre za kritiko ali apologijo, gledana skozi očala strankarske politike, tudi zelo nepristranskemu in strankarsko neopredeljenemu strokovnjaku zelo težko ohraniti avtoriteto neodvisnega strokovnjaka. Ta namreč ni odvisna le od njega samega, od njegovih strokovnih kvalitet in referenc, temveč tudi od tega, ali se drugi do njega vedejo kot do strokovnjaka. Zato bi bilo nujno, da bi vsaj v stroki, če ta seveda želi biti avtonomna, veljalo, tako kot precej velja v mednarodnih strokovnih krogih, da status strokovnjaka določajo strokovni kriteriji, in ne to, ali je nekdo politično angažiran ali ne. Strokovnjak, ki je zaradi svojih referenc v stroki oz. znanstveni skupnosti priznan kot strokovnjak, namreč lahko ostaja strokovnjak celo, če je na primer zaposlen kot državni uradnik na ministrstvu za šolstvo. Pod pogojem seveda, da se v svojem delovanju ne omejuje na tisto, kar Kant v spisu *Kaj je razsvetljenstvo?* imenuje privatna raba uma. Privatna raba uma je namreč tista, ki si jo sme dovoliti na določenem zaupanem mu javnem položaju ali kakšni uradni službi. Ko strokovnjak deluje kot državni uslužbenec, mora opraviti neko delo v skladu s posebnimi pravili in usmerjen določen cilj, ki so povezani z mestom, ki ga zaseda. V tem primeru je njegova svoboda rabe uma nujno omejena. Kadar pa nastopa kot strokovnjak, to je kot Kantov učenjak, ki se naslavlja na svetovno (strokovno) javnost, mora biti njegova raba uma svobodna in neomejena. Takšno rabo lastnega uma imenuje Kant javna raba uma (Kant 1987/1, str. 10–11).² Zato je strokovnjak lahko strokovnjak ne glede

²Pri tem je treba upoštevati, da je Kantovo razumevanje razmerja med privatnim in javnim v tem kontekstu nasprotno običajnemu: privatnost je zanj področje oblasti in državnih institucij, javnost pa

na to, da je državni uslužbenec, vendar le, če ima pogum, da svoj um uporablja javno. Še več, strokovnjak se od zgolj državnega uslužbenca, ki izpolnjuje le svoje službene dolžnosti, razlikuje ravno po javni uporabi lastnega uma, po tem, da kot učenjak javno izrazi svoje pomisleke (če jih ima) o, recimo, neustreznosti ali neupravičenosti zakonov, predpisov in drugih ukrepov na področju šolstva, da javnosti posreduje svoje pretehtane in dobronamerne misli o napakah, ki se po njegovem prepričanju dogajajo, in tako svoje pomisleke, trditve in misli ponudi v presojo (strokovni) javnosti.

Javna raba lastnega uma pa je včasih celo opredeljena kot strokovnjakova moralna in poklicna obveznost. Tako ima na primer strokovnjak, ki je član slovenskega društva univerzitetnih profesorjev, v skladu z 2. členom *Kodeksa univerzitetnih profesorjev Slovenije*, ki je bil sprejet leta 1991, *moralno dolžnost*, da »prispeva k obveščeni in razumevanju znanstvenih in strokovnih dognanj v javnosti«. Prizadevati si mora, »da do pomembnih odločitev prihaja ob čim popolnejši obveščeni o pogledih v znanosti in po ustreznih znanstvenih in strokovnih analizah«. Ker ta moralna dolžnost javnega delovanja velja za vse profesorje, člane slovenskega društva univerzitetnih profesorjev, velja seveda tudi za tiste med njimi, ki se ukvarjajo z vedami, katerih predmet raziskovanja in poučevanja je šolstvo in z njim povezana problematika. Lahko bi celo domnevali, da so te moralne in poklicne obveznosti profesorjev takšne, da verjetno niso za nikogar vprašljive in bi jih zato bržkone morali izpolnjevati tudi profesorji in znanstveniki, ki niso člani omenjenega društva.

Sklep, ki sledi iz doslej povedanega, je, da za strokovnjaka kot strokovnjaka sploh ni toliko pomembno, ali sodeluje s šolsko politiko ali ne, ampak so za vrednotenje njegovega statusa veliko pomembnejše njegove strokovne reference, moč njegovih argumentov in pa navsezadnje to, da deluje javno, ne glede na to, kje je zaposlen in kdo je tedaj na oblasti. Zaradi svojega javnega delovanja oz. strokovnih pogledov, ki jih argumentirano zagovarja v javnosti, je sicer lahko deležen tudi političnih diskvalifikacij ali kakih drugih nevšečnosti, vendar ga tovrstne reakcije politike ali koga drugega kot strokovnjaka prej legitimirajo kot diskvalificirajo.

Doslej sem skušal pokazati, da je odgovor na vprašanje, kakšen bi moral biti odnos med stroko in šolsko politiko, odvisen od tega, kako strokovnjaki gledajo na politiko. V nadaljevanju pa bom na podlagi nekaterih relevantnih elementov vsakokratne sprotne analize primerov zadnjih treh šolskih reform v Sloveniji skušal pokazati, da je ta odgovor odvisen tudi od tega, kako šolska politika gleda na stroko.

področje uma in svobode. Tako mora strokovnjak kot državni uslužbenec privatno ubogati, javno pa si lahko misli kar hoče, rezonira brez vsake omejitve zgolj na podlagi umnih argumentov. »Kantova poanta je seveda, da oboje spada skupaj in tvori vzorec, temeljni dispozitiv razsvetljenstva, kakor ga razume sam: privatno pokoravanje je pogoj javni rabi uma, omejenost notranji pogoj univerzalnosti. Razcep med sfero oblasti in sfero vednosti tako teče znotraj obeh členov: oblast mora priznati svojo mejo in se odreči svoji jurisdikciji v zadevah uma, a tudi um je lahko univerzalen šele na podlagi lastne meje, se pravi, kolikor priznava omejeno suverenost zakona, ki ni utemeljen v umu.« (Dolar 1987/1, str. 71)

Odnos politike do stroke pri raziskovanju usmerjenega izobraževanja

Politiko vodenja reforme usmerjenega izobraževanja bi bržkone lahko opredelili kot politični voluntarizem in decizionizem. Šlo je namreč za šolsko politiko, ki ni potrebovala stroke, saj sta ji za odločanje zadoščala politični program ZKS in partijsko razumljena marksistična ideologija. Da je bilo tako, bo razvidno iz krajše analize razumevanja politike in stroke, ali natančneje rečeno, politike in raziskovalnega dela v položaju, v katerega je bilo postavljeno raziskovanje usmerjenega izobraževanja. Ta položaj verjetno najbolje reprezentira prispodoba o *Minervini sovi, ki razpne svoja krila šele takrat, ko pade mrak*. Seveda ob pogoju, da to prispodobo iz Heglovega predgovora k *Pravi filozofiji* razumemo zgolj kot spoznanje, ki prihaja *post festum*.

Do takega sklepa pridemo, če upoštevamo nedvoumno trditev, zapisano leta 1985 v *Tezah za problemsko konferenco: Nekatera idejnopolitična vprašanja na področju usmerjenega izobraževanja* (Dokumenti ZKS, 1985, str. 20), ki pravi, da »sodobna pedagoška teorija zaostaja za dosežki samoupravne pedagoške prakse«.

Polozicija raziskovalnega dela kot naknadnega se morda zdi na prvi pogled neproblematična, saj se kaže v »sami po sebi umevni« očitnosti, da je nemogoče raziskovati nekaj, česar še ni, in da je torej nujno, da se reforma najprej izpelje in s tem šele omogoči, da se sploh lahko začne raziskovati. Znanstvena spoznanja o reformi, vsaj ko gre za empirično raven raziskovanja, naj bi bila torej pogojena s tem, da mora biti reforma realizirana prej, preden je mogoča njena znanstvena analiza. Tisto, kar v tako videni »evidentnosti« prezremo, je prikrita predpostavka, da »reformni akt« ni nikakršno ustvarjanje *ex nihilo*, temveč je poseg v že obstoječi šolski sistem, ki ga je mogoče raziskovati tudi z vidika nameravanih sprememb. Poleg tega pa ima teza o nujni naknadnosti znanosti glede na rezultate reformnega procesa hkrati razkrivajoč in pokrivajoč učinek, tako kot ga ima simptom. *Razkriva*, da je bila znanost *izključena* iz koncipiranja in priprave reforme, obenem pa *misticira*, ko se ne kaže kot to, kar je (se pravi opis obstoječega), marveč kot posledica logične izpeljave (tj., da mora nekaj prej obstajati, preden lahko to nekaj raziskujemo). Ravno s tem pa zastira dejstvo, da pred reformo niso bile opravljene ustrezne raziskave, ki bi v skladu z znanstveno metodologijo omogočale primerjavo stanja pred reformo in po njej in tako ugotavljanje učinkov reforme. Prav tako ni bila pred začetkom reforme opravljena tako imenovana »racionalna evalvacija« pa tudi ne analiza temeljnih kategorij, na katerih je temeljila reforma (npr. delo, izobraževanje).

Da je bilo res tako, potrjuje navsezadnje tudi sam poskus zavrnitve očitkov, »da znanost ni bila povabljena k snovanju šolske reforme«, z argumentom, »da bi morala biti znanost bolj agresivna in se sama ponuditi v pomoč, če je menila, da je odrinjena« (prav tam, str. 37). Gre za zanikanje v freudovskem pomenu besede, ki vedno že predpostavlja potrditev. Takšna »nezadostna agresivnost znanosti« seveda ne zanika njene odrinjenosti, marveč jo, prav nasprotno, potrjuje. Vse to je v veliki meri determiniralo način poznejšega raziskovanja reforme in mu tudi določalo meje.

Poleg nakazane ideološke funkcije, ki jo ima trditev politikov o zaostajanju znanosti v pomenu časovnega zaostajanja, ima ta trditev še vrednostno konotacijo, ki ohranja mit o avantgardnosti prakse in konservativizmu (prav tam, str. 37) teorije oz. o capljanju teorije za prakso. Avtorji te trditve se postavljajo v neko izvzeto in nadrejeno pozicijo, od koder govorijo in od koder lahko presojujejo, kaj je konservativno in kaj je napredno, ne da bi jim bilo pri tem treba problematizirati svojo pozicijo izjavljanja ali argumentirati izrečene trditve.

Da takšen odnos do znanosti in raziskovalnega dela ni bil nikakršen naključen spodrseljaj, marveč konstitutivni element reformatorske ideologije, priča tudi stališče iz že omenjenih *Tez za problemsko konferenco: Nekatera idejnopolična vprašanja na področju usmerjenega izobraževanja*, kjer se oblikovanje in sprejemanje programskih zasnov v usmerjenem izobraževanju obravnava predvsem kot idejnopolično, in ne kot strokovno vprašanje (prav tam, str. 20).

To je bilo treba omeniti zato, ker, kot smo videli, odločitev za izvedbo reforme ni temeljila na znanstvenih izsledkih, saj je bila znanost iz snovanja reforme izključena. Temeljila je na razhajanju med dejanskostjo in cilji, pri čemer je bila reforma zamišljena kot *sredstvo* za doseganje teh ciljev. Zato akt reforme ni bil toliko *vzročni* kolikor *teleološki* problem, ki ga je v prvem približku mogoče pojasniti z logično formo, imenovano »praktični silogizem«,³ za katerega je značilna tale vrsta sklepanja:

Akter, tj. nosilec reforme, namerava doseči cilje (reforme). Nosilec reforme meni, da ne more doseči ciljev, če ne izvede *reform*. Torej, nosilec reforme se odloči, da izvede reformo.

Izhodiščna točka je dejstvo, da nosilec reforme izvede reformo z namero, da bo dosegel cilje reforme. Pri tem pa je irelevantno, ali je reforma v *vzročni* zvezi s cilji reforme. Pomembno je samo to, ali je nosilec reforme prepričan, da je reforma nujna za doseg teh ciljev. Cilji so tisti, ki determinirajo akterjevo ravnanje.

Če predpostavimo, da akter namerava doseči cilje reforme in meni, da je za doseg ciljev *nujno*, ne pa tudi *zadostno* izvesti reformo vzgoje in izobraževanja – ali iz tega sledi, da se mora akter odločiti, da reformo izvede?

Glede na teorijo »praktičnega silogizma« moramo razlikovati dva primera:

1. Akter verjame, da ve, kaj je treba poleg tega, da se izpelje reforma, še narediti, da bi bili doseženi cilji reforme, in prav tako meni, da lahko omogoči izpolnitev dodatnih zahtev.
2. Akter ne ve, kateri so zadostni pogoji, da se dosežejo zastavljeni cilji, ali pa misli, da ve, pa te pogojev ne more zagotoviti.

V prvem primeru je odgovor glede odločitve za izpeljavo reforme pritrdilen, v drugem pa nikalen. Danes je povsem jasno, da nosilci reforme pri nas niso ravnali v skladu s teorijo »praktičnega silogizma«. Ravnali so voluntaristično. Stroka v ožjem in širšem pomenu besede je bila do reforme kritična, mnogi strokovnjaki

³ Več o tem glej na primer v razpravi On practical reasoning (Anscombe 1978).

so ji tudi javno nasprotovali.⁴ Nihče od vidnejših slovenskih strokovnjakov pa je, kolikor mi je znano, ni javno zagovarjal. Ali so posamezni strokovnjaki pri reformi sodelovali in koliko je partijska šolska politika njihova morebitna stališča in predloge upoštevala, pa še ni dovolj znano.

Pozneje, ali natančneje rečeno, leta 1986, ko so raziskave učinkov usmerjenega izobraževanja potrdile neuspeh reforme, se je odnos partijske šolske politike do stroke nekoliko spremenil, vendar ne bistveno. Na podlagi teh raziskav in evalvacije so bili sicer sprejeti nekateri ukrepi, s katerimi je hotela šolska politika popraviti svoje napake. Te ukrepe so nekateri imenovali »reforma reforme«, vendar je bilo to neupravičeno, saj je šlo prej za »re-formo reforme«, za spreminjanje forme, ne pa bistvene vsebine reforme, tj. tistega, kar se je z reformo usmerjenega izobraževanja hotelo doseči. Temeljni cilji reforme (npr. preseganje dualizma šol in delitve dela na fizično in umsko) so namreč ostali nedotaknjeni in nedotakljivi ideali, čeprav se je tudi zaradi njihove neuresničljivosti v kontekstu izvedene šolske reforme kot sredstva za njihovo uresničitev reforma izkazala za polomijo.

Odnos politike do stroke pri prenovi šolstva po osamosvojitvi Slovenije

V nasprotju s prej omenjeno šolsko reformo, ki je temeljila na političnem voluntarizmu in decizionizmu, je bil eden od pomembnih ciljev šolske politike v devetdesetih letih prav ta, da bi prenavljanje šolstva⁵ temeljilo na strokovnih temeljih. Zato temeljni problem v odnosu med šolsko politiko in stroko ni bil več v tem, da politika ne bi hotela upoštevati stroke, ampak v vprašanju, kako naj šolska politika, ko sprejema odločitve o spremembah v šolstvu, izbere med različnimi strokovno utemeljenimi predlogi sprememb. Izbira je namreč nujna, ker tudi na tem področju ne obstaja zgolj ena sama stroka, katere spoznanja je treba upoštevati, niti ne ena sama strokovna rešitev določenega problema, ki bi jo zagovarjali vsi strokovnjaki ene stroke. Na prvi pogled se morda zdi, da izbira v tem primeru ni resnični problem. Če namreč izbiramo le med različnimi strokovnimi alternativami, potem problema prenavljanja šolstva na strokovnih temeljih sploh ni, ker bo prenova ne glede na to, kaj izberemo, strokovno utemeljena. Toda problem izbire kljub temu obstaja, saj ni vseeno, katero od strokovnih rešitev izberemo. Pravzaprav bi obstajal celo tedaj, če bi vsem strokovnim alternativam priznavali enako vrednost. Tedaj bi se namreč znašli v položaju, ko ne bi imeli racionalnega kriterija, po katerem bi lahko izbirali med njimi. Lahko bi le vse zavrnilo (ker nobena ni boljša od drugih in si potemtakem ne zasluži, da bi jo izbrali), ali pa bi vse sprejeli (ker so vse enakovredne in torej enako sprejemljivi-

⁴ O tem je zbranega veliko gradiva v knjigi: *Šolska reforma je papirnati tiger* (Milharčič Hladnik, Šušteršič 1986).

⁵ Prenova šolstva naj ne bi bila zgolj re-forma prejšnje reforme in obstoječega izobraževalnega sistema, ampak njegova temeljita sprememba v skladu s spremenjenim položajem Slovenije in z vrednotami, kot so človekove pravice, pravna država, pluralna demokracija, strpnost, svoboda, solidarnost itn., ki predstavljajo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot.

ve). V prvem primeru bi ravnali v skladu z logiko skrajnega skepticizma, ki nas na koncu pusti praznih rok, v drugem pa v skladu s povsem nasprotno doktrino sinkretizma, ki vodi v nekonsistentnost in protislovja. Ker niti ekstremni skepticizem, niti sinkretizem, niti nadomeščanje racionalnega kriterija s samovoljo, osebnim okusom ali nagnjenjem niso primerne strategije sprejemanja odločitev na podlagi različnih strokovnih mnenj, je bilo treba iskati drugačne rešitve.

Ena od mogočih, a nikakor ne univerzalno uporabnih, je bržkone metoda plavzibilnega sklepanja, ki omogoča racionalno odločanje pri sprejemanju odločitev na podlagi ekspertnih mnenj, ki si med sabo nasprotujejo. Poleg tega celotna metodološka procedura zmanjšuje možnost, da bi pri tem naredili logično napako, znano pod imenom: *argumentum ad verecundiam*.⁶

Pri sprejemanju odločitev na podlagi ekspertnih mnenj namreč lahko nastane napaka, ki se v učbenikih logike navadno opisuje kot zmota v dokazovanju, kot nedopustna nadomestitev dokaza s sklicevanjem na avtoriteto. Namesto da bi navedli dokaz za določeno tezo ali za zavrnitev nasprotne teze, navedemo mnenje neke avtoritete. Pri tem se med različnimi vrstami avtoritet pojavljajo tudi strokovnjaki oziroma eksperti. Najpogostejši napaki v dokazovanju, ki temelji na sklicevanju na avtoriteto ekspertov, naredimo, ko navajamo nekega eksperta kot avtoriteto na določenem področju, on pa je strokovnjak na nekem drugem področju, ali pa, ko citirana avtoriteta sploh ni ekspert, ampak le ugledna ali slavna oseba (Walton 1989/3, str. 60). Toda to, kar je v logiki očitna napaka v dokazovanju, je lahko v retoriki ali eristični dialektiki učinkovito in zato pogosto uporabljano sredstvo prepričevanja, ki črpa svojo moč iz velikega zaupanja ljudi v avtoritete. Ko so soočeni z avtoriteto, ki ji verjamejo in zaupajo, so pogosto pripravljene brez kritičnega premisleka sprejeti njena mnenja in trditve. Pa ne toliko zaradi prepričljivosti mnenj ali dokazanosti trditve, ampak preprosto zato, ker jih izreka avtoriteta. Pravzaprav niti ni potrebno, da jih zares izreče, dovolj je že, če ljudje verjamejo, da jih je izrekla.

Bistvo argumenta »ad verecundiam« je torej v tem, da je samo dejstvo, da določena oseba trdi »p«, vzeto kot evidenca za resničnost trditve »p«.⁷ Ob tem pa se zastavlja vprašanje, ali je sleherno sklicevanje na avtoriteto že samo po sebi napaka v dokazovanju. John Woods in Douglas Walton, ki sta se ukvarjala s problemom sklicevanja na avtoriteto ekspertov pri argumentiranju, odgovarjata nikalno. Zanju je sklicevanje na avtoriteto lahko pravilno ali napačno. Lahko je racionalno dokazovanje v pogojih, ko na eni strani ni na voljo prepričljivejših in jasnejših dokazov, na drugi strani pa obstaja prisila odločanja ali delovanja. Prav tako pa je lahko le napačen korak v dokazovanju (Woods and Walton 1974/7, str. 135–153; Woods and Walton 1982; Walton 1985; Walton 1989/3, str. 59–73). Sprejetje njune teze nas postavlja pred naslednji problem: če je argumentacija,

⁶ Celostneje sem to tematiko najprej predstavil v delovnem gradivu, ki je rabilo za pripravo Bele knjige, pozneje pa v članku Problemi prenavljanja šolstva na strokovni podlagi (Kodelja 1997 b, str. 156–163).

⁷ V tem pomenu je »ad verecundiam« inverzna podoba argumenta »ad hominem«, kjer je, prav nasprotno, saj je tu dejstvo, da določena oseba trdi »p«, vzeto kot evidenca za neresničnost trditve »p« (Salmon 1963, str. 67).

ki izhaja iz ekspertize, včasih veljavna, včasih pa neveljavna, kako ju lahko sploh ločimo? Woods in Walton navajata šest pogojev za veljavnost takšne argumentacije.

1. Ekspertova ocena, mnenje ali sodba mora ostati v mejah njegovih kompetenc, tj. na področju, na katerem velja za strokovnjaka. Najočitnejšo napako sklicevanja na avtoriteto zagrešimo, če damo kredibilnost strokovnjakovi sodbi, ki presega meje njegovega strokovnega področja. To se lahko zgodi bodisi zato, ker tudi takšno sodbo obravnavamo kot ekspertno mnenje (ker jo pač izreka strokovnjak), bodisi zato, ker gre za odgovor na vprašanje, ki že samo ne sodi v domeno tistega strokovnjaka, od katerega pričakujemo ekspertizo.
2. Ekspert mora biti zares legitimen ekspert, in ne zgolj ugledna, priljubljena ali slavna oseba. Pogosto pa je težko presoditi, ali ima domnevni strokovnjak zares zahtevane kompetence. To še posebno velja za nekatera področja, čeprav je tudi na tistih, kjer so kriteriji kompetentnosti natančneje določeni, težko oceniti stopnjo strokovnjakove kompetentnosti. Rangiranje ekspertov bi v grobem lahko temeljilo na podatkih o: njihovem dotedanjem delu, primernosti delovnega mesta in institucije, v kateri je določeni strokovnjak zaposlen (glede na specifično področje, na katerega se nanaša ekspertiza); ustreznosti stopnje in vrste izobrazbe ter kakovosti in ugledu šole, kjer si jo je pridobil; objavah njegovih del v uveljavljenih strokovnih revijah in knjigah; citiranju, recenzijah in kritičnih obravnavah teh del s strani drugih strokovnjakov; mnenju, ki ga imajo o njem njegovi stanovski kolegi, ipd.
3. Pomembna je stopnja njegove avtoritete, ki jo ima kot legitimni ekspert, prav tako pa tudi njegova specializacija na področju, na katerega se nanaša ekspertiza.
4. Izdelani morajo biti postopki za razreševanje nekonsistentnosti in nesoglasij, ki lahko nastanejo, če vprašamo za mnenje več kompetentnih strokovnjakov.⁸
5. Ekspert mora biti načeloma sposoben dokazati svoje trditve, na primer takrat, ko s proceduro »delphi« ugotovimo, da se njegovo mnenje razlikuje od mnenja drugih strokovnjakov.
6. Ekspert mora biti korektno interpretiran. Pogosto se dogajajo napake zaradi napačne predstavitve njegovih trditev. Pri tem gre lahko za več različnih stvari: za neustrezno prevajanje znanstvenega besedila in strokovnih izrazov v vsakdanjo govorico, za interpretatorjevo vnašanje subtilnih sprememb in poudarkov v ekspertizo, za njegovo navajanje citatov zunaj konteksta, za opuščanje narekovajev pri citiranju citatov, za navajanje zastarelega

⁸Eden takšnih postopkov je tako imenovana »tehnika delphi«, metoda za sistematično spodbujanje in primerjavo utemeljenih sodb in mnenj o določeni temi. V grobem gre za serijo zaporedno posredovanih vprašalnikov in povzetih informacij oziroma mnenj strokovnjakov, ki izhajajo iz njihovih odgovorov na prejšnji vprašalnik. Najprej vsak ekspert odgovori na zastavljena vprašanja, ti odgovori pa se nato dajo na voljo vsem drugim respondentom. Vsak odgovor, ki pade iz določenega ranga (navadno interkvartilnega), izzove zahtevo po zagovoru ali očitnem dokazu. V drugem krogu se nato primerjajo odgovori in ugotavlja, ali je prišlo do konvergence mnenj, tj. do redukcije razpršenosti mnenj.

ekspertovega mnenja, tj. takšnega, ki ga je ekspert izrekel v nekem trenutku, pozneje pa si je glede tega premislil, za sklepanje na podlagi dopolnjevanja manjkajočih premis,⁹ za pripisovanje ekspertu nečesa, česar ni sam nikoli izrekel¹⁰ ipd.

Samo če so vsi navedeni pogoji izpolnjeni, je argumentacija, temelječa na sklicevanju na avtoriteto, lahko upravičena in veljavna.¹¹

Da je takratna šolska politika ta metodološki postopek upoštevala pri pravi teoretskih temeljev reforme vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je razvidno tudi iz ministrovega predgovora k *Beli knjigi* (Gaber 1995, str. 7–8). Kolikor mi je znano, se ga je glede na dane možnosti poskušala držati tudi pozneje, ko je šlo za sestavljanje nacionalnega kurikularnega sveta, področnih in predmetnih komisij. Vsaj deloma je bil upoštevan tudi pri delu tega sveta in komisij, čeprav je na primer Poslovnik o delu NKS-ja določal glasovanje kot način sprejemanja odločitev. Glasovanje je sicer lahko problematična metoda reševanja strokovnih nesoglasij, vendar se mu v zadnji instanci verjetno iz povsem pragmatičnih razlogov ni mogoče izogniti. Zato sem se takrat zavzemal, da morajo nasprotujoče si strani pisno posredovati argumente za in proti določeni strokovni rešitvi, skupaj z navedbo najpomembnejših domačih in tujih virov, v katerih je obravnavan problem, o katerem se je treba odločiti z glasovanjem. Področne komisije ali NKS pa lahko zaprosijo tudi za dodatna ekspertna mnenja. Tako so se njihovi člani lahko racionalno in kolikor mogoče nepristransko odločali na podlagi prepričljivosti argumentov tudi takrat, ko sami niso bili strokovnjaki za specifično problematiko, o kateri so se morali odločiti (Kodelja 1997, str. 100).

Takrat ko soglasja med strokovnjaki ni bilo mogoče doseči, se je šolska politika odločila za eno od predlaganih strokovnih rešitev in jo poslala v dokončno odločitev pristojnemu organu (državnemu zboru ali ustreznemu strokovnemu svetu).

Šolska politika in stroka v sedanji šolski reformi

V drugi polovici leta 2005 so ugledni slovenski strokovnjaki, ki sicer pripadajo različnim vedam in teoretskim usmeritvam, večkrat javno opozorili, da nekateri ukrepi šolske politike nimajo strokovne podpore. Šolska oblast je te trditve zanikala in zatrjevala, da so ti ukrepi strokovno utemeljeni, saj so jih pripravili strokovnjaki. Na javno zastavljena vprašanja, kdo so ti strokovnjaki,

⁹ Ekspert X pravi: A je B, nekdo drug pa zagotavlja, da X mora verjeti, da B je C, interpret pa iz tega izpelje sklep, da X trdi: A je C.

¹⁰ Posebno zanimiv primer je, ko ekspert X ne trdi »p«, ampak »q«, »q« pa implicira »p«.

¹¹ Upoštevajoč te zahteve je Walton predlagal naslednjo občo formo iz ekspertize izhajajoče argumentacije, pri čemer oznaka »X« pomeni eksperta, »p« neko proposicijo, »D« pa domeno vednosti oziroma posebno področje pristojnosti eksperta za vprašanja, ki zadevajo ekspertizo: (1) X je resničen ekspert v D; (2) X trdi, da p; (3) p je znotraj D; (4) p je konsistentna s tistim, kar trdijo drugi eksperti; (5) p je konsistentna z očitnimi dejstvi, ki so na voljo; (6) torej, »p« je lahko sprejeta kot plavzibilna oziroma prepričljiva proposicija.

sta bila dana dva odgovora. Prvi je bil, da njihovih imen ne bodo povedali, ker teh strokovnjakov ne želijo izpostaviti.¹² Drugi pa, da so to pravzaprav kar uslužbenci Ministrstva za šolstvo in šport ter z njim povezanih služb.

Prvi odgovor prepričuje javnost, da molk o imenih ne pomeni, da strokovnjakov, ki bi stali za spornimi odločitvami, preprosto ni. Molk naj bi bil celo moralno dejanje, ki varuje strokovnjake, ki stojijo za temi ukrepi. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, pred kom ali čem je te strokovnjake sploh treba varovati. Edino, kar se jim »hudega« lahko zgodi, je to, da bodo njihovi argumenti predmet kritične presoje njihovih kolegov. Če verjamejo, da so ukrepi strokovno utemeljeni, bodo v strokovni razpravi ali polemiki lahko dokazali moč svojih argumentov. Prav nobene potrebe torej ni, da se strokovnjake varuje pred nečim, kar je povsem običajno, če že ne nujno, za delovanje v stroki.

Drugi odgovor navidezno odgovarja na zastavljeno vprašanje, v resnici pa ne, ker ne pove, kdo so med množico uslužbencev tisti strokovnjaki z ustreznimi referencami, ki so ukrepe pripravili in jih tudi podpirajo kot strokovnjaki, in ne morebiti zgolj kot uslužbenci po službeni dolžnosti. Šele ko bodo ti strokovnjaki v javnosti te ukrepe branili s prepričljivimi strokovnimi argumenti, bo mogoče legitimno uporabljati kot argument v prid sprejetih ukrepov že večkrat izrečeno tezo, da ni ene same stroke in da obstaja več strokovnih rešitev nekega problema.

Naj spomnim, da uporabljeni argument ni nov. Uporabljali smo ga že pred dobrimi dvajsetimi leti. Toda ko smo takrat to tezo uveljavljali v Sloveniji, je bil to čas, ko je za edino pravo stroko veljala marksistična, ali natančneje rečeno, diamatska pedagogika. Takrat je ta teza odpirala prostor svobode za različne tako imenovane buržoazne teorije in filozofske poglede na vzgojo in izobraževanje. Danes pa ponavljanje te teze v okoliščinah, v katerih se je navajala kot argument v obrambo sprejetih ukrepov, vodi v popolni relativizem. Želi se ustvariti vtis, kot da so vsi strokovni pogledi in ideje enakovredni, enako dobro argumentirani in da torej sploh ni pomembno, katero izmed njih šolska politika upošteva.

Uporaba te teze kot argumenta proti strokovnjakom, ki trdijo, da so ukrepi nestrokovni, je na prvi pogled videti dobra retorična poteza, saj jim kot protiarargument vrača prav tisto, kar sami trdijo: namreč, da so v stroki mogoči različni pogledi na neki problem in zato tudi različne strokovne rešitve tega problema. Iz tega naj bi sledilo, da pri kritiziranih ukrepih šolskih oblasti sploh ne gre za njihovo strokovno neutemeljenost, ampak za utemeljenost na drugačnih strokovnih pogledih. Toda to je napačno. Ukrepe šolske politike je treba zagovarjati s konkretnimi strokovnimi argumenti, ne s posplošenimi trditvami, da so v stroki

¹² Dejstvo, da je minister septembra 2005 ustanovil Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli, v kateri so ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Marija Kavkler, dr. Darja Piciga, dr. Cveta Razdevšek Pučko, Angelca Likovič, dr. Natalija Komljanec, mag. Mirko Gomboc, Katja Arzenšek, Ana Hrovat, Metka Zevnik, Boris Zupančič, Jože Berk, Tanja Strojjan in dr. Drago Žagar, lahko pomeni dvoje. Prvič, da je ministrstvo govorilo resnico in da so ti strokovnjaki v resnici sodelovali pri pripravi strokovnih podlag za predlagane ukrepe šolske politike že prej, le da strokovna in širša javnost za to ni vedela, ali pa, da je bila omenjena komisija sicer ustanovljena, vendar je ministrstvo ni navajalo zato, ker komisija predlaganih ukrepov šolske politike ni pripravila oz. se z njimi ni strinjala.

mogoči različni strokovni pogledi na neki problem. Dokler javnosti strokovni argumenti niso ali ne bodo znani, je uporaba teze o razlikah v stroki, ki sama po sebi ni sporna, zavajajoča, ker predpostavlja kot strokovno utemeljeno nekaj, kar bi bilo treba s strokovnimi argumenti šele dokazati.

Če se namesto strokovnih argumentov v prid ukrepom ponuja trditev, da obstajajo različne strokovne rešitve nekega problema, je takšno zatrjevanje zavajajoče zato, ker se ta trditev ponuja, kot da bi bila konstatacija empiričnih dejstev, kot da bi bila deskripcija resničnega stanja, v resnici pa to ni. V tem primeru namreč še ne vemo, ali obstajajo različne strokovne rešitve, različne strokovne utemeljitve teh ukrepov, ali ne. Mogoče je, da se bodo pojavile. Toda za zdaj jih še ni. Imamo le zatrjevanja politikov, da so ukrepi strokovno utemeljeni. To pa ne zadošča. Potrebni so argumenti, ki veljajo v stroki za strokovne argumente. Zato tudi spodleti poskus zavrnitve trditve, da ukrepi niso strokovno utemeljeni, s trditvijo, da obstajajo različne strokovne rešitve.

Enako neprepričljiv je tudi poskus dokazovanja strokovne utemeljenosti teh ukrepov s trditvijo, da so jih pripravili strokovnjaki (uslužbenci ministrstva). Dva razloga sta, zaradi katerih je ta poskus dokazovanja neprepričljiv. Prvi razlog je ta, da sploh ne vemo, kdo je pripravil ukrepe. Ker tega ne vemo, tudi ne moremo vedeti, ali so jih res pripravili strokovnjaki. Drugi razlog pa tiči v tolikšni razširitvi obsega pojma »strokovnjak«, da se sedaj šteje za strokovnjaka že skorajda vsakogar, ki je tako ali drugače povezan s šolo. Tako je zelo težko presoditi, ali imajo domnevni strokovnjaki zares kompetence, ki v stroki veljajo za ključne pri presoji o tem, ali je nekdo strokovnjak na nekem specifičnem področju, ali ne. Toda tudi če je res, da so ukrepe pripravili strokovnjaki, to še ne pomeni, da so nujno strokovno utemeljeni. Kajti dejstvo, da so jih pripravili strokovnjaki, je lahko le nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za njihovo strokovno utemeljenost. Ni namreč vse, kar neki strokovnjak reče ali zapiše, že strokovno utemeljeno. Odločilni so argumenti. V stroki seveda štejejo le argumenti »ad rem«, torej argumenti, ki se nanašajo na sporno stvar. Zato takih argumentov (ki so jih navajali tudi strokovnjaki, ki so opozarjali, da nekateri ukrepi šolskih oblasti niso strokovno utemeljeni) ni mogoče uspešno zavrniti z argumenti »ad personam«, tj. z osebno diskreditacijo oseb, ki so navajale argumente, s katerimi se šolska oblast ne strinja.¹³ Taki poskusi niso nič drugega kot logična napaka v dokazovanju in očitno znamenje pomanjkanja pravih argumentov.

Skratka, če hoče šolska politika, ki priznava razlike v stroki, sprejemati odločitve na podlagi moči strokovnih argumentov, in ne na podlagi argumenta moči, mora omogočati in spodbujati javno soočanje strokovnih argumentov, v katerem se šele lahko pokaže njihova moč. Prepričljivejši ko so v javnosti predstavljeni argumenti za predlagane ukrepe šolskih oblasti, manjša je možnost, da bi kdo verjel, da so ti ukrepi strokovno neutemeljeni. Izogibanje javni razpravi in molk pa, nasprotno temu, vzbujata med strokovnjaki in ljudmi nasploh nezaupanje do

¹³ Gre predvsem za dve univerzitetni profesorici, dr. Ljubico Marjanovič Umek in dr. Mojco Kovač Šebart, ki ju minister za šolstvo v javnem zavračanju njune kritike sploh ni imenoval, ampak je govoril, da spremembam nasprotujeta le »dve dami«.

šolskih oblasti. Zato je nemara najboljši način, s katerim si šolska politika lahko povrne njihovo zaupanje, prav javna predstavitev argumentov.

Po drugi strani pa bi morali tudi strokovnjaki, ki pripravljajo strokovne podlage za predlagane ukrepe šolske politike, te ukrepe javno braniti vsaj v primerih, ko so ti ukrepi predmet kritike drugih strokovnjakov, ali pa javno povedati, da predlagani ukrepi niso (ali niso v celoti) skladni s tistim, kar so sami predlagali. Zakaj tega ne počnejo? Zakaj ne ravnajo kot Kantovi učenjaki, za katere je bistvena prav javna raba uma? To ni samo vprašanje, ki ga je treba zastaviti njim, ampak je vprašanje, ki bi si ga morali najprej zastaviti oni sami. Ker v javnosti člani te in podobnih komisij ne izražajo svojih ločenih mnenj, je mogoče sklepati, da med njimi bodisi ni razlik bodisi razlike so, a jih nihče noče razglušati v javnosti.

Tako ostaja signifikantno dejstvo, da so razlike v pogledih strokovnjakov, ki so sodelovali v različnih svetih in komisijah ob prejšnji reformi šolstva, katere strokovna zasnova je podana v že prej omenjeni Beli knjigi, javno predstavljali tako časnikarji kakor tudi strokovnjaki sami. Še posebno natančno so te razlike (in z njimi pogojena zgodovina iskanja in sprejemanja rešitev ter oblikovanja zakonov) popisane, bogato dokumentirane in korektno analizirane v knjigi *Samopodobe šole*, ki obravnava konceptualizacijo devetletke v letih 1990–1996 (Šebart 2002). Vse to potrjuje nesmiselnost očitkov nekaterih kritikov takratne šolske reforme, češ da jo je pripravila ozka skupina enako mislečih. Po eni strani so nekateri strokovnjaki, ki se niso strinjali s predlogi, ki jih je sprejela večina, svoje drugačne poglede in ločena mnenja predstavljali javnosti v različnih oblikah (izjave za medije, novinarske konference, članki), po drugi strani pa so številni strokovnjaki nekatere vidike prenove, katere strokovne podlage so pripravljali, v javnosti tudi zagovarjali. Sedaj je drugače. Svoje kritične poglede na nekatere predlagane ukrepe povečini javno predstavljajo le še nekateri člani in članice Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, tisti strokovnjaki, ki naj bi kot člani komisij te ukrepe pripravili, pa jih v javnosti niti ne zagovarjajo niti kritizirajo. Zato je mogoče postaviti vsaj hipotetično trditev, da tako obsežnega in polemičnega javnega soočanja mnenj, argumentov in protiargumentov kot med prejšnjo šolsko reformo ni bilo ne prej (med reformo usmerjenega izobraževanja) ne sedaj.

Zdi se tudi, da je bila prejšnja liberalna šolska politika tolerantnejša¹⁴ do strokovnjakov, ki so zagovarjali drugačne poglede na posamezne elemente reforme, saj zaradi teh razlik v pogledih ni bil nihče izključen recimo iz Nacionalnega kurikularnega sveta, področnih in predmetnih komisij, med sedanjo vlado pa so izključitve bile.¹⁵ Sam tudi ne poznam primera, da prejšnja šolska politika kakega strokovnjaka z ustreznimi referencami ne bi vključila v komisije zaradi njegovih takih ali drugačnih strokovnih pogledov. Vem, da nekateri niso bili vključeni, ker

¹⁴ Biti toleranten v tem primeru pomeni, da nekega strokovnjaka pustiš v komisiji ali ga vanjo imenuješ četudi se z njegovimi strokovnimi pogledi ne strinjaš.

¹⁵ Na primer iz Komisije za pripravo koncepta splošne izobrazbe, ki je bila pozneje preimenovana v Komisijo za pripravo nadaljnega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe.

iz različnih razlogov v njih niso želeli sodelovati, ne vem pa, ali je bil kdo, ki je želel sodelovati, zavržen zaradi svojih strokovnih pogledov, in ne morda zato, ker so imeli drugi boljše reference. Če se je to zgodilo ali dogajalo, je bila to ne samo velika napaka, ampak je bilo tudi v nasprotju s prej opisano in sprejeto proceduro sprejemanja odločitev in reševanja nesoglasij med strokovnjaki, ki so se porajala, ko se je v predmetnih in področnih komisij poskušalo uveljavljati rešitve, ki so izhajale iz različnih teoretskih izhodišč ali parcialnih interesov posameznih strok oziroma skupin strokovnjakov. Že takrat sem zapisal in danes sem še vedno prepričan, da »izključevanje drugače mislečih pri sestavljanju komisij, ignoriranje ali razglašanje predlogov, ki so posledica drugačnih teoretskih izhodišč, za nestrokovne, gotovo ni prava pot razreševanja tako nastalih konfliktov« (Kodelja 1997, str. 100). To pa ne pomeni, da šolski politiki odrekam pravico, da ravna drugače. V njeni moči je, da ravna tako, kot misli, da je prav ali vsaj njej sami v korist. Čas pa bo prej ali slej pokazal, ali je ravnala modro ali ne. Vendar to strokovnjakov prav nič ne odvezuje od njihove moralne in poklicne dolžnosti do javne rabe lastnega uma. Zato znano geslo: »Sapere aude! Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega uma!«, ni samo geslo razsvetljenstva (Kant 1987/1, str. 9) kot neke minule dobe, ampak tudi današnjega časa.

Literatura

- Anscombe, E. (1978). On practical reasoning. V: Raz, J. (ur.), *Practical Reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in reflektivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Dolar, M. (1987/1). Kant in konec razsvetljenstva. *Vestnik*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Gaber, S. (1995). *Beli knjigi na pot – Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kant, I. (1987/1). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?. *Vestnik*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljih kurikularne prenove. *Kurikularna prenova*, Ljubljana: NKS.
- Kodelja, Z. (1997b). Problemi prenavljanja šolstva na strokovni podlagi. *Sodobna pedagogika*, št. 3/4.
- Milharčič Hladnik, M., Šušteršič, J. (1986). *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: Krt.
- Naloge komunistov pri razvoju UI. (1985). *Dokumenti ZKS*, Ljubljana: Komunist.
- Prost, A. (19929). *Education, société et politiques*. Paris: Seuil.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Salmon, W. C. (1963). *Logic*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Šebart, M. K. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Filozofska fakulteta.
- Walton, D. (1985). *Agruer's Position*. Connecticut and London: Greenwood Press.

Walton, D. (1989/3). Reasoned Use of Expertise in Argumentation. *Argumentation*.

Woods, J., Walton, D. (1974/7). *Argumentum ad verecundiam*. *Philosophy and Rhetoric*.

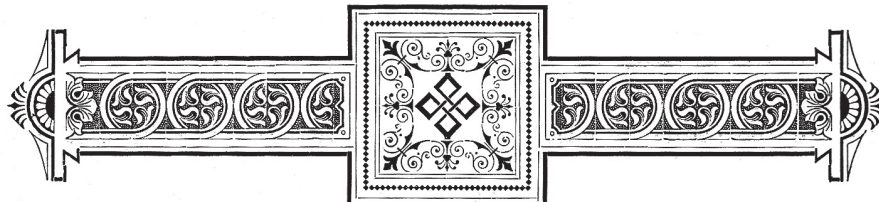
Woods, J., Walton, D. (1982). *Argument: The Logic of the Fallacies*. Toronto: McGraw-Hill.

KODELJA Zdenko, Ph.D.

REFORMS, SCIENCE AND SCHOOL POLICIES

Abstract: The relationship between science and school policy is not something that has been defined once and for all and is thus unchangeable, but it depends on time and space and must therefore continuously be the subject of critical reflection if we want to understand it. The question is not only what this relationship is like, but also what it should be like. The answer often depends on the way experts understand and evaluate politics in general. In simple terms: for some politics is an effort towards general welfare, for others it is a dirty game, a mere fight for power in which you cannot participate without getting your hands dirty. These two extreme views of politics, in which it is not difficult to recognise Aristotle's and Machiavelli's heritage, considerably determine the perspective in which the former and the latter see the relationship between science and school policy. For the first, the co-operation of experts with school policy is not only allowable but they even see it as their moral duty and, for the second, on the contrary, such co-operation is unacceptable as in their opinion an expert must stay away from politics if they want to remain a credible expert. On the other hand, the answer to the question of what the relationship between science and school policy is like also depends on the way the school policy sees science. This text tries to reveal the elements of three different views of school policy of the science on the basis of a regular and partial analysis of the last three school reforms in Slovenia.

Key words: school reforms, school policy, science, argumentation, public use of intellect, private use of intellect, practical syllogism, plausible deduction.



Smoter moderne šole.

Poglejmo, kakšen je smoter, kakšen je ideal moderne vzgoje in naobrazbe; kaj hoče šola? Na to vprašanje odgovorimo najbolje, ako najpreje doženemo, kako se je šola v našem stoletju razvila, potem še le nam bo možno soditi, kam ta razvoj speje.

1. Šola se demokratizuje.

Ko bi naj karakterizovali našo dobo, vse naše stoletje, se nam to posreči nemara najbolje, ako pomislimo, da je postal v tej dobi pouk splošen. Nemara od polovice tega stoletja je šolski obisk pri vseh naprednejših narodih obvezen. Tega preje ni bilo, in to je največji znak šolskega razvoja da je šola postala narodna v tem smislu, da je poučevanje splošno obvezno, da je namenjena vsem ista mera omike; to je enakopravnost do omike, ako hočete, demokratizacija omike.

To, kar se javi v politiki, je slično tudi v šoli, namreč možnost, dati ljudstvu enakomerno naobrazbo. Najpreje je postala narodna univerza in postaja narodna še dandanes. Koncem minolega veka se je poučevalo na vseučiliščih še latinski. Šele v sedanjem stoletju je postal narodni jezik tudi učni jezik.

To shvatamo, kako to moderno gibanje sega v vse šolstvo in kaj to pomeni. Kot narodno gibanje se ono protivi obenem tudi stari klasiški šoli, protivi klasicizmu.

Po novi šoli se veda popularizuje. Učitelji zahtevajo akademiško naobrazbo, nehati mora razloček med učiteljem ljudske in srednje (nemara tudi visoke) šole; živimo v dobi vseučiliščnih ekstenzij. Veda, kot narodna institucija, to je „novum“, tega v stari šoli ni bilo.

Kratko: Vse šolstvo od najnižjega do najvišjega se nagiblje k demokratizaciji znanja.

Dr. Darko Štrajn

Reformiranje ali izboljševanje šole

Povzetek: O vseobsežnih šolskih reformah, kakršnih ni mogoče zlahka primerjati s tistimi v prejšnjih obdobjih, še zlasti ne po obsežnosti in sistematičnosti, lahko v minulem stoletju govorimo predvsem v obdobju šestdesetih in sedemdesetih let. Zdi se, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Ni dvoma, da novi cikel šolskih reform, čigar začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od refleksivnih ved do še posebno izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih sistemov. Postmoderni reformni cikel še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča vse jasneje kažejo. V članku je omenjen prispevek Hopkinsa in Reynoldsa, ki navaja tri faze »izboljševanja šolstva«. Le-to pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in zagotovo tudi raziskovalnih prispevkov.

Ključne besede: reforma, šola, učenje, učinkovitost, filozofija, kritika.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Darko Štrajn, izredni profesor, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana;
e-pošta: darko.strajn@guest.arnes.si.*

Uvod

Strogo vzeto je nekakšna diagnoza Gillesa Deleuza s konca osemdesetih let minulega stoletja o dokončni krizi institucij, ki so nastale v univerzumu foucaultovsko opredeljene družbe discipline in zaprtih institucij, pravzaprav »neuporabna«. Del te diagnoze, ki šteje šolo v vrsto teh institucij (družina, šola, tovarna, kasarna in zapor), je tudi Deleuzova ugotovitev, da nenehne šolske reforme predvsem dokazujejo, da gre za bolj ali manj dokončno nerešljivost problema, ki je vpisan v samo konstitucijo šolske institucije. Kar se s srednje oddaljenosti recimo ekonomskega pogleda na družbene spremembe kaže kot, denimo, uvajanje večje učinkovitosti ali povečevanje šolske avtonomije, se v bolj oddaljenem filozofovem pogledu kaže kot družbena transformacija, ki spreminja tako rekoč »smisel biti« (če si izposodimo oznako iz heideggerjevskega žargona). »/.../ ko podjetje nadomešča tovarno, *permanentno izobraževanje* teži k nadomestitvi *šole*, nenehni nadzor pa nadomešča izpit« (Deleuze 1990, str. 243). Že oblika, v kateri so bile Deleuzove ocene zapisane, jasno signalizira to, da filozof na »uporabnost« svojega sporočila sploh ni niti sam računal, saj gre predvsem za zaris interpretativnega okvira. Gotovo je, da je bil Deleuzov pogled na problematiko vzgoje in izobraževanja v šolski instituciji opredeljen z njegovim širšim kritičnim pogledom na družbeni razvoj, ki se je proti koncu osemdesetih let 20. stoletja začel kazati v razvidnejšem profilu, pri čemer je Deleuze odčital dolgoročne posledice za konstrukcijo celotne družbe, ki jo je poimenoval »družba nadzora«. ¹ Posledice za konstitucijo in svobodo posameznika pa so v njegovi viziji še posebno drastične – kajpak z vidika sedanjega kritičnega dojetja realnosti in posebno vrednotenja s stališča kritike neoliberalizma – saj postane v odprti shemi takšne družbe svoboda instrumentalna v sistemu nadzora, svobodna izbira je zares svobodna in hkrati prisilna. Omenjeno Deleuzovo besedilo kajpak lahko

¹ Pri tem je treba pripomniti, da zadevni Deleuzov zapis (prvič je izšel l. 1988 v efemerni reviji *L'Autre journal*) ni komentar sočasnih dogajanj v socialističnih deželah, ampak se kritičnorefleksivno nanaša na ekonomske, politične in še zlasti tehnološke trende v takratnih globalnih razsežnostih.

jemljemo kot še en dokaz, da se filozofija, tako kot že od nekdaj, znova in znova ukvarja z vprašanji vzgoje in izobraževanja. Če ga beremo nekoliko drugače, pa ta prispevek lahko razumemo kot sintetično percepcijo, ki poleg vsega drugega šolstvo všteje v podobo družbe kot enega od pomembnejših agregatov, čigar razvoj hkrati ponazarja in sodoloča konstrukcijo celotne družbe. Ne glede na zaostreno kritično poanto omenjenega besedila je mogoče reči, da je Deleuze zaznal šolske reforme kot splošni pojav postmoderne družbe. Iz njegovih ugotovitev izhaja tudi to, da je ob vsej raznolikosti vrste nacionalnih reform mogoče razbirati njihove skupne poteze, pravzaprav logiko transformacij šolske institucije. Evidenco, da je tako, lahko najdemo tudi na nekoliko nižji ravni abstraktnosti v vrsti študij, v katerih so avtorji skušali bodisi opredeliti pojav šolske reforme kot, denimo, sociološki pojav bodisi so se trudili s primerjalnega in/ali historičnega vidika zainteresirano povzeti izkušnje in oblikovati nauke za nove korake v uravnavanju vzgojno-izobraževalnih institucij. Hitre družbene spremembe in v povezavi z njimi vse zahtevnejše prilagajanje vzgoje in izobraževanja je verodostojno označil Torsten Husen, ko je bil tudi sam še povsem zapleten v svoje reformsko delo: »Prilagajanje družbi v spreminjanju je v vzgoji in izobraževanju izredno težavno, in sicer zato, ker se življenjske razmere za veliko ljudi, pa četudi so že odrasli, povsem opazno spremenijo, vzgoja pa je močno institucionalizirana in označena z razmerami, ki so vladale v neki povsem drugi družbi.« (Husen, Boalt 1968, str. 27)

Reforme pred reformami

Nedvomno so šolske reforme ena od stalnic družbenih dogajanj v vsem času po drugi svetovni vojni. O vseobsežnih šolskih reformah, kakršnih ni mogoče zlahka primerjati s tistimi v prejšnjih obdobjih, še zlasti ne po obsežnosti in sistematičnosti, lahko v minulem stoletju govorimo predvsem v obdobju šestdesetih in sedemdesetih let. Kot je pokazal Torsten Husen, pravzaprav najvidnejša avtoriteta šolskih reform v omenjenem času, se je sočasno z vlaganji v reforme izredno povečalo tudi raziskovanje vzgoje in izobraževanja. Husen je na primerih reprezentativnih držav pokazal takratna visoka zvišanja vlaganj v šolstvo in s tem tudi v edukacijsko raziskovanje. Zdi se, da so se te reforme ujele z vrhuncem industrijske dobe, ki se je s temi reformami pravzaprav z relativnimi uspehi na vzgojno-izobraževalnem področju pripravila na prehod v prihajajoča obdobja. Visoka vlaganja v raziskovanje je Husen razložil takole: »Menili so, da bo sistematično ter izdatno financirano raziskovanje izobraževanja zmoglo to, kar je [raziskovanje zmoglo] v industriji: povečano učinkovitost in produktivnost.« (Husen 1984, str. 5) Ob koncu sedemdesetih let se je sicer izkazalo, da so bila pričakovanja prevelika, vendar pa je, kljub določenim redukcijam vlaganj v raziskovanje, le-to ohranilo svojo pomembno vlogo, pri čemer po Husenu raziskovanje ostaja vpeto v razmerje »dveh kultur«, namreč družboslovne na eni strani in politične kulture (nosilcev odločitev) na drugi strani. (Husen 1984, str. 11–27)

Mimogrede lahko pripomnimo, da v socialističnih državah pri reformiranju vzgoje in izobraževanja niso veliko zaostajali za zahodnimi deželami. V tem kontekstu, ki ga bo treba v njegovih konkretnih obrisih prej ali slej še bolj osvetliti,

je bila Jugoslavija (in v njej še posebno Slovenija) s poskusom implementacije modela »usmerjenega izobraževanja« na ravni srednjih šol ena od vodilnih dežel v socialističnem taboru po konceptu reforme. Glede na izid reforme, ki je bila pravzaprav predtakt v razpad političnega sistema, sicer ni mogoče reči, da je bila reforma v katerem koli pogledu uspešna. Vendar pa za zgodovino šolstva, reform in pedagoške stroke vendarle ostaja precej odprto vprašanje, kaj je bilo pravzaprav zares narobe s takratno reformo. Z gotovostjo je mogoče reči predvsem to, da je bil sam poskus reforme pomemben katalizator družbene (politične, ekonomske, itn.) spremembe, da je bila razprava o reformi že v začetku osemdesetih let ena prvih javnih razprav, ki je prebila cenzuro, in gotovo je tudi, da je ta razprava vplivala na preoblikovanje reforme. Če upoštevamo, da je sam koncept reforme sledil določenim skandinavskim vzorcem, da je reforma v grobem celo predvidela (četudi nemara ni uporabila natanko tega termina) sedanji že skoraj žargonski evropski koncept razvijanja »kompetenc«, da je bila v njej vsebovana projekcija nekakšne sinteze med splošnim, posebnim in praktičnim znanjem, bi najbrž kazalo ponovno premisliti konceptualni dosež takratne reforme. Navsezadnje je v polemikah v zvezi z reformo močno napredovala tudi stroka, v kateri so se začele vse bolj uveljavljati metode evalvacije, empiričnega raziskovanja in interdisciplinarno proučevanje fenomenov v vzgoji in izobraževanju. Vzroke za polom reforme pa bi kazalo iskati vsaj v dveh smereh. Prva smer zadeva okvir reforme, ki ni bil primerno postavljen: reformatorji so kratko malo prepozno začeli upoštevati metodološko načelo, ki ga je iz svoje prakse postavil Torsten Husen, namreč, da je pred izvajanjem reforme treba oblikovati politični konsenz. Tudi naklonjenosti učiteljev, brez katere je vsaka šolska reforma obsojena na neuspeh, si reformatorji še zdaleč niso zagotovili, da o odklonilnem odnosu strokovne in najširše javnosti niti ne govorimo. Druga smer pa zadeva Husenov koncept dveh kultur: družboslovne in politične, ki sta si v naši takratni reformi prišli navzkriž. Neuspeh takratne reforme bi kazalo čim bolj nevtravno tematizirati, kar bi bilo glede na časovno distanco, navkljub še navzočim političnim občutljivostim, že mogoče. Takratno dogajanje je zapustilo vrsto posledic, o katerih bi si bilo treba priti na jasno. Pertinentno vprašanje bi potemtakem bilo, koliko je polom reforme povzročil določen »fazni zaostanek« v Sloveniji za drugimi reformami po svetu, saj se reformni cikel, ki se je v osemdesetih letih po svetu zaokrožil, pri nas ni končal. Reforma šolstva v Sloveniji v devetdesetih letih je tako morala, mimo vseh nalog modernizacije kurikula, še nadomestiti zaostanke iz obdobja opuščeni in z različnimi utemeljitvami zavrženih načrtov v okviru usmerjenega izobraževanja. Na drugi strani pa bi se lahko spraševali, koliko okvir osamosvojitve jugoslovanske republike v državo na ravni politično učinkujočih predstav o reprodukciji naroda sproža zahteve glede formiranja identitete, kakršnih v drugih državah na tak način skoraj ne postavljajo več. Ali to v Sloveniji nemara zavira polnejše razvitje postmoderne paradigme?²

² Glede tega tu ostajamo zgolj pri hipotetičnem vprašanju. Nekoliko več pozornosti sem temu problemu posvetil v članku v tematski številki revije Šolsko polje: Štrajn, D. 2004: *Politika vzgoje identitete in razlike. Šolsko polje* pomlad/poletje 2004, let. 15, št. 1/2, str. 85–93.

Nemara bi tu zdaj lahko tvegali hipotezo, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele³ šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Treba pa je upoštevati, da so spremembam paradigem šolskih reform botrovali kontekstualni premiki, glede katerih bomo, kljub pridržkom, sprejeli površno in splošno opredelitev v pojmu globalizacije. Prav gotovo pa je, da so premiki v »vladajočih načelih«, kot je opozoril Thomas Popkewitz, »v odnosu s premiki minulih desetletij v politikah družbenih gibanj, v državnih vzorcih vladanja in v ekonomiji dela. Medtem ko so bili prejšnji politični projekti zaposleni z oblikovanjem kolektivne družbene identitete in splošnega napredka, današnje politike kažejo bolj lokalizirane trajektorije. Gre za nov poudarek. V ekonomiji gre za delavca, čigar 'bit' poudarja fleksibilnost, reševanje problemov in naključnostno (*contingent*) osebno ali interakcijsko komunikacijo.« (Popkewitz 2000, str. 38)

V globalnem pogledu so šolske reforme postale stalnica. To velja tudi za druga dogajanja v vzgoji in izobraževanju, ki so poimenovana drugače, čeprav pomenijo spreminjanje šole na katerem od omejenih področij (npr. metode pouka, kurikularne premene, administrativne spremembe različnih obsegov). Toda pri tem ne moremo govoriti o kontinuiranem bodisi razvoju bodisi strukturiranju šolstva, saj je vse več s historičnimi in komparativnimi metodami pridobljenih argumentov za to, da so v grobem vse reforme, ki so izhajale iz paradigem industrijske družbe, dosegle kulminacijo v osemdesetih letih. Potemtakem bi lahko zatrdili, da imamo v globalnem pogledu opraviti z reformnimi cikli, pri čemer zadnji reformni cikel, ki še poteka, postopno prihaja v obdobje nove kulminacije. Ni dvoma, da novi cikel, čigar začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od reflektivnih disciplin (npr. filozofija, teoretska sociologija vzgoje in izobraževanja, interdisciplinarne teorije) do seveda še posebno izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih sistemov. V teh koordinatah pa so se, kot vemo, že dodobra institucionalizirali kognitivni pristopi, ki so podlaga za empirična raziskovanja učljivosti in predstavnega sveta otrok, koncipiranja učnih metod; navsezadnje sintezne ugotovitve s tega področja vzvratno učinkujejo na spreminjevalne posege v šolstvu. Najširše vzeto razumevanje zadnjega reformnega cikla bi se verjetno začelo pri konceptu postmodernizma. Če pomislimo na to, kako močno je ta termin prodril v splošno rabo, pravzaprav tudi v vsakdanjo govorico, lahko ugotovimo, da reflektivni prispevki, kakor koli se lahko zdijo abstraktni, izkažejo svojo »uporabnost« prav s tem, da proniknejo v različne ravni jezika, med drugim tudi v raven strokovnih terminologij. Gotovo je med najpomembnejše konceptualne prispevke v tem pogledu treba šteti Lyotardovo konceptualizacijo. »[Pri Lyotardu] konstitucija subjekta ni v središču. Osrednja tema njegovih del veliko bolj prikazuje sociokulturno postavljenost sodobnih družb, ki jih je, kot je znano, označil kot 'postmoderne'. /.../ Postmoder-

³ Verjetno bi zdaj za nazaj lahko rekli, da je bila uporaba termina »model« tudi po svoje zavajajoča, saj so različne reformne prakse pokazale, da je bil vsak »model« unikat, ki ga ni bilo mogoče nikjer v celoti posnemati.

na se po Lyotardu odlikuje s tem, da v njej zgodovinsko-filozofske legitimacijske konstrukcije izgubijo svojo verodostojnost.« (Koller 2001, str. 41) O tem, koliko je tovrstna reflektivna raven vedno navzoča »v ozadju« reformnih načrtovanj, seveda ni mogoče trditi nič gotovega, ni pa mogoče zanikati, da take opredelitve ponujajo okvir za razumevanje dogajanj. Če se še zadržimo pri Lyotardu, nam njegovo ukvarjanje s statusom vednosti, torej z vprašanji načinov proizvodnje znanosti v »postmodernem stanju«, jasno ponuja epistemološko izhodišče za konstrukcijo shem reproduciranja znanja skozi vzgojo in izobraževanje. Če se navežemo na prej navedeno Popkewitzevo opazko, ji Lyotardovo ugotavljanje tega, da se dogaja »eksteriorizacija vednosti v razmerju do vedočega«, stopa naproti kot konceptualna ilustracija. »Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (*bildung*) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo.« (Lyotard 2002, str. 13) Ta ugotovitev pojasnjuje in nemara komentira fragmentarizacijo npr. v učnih načrtih ter učnih metodah in pravzaprav uvaja dobo, v kateri se razsredišči tudi šolska reforma. Novi reformni cikel v komparativnem pogledu med reformnimi procesi v različnih deželah pokaže na množico povezanih in nepovezanih pobud, na pluralizem vzgojno-izobraževalnih praks in navsezadnje na nove podobe konfliktnosti v institucionalnih razmerjih šolstva. Vse to sproža vse višjo relevantnost šolstva v političnih programih in tudi izrazito rastočo relevantnost šolstva (ali izobraževanja) v ekonomskem pomenu.⁴ Pri tem ne mislimo samo na »pozitivni« vidik ekonomskega pomena šolstva, izobraževanja in izobrazbe, ampak pravzaprav označujemo diskurzivno polje, v katerem vznikajo različne ideologije, politične pobude in projekcije družbenega razvoja. Da je vse to pogosto v ozadju šolskih reform in izboljševanja šolskega sistema, najbrž ni dvoma. Ameriška Nacionalna komisija za odličnost v vzgoji in izobraževanju je leta 1983 z razglasom Nacija v nevarnosti (*Nation at Risk*) po Gabbardovem mnenju sprožila pravo propagando, ki so jo orkestrirale korporativne elite in izvoljeni funkcionarji, hoteč prepričati javnost, da »so šole hkrati vzrok in zdravilo za ekonomsko negotovost ljudi. Na značilen način so mediji pomagali pri omogočanju te prevare s tem, da so še bolj utrjevali verjetje, da je ekonomski razvoj ljudi v neposredni povezavi z njihovo ravniyo izobraževalnega uspeha. Ne samo da so mediji pomagali širiti to sekularno teologijo, ampak so jo tudi varovali pred kakršno koli javno kritiko s tem, da so spregledovali večino elementarnih dejstev, ki bi te predpostavke izpostavile dvomu.« (Gabbard 2000, str. XIII) Treba bi bilo dodati, da končna ugotovitev velja tudi za samo kritiko,

⁴ Ta aspekt se z največjo jasnostjo pokaže kajpak na ravni višjega izobraževanja, ki je tako kot šolstvo na nižjih stopnjah izpostavljeno nenehnemu reformiranju. Evropska bolonjska reforma, ki se v več točkah navezuje na lizbonsko strategijo Evropske unije, prav nič ne skriva svoje ekonomske motiviranosti, saj naj bi pripomogla k »večji učinkovitosti« študija in s tem h »konkurenčnosti« Evropske unije v globalnem kontekstu. Dileme univerzitetne reforme, kakršne je pred kakimi štirimi desetletji artikuliral Jürgen Habermas (1969) kot nasprotje med koncepcijama »humanistične in tehnokratske« reforme, so v »bolonjskem« okviru razsrediščene tako, da se o »tehnokratskosti« tudi v kritičnih observacijah komajda še kaj govori. V tem besedilu se ne ukvarjamo z vprašanji visokošolske reforme, ki ima specifično logiko glede na nižje stopnje izobraževanja in jo ob vseh številnih povezavah vendarle ni mogoče obravnavati v isti sapi kot reformne procese obveznega in v zadnjih desetletjih tudi že kar (neformalno) obveznega neobveznega srednjega izobraževanja.

v okviru katere je bila izrečena. Tovrstne kritike, ki gredo pogosto mimo ušes ravno tiste javnosti, ki bi jih morala slišati, sicer lahko vplivajo na razmisleke načrtovalcev reforme – še zlasti, če reformski organi v obliki različnih komisij, odborov, skupin ipd. niso sestavljeni na podlagi političnega izključevanja kritičnih strokovnjakov – toda zelo pogosto se jih spomnijo šele po tem, ko spreminjanje šolstva prinese (tudi) razočaranja.

Faze izboljševanja šol

O skupnih značilnostih družbenih dogajanj sicer nenehno govorimo, v posameznih obdobjih pa se to govorjenje tudi strne v vse bolj splošno sprejete predpostavke o značilnostih opravljene poti. Kot se bo izkazalo v nadaljevanju, zadnji (postmoderni) reformni cikel še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča vse jasneje kažejo. Več avtorjev izmed pravzaprav mnogih, ki se ukvarjajo z vprašanji spreminjanja šole, poudarja, da ne gre za linearno spreminjanje, saj se spreminjanja gibljejo iz faze načrtovanja v fazo delovanja, pa se spet vračajo k načrtovanju, ko se pokažejo številne zavore in bariere pri implementaciji. (Prim. npr. Fullan 2001 in Sergiovanni 2000) Precej citirani prispevek Hopkinsa in Reynoldsa (2001) navaja tri faze »izboljševanja šolstva«, ki jih avtorja vidita tudi v nerigidno zarisanih časovnih koordinatah.⁵ Trditve, ki smo jih zapisali prej s pomočjo Lyotarda in Popkewitza, je mogoče ponazoriti na drugi konkretniji ravni, čeprav gre še vedno za zelo široke posplošitve, ki bolj veljajo za angleško govoreče dežele (ZDA, Velika Britanija, Avstralija, Nova Zelandija in deloma Kanada) kot zares globalno. Ni pa mogoče reči, da se procesi reform ne povezujejo in da si niso vse bolj podobni. Zato si v zelo strnjenem povzetku oglejmo shemo treh faz, kakor jih vidita Hopkins in Reynolds. Pri povzemanju si bomo deloma pomagali z interpretativnim prikazom, ki sta ga izdelali urednici zbornika *Improving Schools and Educational Systems* v uvodu v knjigo. (Harris, Chrispeels 2006)

Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. Izboljševanje šole (*school improvement*) se je torej v zgodnejši fazi (po mnenju raziskovalcev v osemdesetih letih prejšnjega stoletja) usmerjalo k praktikom. To obdobje je bilo označeno z oblikovanjem »učitelja kot raziskovalca« (torej znanege pristopa akcijskega raziskovanja) in s tem povezanih gibanj samoevalvacij ter izdelovanja ocen (*reviews*) o lastnem delu v šolah. Če se ne ukvarjamo z bolj specifičnimi ugotovitvami, ki jih ni mogoče v celoti izenačiti s težnjami zunaj anglosaksonskega konteksta, namreč z vrsto sprememb v položaju šol glede na

⁵ Čeprav ni dvoma, da je v angleško govorečih deželah, nemara še bolj kot v vseh drugih, mogoče govoriti o rasti raziskovanja vzgoje in izobraževanja, pa je, verjetno tudi spričo prevlade angleščine kot sporazumevalnega jezika (če niti ne govorimo o dominantni globalni kulturi, ki se vse bolj izgovarja predvsem v angleščini), vpliv iz teh dežel nemara nekoliko večji kot iz drugih. Na drugi strani pa je gotovo tudi to, da se vse bolj širi prepad med deželami, ki se ukvarjajo s kompleksnimi problemi izboljševanja šol (npr. s socialno pravičnostjo, učinkovitostjo posredovanja znanja, državljansko vzgojo ipd.), in deželami, katerih šolski sistemi se že več desetletij niso razvijali ali pa so (kot recimo v delu arabskih držav) celo nazadovali, pri čemer premorejo samo elementarne kapacitete. Ko govorimo o globalnih trendih, na žalost pri tem večinoma mislimo samo na tako imenovani razviti del sveta.

pristojnosti lokalnih in višjih oblasti ipd., lahko navedemo še ugotovitev, da so to prvo fazo opredelili holistični pristopi osemdesetih let, vrh pa naj bi dosegla v projektu OECD z naslovom ISIP (*International School Improvement Project*). Po Hopkinsu in Reynoldsu (2001, str. 472) je bila ta prva faza izboljševanja šol »ohlapno konceptualizirana in premalo teoretska (*under-theorized*). Ni pomenila sistematičnega, programatičnega in koherentnega pristopa k spreminjanju šole.« Še ena značilnost, ki sta jo avtorja ugotovila za to fazo, priča o tem, da ni bilo izrazite povezave med mnogimi pobudami ter organizacijskimi spremembami in učnimi rezultati učencev. Iz tega pa izhaja vprašanje, ali so te prakse izboljševanja sploh pomembno vplivale na šolsko delo. Če pri tem pomislimo na dogajanja v slovenskem šolskem prostoru, bi se lahko spomnili na to, da je zlasti v drugi polovici osemdesetih let, ko je začela popuščati polemika v zvezi z usmerjenim izobraževanjem, hkrati pa je tudi šolstvo postalo prizorišče dejavnosti gibanj civilne družbe, tudi v Sloveniji mogoče zaznati razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema bi za Slovenijo in verjetno še za vrsto drugih dežel v podobnem položaju lahko rekli, da je bila ta faza »izboljševanja šole« okrepljena z nekakšno osvoboditvijo iniciativnosti. Mogoče je torej domnevati, da se je ta faza v Sloveniji zavlekla v devetdeseta leta v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja. Tu ostajamo zgolj pri okvirnih trditvah, ki pa bi jih kazalo podrobneje raziskati.

V drugi fazi je izboljševanje šole osredotočeno na razred kot tudi na nivo šole. Ta druga faza se je začela v zgodnjih devetdesetih letih. V tem času so že akumulirane izkušnje pri izboljševanju šol omogočile oblikovanje smernic in strategij, uporabnih na ravni sprememb učnega procesa v razredu. Ta proces je, po ugotovitvah navedenih avtorjev, pospešilo razmerje med srenjama izboljševalcev šole in raziskovalcev učinkovitosti izobraževanja. Želja, da bi povezali izboljševanje šole z učnimi rezultati učencev, je v tej fazi označevala pglavitni cilj, ki so ga skušali uresničevati s spremenljivo intenzivnostjo. Iz tega sta izvirali dve težnji. Prva, z veliko specifikami v že omenjeni skupini angleško govorečih dežel, je vodila k redukciji moči lokalnih oblasti in povečevanju vloge nacionalnih in državnih⁶ vlad. Druga težnja, kakršno bi težko v tej obliki identificirali kje drugje kot v ZDA, pa je bila rast celostnih modelov šolske reforme, namenjene posameznim šolam.⁷ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru je to obdobje označeno z dohitevanjem faznega zamika – slovensko šolstvo se je v devetdesetih letih pripravljalo in že vstopalo v sistemsko šolsko reformo – je pa vendarle tudi korespondiralo s takšnimi šolskimi dogajanja, kot jih omenjajo v navedeni literaturi. Še posebno je bilo v tem času pomembno, da se je tudi v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav

⁶ Tu govorimo o »državi« v pomenu »zvezne države« v ZDA, kjer termin »nacionalno« po navadi označuje raven celotne skupnosti držav.

⁷ Med drugimi omenjajo modele šol, kakršni so bili bolj ali manj avtorizirani uporabni modeli: Glickmanov *Renewing America's School*, Levinov Model pospešene šole ali Slavinov model Uspeh za vse. Tovrstnim modelom so rekli tudi »whole-school design«. Obstajali pa so tudi »designi«, ki naj bi reševali probleme posameznih kurikulumov.

IEA. Glede na to lahko rečemo, da je slovensko šolstvo, kljub prezaposlenosti z velikimi sistemskimi spremembami (te pa so zajemale tudi delno preoblikovanje vlog vladnih in lokalnih šolskih oblasti) komuniciralo s svetovnimi dogajanjem v tej fazi reformnega cikla ali izboljševanja šole.

V tretji fazi izboljševanja šolstva izstopata preciziranje programov in učinkovite prilagodljivosti (*scalability*) reformnih pobud. V mnogih deželah so skušali popraviti delovanje šol in zvišati standarde uspešnosti (*performance*). Poudarki na preverljivi uspešnosti so v mnogih sistemih proizvedli dvojno izboljševanje šol tako, da so okrepili odgovornost (nadzor, testiranja ipd.) ter standarde (postavljanje ciljev, monitoring in večanje učinkovitosti). Dosedanje ugotovitve o uspešnosti tovrstnih ukrepov za večanje uspešnosti(!) pa ne pričajo o zanesljivi evidenci njihovega uspeha. Veliko teh ugotavljanj se nanaša na širša urbana območja, kjer šolam ni uspevalo doseči zastavljenih ciljev, k čemur naj bi prispevalo omenjeno izboljševanje. Zdi se, da je nauk te faze to, da je »izboljševanje šolstva vse preveč kompleksno in zato morajo biti oblikovalci odločitev, raziskovalci ter praktiki občutljivejši na kontekste in politične dimenzije reforme, še posebno pa na šolske skupnosti, ki se soočajo s posebno zahtevnimi okoliščinami« (Harris, Chrispeels 2006, str. 7). Nemara bi definitivno lahko rekli, da se je slovensko šolstvo soočilo tudi s to fazo. Rezultati mednarodnih testov znanja v začetku tisočletja so v Sloveniji potrdili podobno izkušnjo kot po svetu, da namreč uvajanje standardov in krepitev institucionalnih mehanizmov ni v neposredni korelaciji z učnimi uspehi, ali pa je ta korelacija težko dokazljiva in preveč izpostavljena zainteresiranim interpretacijam. Slovenske razmere kajpak glede kompleksa »deprivilegiranih« šol niso tako zelo problematične, vendar pa ne bi mogli reči, da je slovensko šolstvo imuno na tovrstne izzive. Zapleti pri izobraževanju romskih otrok so značilen primer tega.

Sklep

Urednici zbornika o izboljševanju šolstva sta v svojem avtorskem prispevku k trem fazam izboljševanja šolstva dodali še dve fazi. Četrta faza, ki po njunem mnenju pravkar dozoreva, uvaja ponovno krepitev vloge pokrajinskih in ožjih lokalnih oblasti pri upravljanju šolstva. To se povezuje tudi z uveljavljeno avtonomijo na ravni posamezne šole. Predvidevata pa še peto fazo, v kateri pridobijo velik pomen »mreženja učečih se skupnosti« (Harris, Chrispeels 2006, str. 295). Vsekakor se lahko strinjamo, da ima delitev reformnih (ali izboljševalnih) procesov na faze podlago v šolski realnosti, na drugi strani pa ustreza tudi potrebi po oblikovanju transparentnosti in navsezadnje zahtevi po postavitvi metodološkega okvira za podrobnejše obravnavanje spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Vsekakor tovrstna obravnava ni odveč tudi na ravni posamezne države, recimo v obliki nekakšne metaevalvacije reformnih in drugih spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Če pa se vrnemo k izhodiščnemu kritičnemu stališču o »brezizglednosti in neskončnosti« šolskih reform, lahko ugotovimo, da se v takih študijah, kot so te, ki smo jih zaradi ilustrativnosti navedli v tem zapisu, precej

razvidno kažejo zagate, ki zadevnemu kritičnemu stališču pritrjujejo. Ker pa radikalnega sklepa, ki bi izhajal iz take kritike, realistično vendarle ni mogoče misliti povsem zares,⁸ je gotovo začasni izhod v nekakšni reformi samih reformnih pristopov. Izboljševanje šolstva (*school improvement*) ni preprosto druga izbira v domnevni dilemi med sistemsko reformo in postopnimi in pravzaprav nenehnimi spreminjanji, dopolnjevanji ter urejanji šole na različnih ravneh, od upravljavske prek kurikularne do raziskovalne. Izkazalo se je tudi, da je izredno povečanje udeležbe raziskovanja vzgoje in izobraževanja v času kulminacije »modela« industrijske družbe v mnogih letih proizvedlo tudi nepričakovane učinke in celo take učinke, ki so bili nasprotni pričakovanim. »Izboljševanje šolstva« potemtakem pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in gotovo tudi raziskovalnih prispevkov. Če pa ohranimo še kritični pogled, četudi v njegovi »neuporabnosti« samo kot izvir novih konceptov in invencij na področju soočanja ter prepletanja vzgojno-izobraževalnih procesov z družbeno dinamiko (ki zajema tudi politične in ekonomske premene), je jasno, da pristanemo na ravni, ki jo označuje Fichtejev aforizem, po katerem sta vzgoja in izobraževanje »neskončna naloga«.

Literatura

- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Pariz: Les Éditions de minuit.
- Gabbard, D. A. (2000). Introduction. V: Gabbard, D. A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. XIII–XXIII.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1969). *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Harris, A., J. H. Chrispeels (ur.) (2006). *Improving Schools and Educational Systems*. London, New York: The Routledge Taylor Francis Group.
- Hopkins, D., Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. V: *British Educational Research Journal*, 27 (4), London: Routledge, str. 459–475.
- Husen, T. (1984). Issues and Their Background. V: Husen, T. in Kogan, M. (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?*. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt/M: Pergamon Press, str. 1–37.
- Husen, T., Boalt, G. (1968). *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. V: Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt A., Terooren, A. (ur.) *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, str. 35–48.

⁸ Ko je »duh časa« to omogočal, so bile izrečene tudi radikalnejše konsekvence – če se še spomnimo na kritika »avtoritarnega« šolstva Ivana Iliča in njegovega pozivanja k »ukinitvi šolstva«.

- Lyotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje*. (Prevedla Simona P. Grilc.) Ljubljana: Analecta.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Reform*. V: Gabbard, D. A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 33–43.
- Sergiovanni, T. (2000). *Changing change: toward a design science and art*. *Journal of Educational Change* 1, str. 57–75.

ŠTRAJN Darko, Ph.D.

SCHOOL REFORM OR IMPROVEMENT

Abstract: In the last century we can primarily speak of all-comprehensive school reforms – which cannot easily be compared with those in the previous period, especially not in terms of scope and systematicness – in the period of the 1960s and 1970s. It seems that all of these reforms – which mostly sought or created various models of school systems, with their designers believing, at least in the early stages, that their solutions would be durable – resulted in findings that school reforms can in fact never be truly concluded. There is no doubt that the new cycle of school reforms, with its roots in the 1980s, is distinctively characterised by the crucial development of the range of sciences: from reflexive sciences to, especially distinctly, by the researches that create very detailed insights into the operation of school systems on the basis of complex empirical methods. The post-modern reform cycle has not yet been concluded, however, the synthesis standpoints are becoming clearer. The article mentions the contribution of Hopkins and Reynolds, indicating three stages of 'school system improvement'. This is not really a replacement of reform, but its product and continuation and simultaneously an open process of self-revision of the school and certainly also of the research contributions.

Key words: reform, school, learning, efficiency, philosophy, criticism.

Ker pa je domača vzgoja v socialnem oziru pogosto nezadostna, oziroma pomanjkljiva, zato mora šolska vzgoja prevzeti in izpopolniti njeno delo. Šola je samo podaljšana roka družine in bi bila sploh nepotrebna, ako bi dobil otrok v družini vse, kar bi rabil za bodoče življenje. Domača vzgoja je tudi resnično za- doščala v prejšnjih stoletjih, danes bi pa bil otrok, ki bi bil deležen samo domače vzgoje, zelo slabo podkovan za življenje, ki stavlja sodobnemu človeku toliko zahtev, in bi klaverno propadel v življenjski borbi, ker bi mu starši pač ne mogli dati zadostne priprave. Predvsem domača vzgoja ne more nuditi otroku onega znanja, ki ga bo rabil v vsakdanjem življenju, nepopolna in nedostatna je pa tudi, ker ima otrok, dokler je samo v družini, premalo stika z zunanjim svetom in se mu zato družabno čustvo ne more razviti. Otroci, ki jih družina preveč osami, pa navadno pozneje v sožitju z drugimi popolnoma odpovedo, ker niso zadostno pripravljeni za sodelovanje z drugimi.

Zato je pa tudi individualna psihologija nalogo šolske vzgoje v najnovejšem času močno povečala in preokrenila cilj šole popolnoma v drugo smer. Medtem ko se je šola še pred nekaj leti smatrala samo kot ustanova, ki naj vceplja deci ko- likor moči obširnega znanja iz vseh področij, se zahteva danes od šole že veliko več. Danes je naloga šole predvsem, da vzgaja samostojne ljudi, ki si bodo znali pozneje v življenju vedno sami pomagati, pa tudi ljudi, ki si bodo prisvojili ono mero zajedniškega čustvovanja, ki je neobhodno potrebno za življenje.

Prva socialna naloga, ki jo mora otrok rešiti, je njegovo razmerje do matere, ki naj se raztegne nato še na očeta in druge člane družine. Druga socialna naloga za otroka pa je njegov odnos do šole, kajti tu se mora otrok prvič vživeti v ob- širnejšo socialno skupnost. Po tem, kako se vživi v šolsko življenje, kako izhaja s sošolci, torej z enakovrednimi vrstniki, kako z učiteljem, torej z višjo osebnostjo, lahko sklepamo na njegovo poznejšo življenjsko pot. Ako bo stal v šoli vedno izven kroga drugih, ako bo vzbujal odpor pri vrstnikih, mu prav gotovo manjka zajedniškega čuta, ker mu ga domača vzgoja ni znala vcepiti.

Dr. Slavko Gaber

Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?¹

Povzetek: Avtor v tem besedilu razvije tezo o zavezanosti reform edukacije vrednotnim spoprijemom določenega časa. Ob navezavi na Durkheimovo teorijo trdi, da reforme niso stvar osebnih »kapric« reformatorjev. Nasprotno: kažejo predvsem stopnjo stabilnosti konsenza, ki ga je družba v določenem obdobju dosegla glede vrste edukacije. Pri prikazu t. i. osamosvojitvene reforme in reforme, ki poteka v zadnjem letu in pol, uporablja kategorialni aparat polja (Bourdieu), hegemonije (Laclau, Mouffe) in Inglehartovo opredeljevanje vrednotnega zemljevida posamičnih družb. Ob tem ko »osamosvojitveno reformo« opredeli kot »postmaterialistično-racionalno«, potekajočo označi kot poskus uvrstitve edukacije v Sloveniji znova v polje tradicionalno-materialističnih vrednot. Svojo tezo preizkuša na primeru posega v zasebno šolstvo.

Ključne besede: reforme, čas za spremembe, vrsta sprememb, hegemonija, polje, zemljevid vrednot, Slovenija.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Slavko Gaber, docent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; el. pošta: slavko.gaber@guest.arnes.si

1 Spremembe ne »padajo z neba«

Durkheim je v eni ključnih študij za razumevanje razvoja sistemov edukacije – v *L'évolution pédagogique en France* (1938/1999) – proučeval tudi spremembe vsebine pouka v 19. stoletju v Franciji. Njegovo pozornost je pritegnila »izjemna nestabilnost učnih načrtov. V 19. stoletju se jih je zvrstilo kar petnajst.« (Ibid, str. 352) Največ sprememb v letih od 1802 do 1887 je doživelo naravoslovje. Enkrat so ga poučevali v vseh razredih, drugič v enem; občasno je spadalo med obvezne vsebine, drugič je bilo bolj ali manj obrobno ipd. »Z eno besedo: naravoslovje je bilo v stanju nenehnega nomadizma.« (Ibid., str. 353)

Z izpostavljanjem pogostosti spreminjanja² programov – predmetnikov – opozarja na dejstvo, da tega »/.../ ni mogoče pripisati določenim osebam ali pa konkretnemu stanju. To stanje kronično traja že celo stoletje in ga je očitno potrebno pripisati neosebnim vzrokom.« (Ibid.)

Razumevanje sprememb programov Durkheim v tistem času povezuje s poljem politike. Navidez strokovni prepir o razmerju med *humanizmom* in *naravoslovjem* ter tudi *tehniko* razloži skozi spoprijem med restavrancijo in revolucijo³.

¹ V tem besedilu je začetna opomba nujna. Avtor, ki že leta živi dnevno prehajanje med polji politike in stroke, se zaveda tveganosti svojega razpravljanja o reformah sodobnosti. Ve pa tudi, da je nereflktirano molčanje ob njih še slabša izbira. V besedilu tako ne skriva zavezanosti reformam devetdesetih. Do njih (torej tudi do svojega mesta v njih) skuša zavzeti reflektiran odnos. Zanima ga, kaj je gnalo »takratne reforme« in kaj žene sedanje. Predlogi za razmislek o takratnem, zdajšnjem in mogočem prihodnjem so zapisani prepričanju, da teorija pogosto ne bi imela smisla, če ne bi merila na prakso.

² Verjetno ni treba posebej opozarjati, da njegova teza evocira tudi ponoven razmislek o razlogih za pogoste spremembe v sistemu edukacije v zadnjih dvajsetih letih v Sloveniji. Povezovanje spreminjanja programov in kurikulumov v celoti se tudi pri nas pomembno ujema z obdobjem prehajanja – razpuščanja starega in nastajanja novega. Teza se zdi na načelni ravni vredna preverjanja in potrjevanja; še zanimivejše pa je vprašanje, ali smo že vstopili v polje relativne stabilnosti sistema.

³ Zagovorniki humanizma so v tem spopadu opozarjali, da bo vdor naravoslovja in tehnike v kurikule (posebno gimnazijske) pomenil konec klasične in s tem edine prave izobrazbe. Konec bo tudi gimnazije v pravem pomenu besede. Naravoslovje in tehnika, ki sta deloma povečevala šolsko

V pričujočem tekstu bomo v navezavi na Durkheimov pogled na razvoj šolskih sistemov razvili tezo (*T 1*), da je treba pomemben del odgovorov na vprašanje, kakšni so razlogi za reforme edukacije in za analizo uveljavljanja sprememb, tudi tistih, ki potekajo danes – iskati v strukturi in razmestitvi družbenih vrednot v določenem obdobju.

Enako velja za dogajanje v Sloveniji, ki v zadnjih petindvajsetih letih samo na ravni preduniverzitetnega izobraževanja doživlja že tretjo reformo. Po reformi usmerjenega izobraževanja in »poosamosvojitveni« reformi, ki je bila po obsegu največja in verjetno tudi najbolj daljnosežna, smo znova priče novemu reformiranju sistema.

2 Reforme – »poosamosvojitvena« in druge

Reforme, ki je vzpostavila usmerjeno izobraževanje, v tem besedilu ne bomo obravnavali. Ukvarjali pa se bomo s poskusom zasnove oblikovanja modela za razumevanje obeh zadnjih reform. Zanimalo nas bo, kaj »ju žene«. In katerim vrednotam sta zavezani.

2.1 Kar zadeva »poosamosvojitveno reformo« – bomo skušali pokazati, da zapade v polje durkheimovskega diskurza. Zahteve »/.../ po spremembah v sistemu edukacije v Sloveniji /.../ – izražene v evalvacijskih študijah ob koncu 80-tih let« – naj bi bile povezane s spremembo družbenega sistema. (ki – S. G.) je s seboj prinesla nujnost sprememb tudi na področju edukacije. Slovenija se je tako na začetku devetdesetih pridružila evropskim trendom reform sistema edukacije.« (Svetlik, Barle 1999) Avtor in avtorica besedila sta s svojo opredelitvijo sprememb na področju edukacije privzela tezo, da proučevanje »oblikovanja in razvoja sistemov edukacije pokaže, da so odvisni od religije, politične organizacije, stopnje razvoja znanosti, stanja v industriji ipd.« (Durkheim 1922/1999, str. 46). Še več: »če bi jih ločili od zgodovinskih razlogov, bi postali nerazumljivi« (ibid.). V Združenih državah Amerike je nekaj podobnega skoraj sočasno z Durkheimom ugotavljal Dewey⁴. V teoriji njuna teza velja tudi danes. Fullan (1993) tako ugotavlja, da v »obdobjih življenja družb nastopi čas, v katerem je zelo verjetno, da se bodo zgodili bodisi radikalni preboji ali pa radikalne destrukcije« (str. x).

obveznost, deloma pa posegala v ure klasičnih jezikov, sta bila dojeta kot poskus vdora novega (neciviliziranega) v utečeno in dokazano dobro. Durkheim razkriva, da so zagovorniki humanizma pri tem (pod patronatom Cerkve) zagovarjali vrednote restavracije – Francije starega režima, ki se nikakor ni mogla posloviti.

⁴ »Kadarkoli razpravljamo o novem gibanju na področju edukacije, je še posebej potreben širši ali družbeni pogled. Drugače bomo na spremembe v šolski ustanovi in tradiciji gledali kot na samovoljne iznajdbe posameznih učiteljev. V najslabšem primeru kot na prehodne kaprice, v najboljšem pa le kot na izboljšave v posameznih podrobnostih. Na tej ravni vse prevečkrat obravnavamo šolske spremembe. To pa je tako smiselno, kot bi bilo dojetje lokomotive ali telegrafa kot osebnih naprav. Prilagoditev metod in učnega načrta edukacije je prav toliko produkt spremenjenega družbenega položaja – ter tudi prizadevanja zadovoljiti potrebe novo oblikujoče se družbe, kot so spremembe načina proizvodnje in trgovanja.« (Dewey 1899/1959, str. 34)

Trenutni posegi v edukacijo v Sloveniji na tem ozadju zahtevajo dodatno proučevanje. Odgovori na vprašanja »zakaj reforma«, »zakaj brez javno predstavljenih strokovnih podlag in brez strokovnjakov, ki bi strokovne podlage zagovarjali«, morajo preseči kvalifikacije, ki reformo označijo kot rezultat osebnih in političnih kapric. Naša *druga teza (T2)* tako privzame, da spremembe (reforme) iz devetdesetih let – enako kot sedanje reforme – niso le »umišljije« bolj ali manj poučenih o sistemih edukacije. Tudi le bolj ali manj dobronamerno »dograjevanje sistema edukacije« niso.

Poglejmo si nekatera dejstva: Slovenija je ob nastanku samostojne države dolgo iskala zadostno stopnjo strokovnega in političnega soglasja o sistemu edukacije (1991–1996). Nastajale so študije, vrstili so se posveti, pripravljene so bile tri zasnove osnovne šole⁵. Zadnja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je konceptualni krog dogajanja sklenila*. Na podlagi te zasnove in sklepnih razprav o sistemu vzgoje in izobraževanja v RS je bil leta 1996 v parlamentu s praviloma visoko podporo sprejet paket »šolske zakonodaje⁶«. Vzporedno in še posebno po udejanjanju novih sistemskih rešitev se je v Sloveniji močno povečal delež vključenih v vrtce, srednje in terciarno izobraževanje in še nekaj: zaupanje v sistem edukacije – v delo vzgojiteljic in učiteljstva – je doseglo izjemno raven, ki je ohranjena tudi danes. Večjega zaupanja je deležna le še družina.

	1991	1995	1998	2000	2003	2005
Bogu	30,3	32,1	33,5	44,0	38,9	
Izobr. institucijam	52,7	71,6	76,1	82,7	82,4	77,2
Slov. tolarju		55,2	63,3	69,2	64,4	
Podjetjem	16,8	28,8	32,8	53,2	50,0	
Družini	87,9	89,7	89,0	93,6	94,1	94,3
Predsedniku republike	67,8	36,3	44,0	59,2	41,0	41,0

Preglednica 1: Zaupanje v institucije skozi leta (seštevek odgovorov zaupam v celoti in precej zaupam). Podatki so povzeti po raziskavah SJM.

Ob *Beli knjigi*, zakonih, visoki stopnji vključenosti v različne oblike in ravni edukacije in visokem zaupanju v edukacijo v Sloveniji lahko ob prehitrem privzetju »durkheimovskega« pogleda predpostavimo, da v Sloveniji – vsaj, ko

⁵ Vse z namenom povečati informiranost o logiki sprememb in doseči čim višjo stopnjo soglasja. Svetlik in Barle (1999) ocenjujeta, da je bila pri dolgotrajnem iskanju soglasja na delu celo »iluzija, da bo mogoče formulirati koncept reforme neposredno na osnovi različnih akademskih razprav in konferenc, v katere je bilo vključenih veliko število strokovnjakov, učiteljev in staršev«. S tem razkrivata zavezanost reforme prepričanju o nujnosti argumentirane razprave o reformnih posegih. Razkrivata tudi nagnjenost celotnega projekta k »deliberativni iluziji« (Prim. A. Gutmann (2001).

⁶ O pripravi gl. *Bela knjiga* (1995) in Šebart Kovač (2002). O visoki podpori šolski zakonodaji v parlamentu pa priča dejstvo, da je iz različnih političnih strank – tako iz opozicije kot koalicije – za zakone glasovala velika večina prisotnih poslank in poslancev, in sicer: 71% za *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI), 79 % za *Zakon o osnovni šoli* in 70 % za *Zakon o vrtcih*.

gre za vrtce in osnovno šolo – ni potrebe po reformi. Še posebno, ker tudi stroka, opravljene evalvacijske študije in spremljave – za obsežnejše in pomembnejše posege ne vidi potrebe in ne daje pobud. Našteta dejstva govorijo – še posebno to, kot bi označil Fullan, da strokovna javnost ne vidi potrebe za poseg v sistem in večini sprejetih in predlaganih sprememb množično in javno nasprotuje: izpostavljeno je, da reforma ni strokovno utemeljena in da imamo opraviti z »zunanjo reformo« (Fullan 2000 a) (T 3). Vprašanje, ki se ob tem postavlja, pa je: zakaj že drugo leto potekajoča reforma, ki se kaže kot »proti-reforma«? Samo na sebi se ob predpostavki, da današnje reformno dogajanje ni le »kaprica« politikov, ki živijo zunaj realnosti, zastavlja vprašanje, kaj jo žene? Gre res za politično proti-reformo? Durkheim bi o tem dvomil!

3 Polje edukacije in hegemonija v njem

Zdi pa se, da si pri razumevanju proti-reforme lahko, ob privzetju njegove predpostavke, da za reforme in proti-reforme, tudi ko je zanje malo strokovnih razlogov in ko doživijo klavrno usodo, obstajajo resnejši strukturni razlogi, pomagamo še s konceptoma polja in hegemonije. Prvega povzemamo po Bourdieuju, drugega pa po koceptualizaciji C. Mouffe in Laclaua.

- a) *Reforma* pri tem opredeljujemo kot avtorji *A Decade* (1996): kot »vsako spremembo sistema edukacije, ki:
- je namerna, daljnosežna, odgovarja na specifično edukacijsko politiko in je uvedena z namenom, da bi bilo tisto, kar je uvedeno, trajno;
 - je izšla iz vlade ali ukrepov lokalnih oblasti s polnimi pooblastili na področju edukacije in je bila prevedena v zavezujoče normativne ukrepe« (str. 7).
- b) *Polje* razumemo kot pojem, s katerim je Bourdieu poskušal zagotoviti okvir za »realizacijsko analizo«, s katero ima v mislih tematiziranje večdimenzionalnega prostora položajev, ki jih zavzemajo akterji« (Postone 1993, str. 5). Položaj akterjev je rezultat prepleta med »osebnim habitusom in njegovim mestom v polju pozicij, kot jih določa porazdelitev ustreznih oblik kapitala« (ibid.). Značilnosti posamičnih polj določajo akterji (študenti, novinarji, znanstveniki ...), akumulirana zgodovina, logika delovanja polja in ustrezne forme kapitala. Kapital, dobljen v enem polju, se lahko z večjimi in manjšimi izgubami prenaša iz polja v polje. Polja so medsebojno določena.
- c) Kar zadeva *hegemonijo*, pa naj za namen tokratnega razmisleka velja le, da so šolski sistemi sicer rezultat določenega časa, njegovih institucij ipd. – o čemer govori Durkheim – a niso le to. Vedno so tudi rezultat spoprijema za zastopanstvo in moč različnih pojmovanj sveta. Tokrat na področju edukacije. Danes se o tem strinja velika večina raziskovalcev šolskega polja. Ob tem, ko »je edukacija lahko zatočišče upanja za prihodnje generacije«, je hkrati

jasno, da je »vprašanje, kakšno obliko naj ima, predmet ostrih razprav« (Lauder 2006, str. 2)⁷.

Še posebno pomembne so pri tem tiste razprave, ki potekajo kot navidez povsem akademske. Prav takrat je namreč na delu največja nevarnost spregleda dejstva »zunanje in še posebno družbene vloge, ki jo akademska selekcija in hierarhizacija opravljata dodatno, tudi takrat, ko se zdi, da se dosledno drži logike in celo patologije, ki je lastna sistemu edukacije« (Bourdieu 1970/1999, str. 186).

Sprejetje teze o šolskem polju kot enem od strukturiranj družbe, v katerem poteka investiranje kapitalov in spoprijem za hegemonijo, odpira vrsto vprašanj, ki so onstran sodobnih pojmovanj reform. Odpirajo dodaten pogled tudi na vprašanja, ki jih zastavlja »Fullanov krog«⁸, ko govori o *treh ravneh in treh zgodbah*, ki se jih je treba zavedati pri razmisleku o uspehu reform, njihovi trajnosti in navsezadnje naravi.⁹ Ob smiselnosti opozoril:

- a) da so se reforme velikih razsežij vrnile,
- b) na nujnost upoštevanja šolske, lokalne in nacionalne (verjetno tudi vse bolj mednarodne) ravni pri izvedbi reforme,
- c) o potrebnosti kombinacije notranje zgodbe, ki meri na zunanost, in zunanje zgodbe, ki meri na efekt v šoli, ostaja občutek, da omenjeni koncepti puščajo ob strani dejstvo, da je šolsko polje eden pomembnih sodobnih prostorov investiranja ekonomskega kapitala, a hkrati tudi polje, v katerem poteka spoprijem za uveljavljanje (učiteljstvo) in pridobivanje (učenci in starši) kulturnega kapitala. V tem polju investira svoja pričakovanja tudi politika. Naša *četrti teza (T 4)* je tako, da potekajo reforme ne le kot preprost poskus določene družbe, da bi v šolah dosegla prenos nove »stopnje« razvoja civilizacije na nove generacije. Tudi ko imamo opravka z vdružbljanjem kot temeljnim namenom šole, le-to poteka kot spoprijem različnih agentov družbe za dominacijo v polju. Torej kot poskus doseči položaj hegemon, ki v polju uveljavi svoj nabor vednosti in svoj nabor vrednot.

Sprejetje naštetih tez pomembno naddoloči razmislek o šolskem polju. Na samem začetku postavi pod vprašaj vsak pristop, ki svoje pojmovanje in oblikovanje šolskega polja predstavlja kot nevtralnno, nezainteresirano oz. le kot izraz občega interesa, posege koga drugega pa kot zainteresirano in partikularno. Dejansko akterje sili v razkritje lastne pozicije in njen zagovor (*T 4.1*).

Opozarja pa tudi, da lahko o spremembah edukacije sodimo šele, ko se »izmerijo« tudi ob tej meri in ko si odgovorimo na vprašanje, kaj je prešlo čas reform. Kako močno in za kako dolgo?

⁷ Avtorji in uredniki zbornika opozarjajo, da se tega zavedajo raziskovalci šolskega polja v spektru od desne (konservativne) pa do radikalne (leve) strani političnega spektra. Pri tem kot primer konservativnega stališča navajajo Bloomovo tezo, po kateri ima vsak sistem »edukacije moralni cilj, ki ga želi doseči. Prizadeva si oblikovati (produce) določeno vrsto človeka« (nav. v Lauder 2006, str. 2).

⁸ Gl. predvsem razprave v *Journal of Educational Change*.

⁹ Gl. Fullan (2000 a) in Fullan et al. (2001).

4 Reforme na zemljevidu vrednot

Z dosedanjim razmislekom ne želimo ubežati zahtevi izhodiščne teze in se podrežati presoji večje ali manjše stopnje legitimnosti lastne zastavitve, ki v Inglehartovi terminologiji meri na državljansko: *racionalno in post-materialistično vrednotno* uvrstitev na svetovnem zemljevidu vrednot.

»Osamosvojitvena reforma« je potekala v času visoke stopnje soglasja o temeljnih vrednotah. To je bil poseben čas. Prav temu se je, ob zavzetosti akterjev reforme (učiteljstva, strokovnjakov v ožjem pomenu te besede in politike), potrebno zahvaliti za veliko stopnjo sprejetosti in uravnoveženosti. Zapis v drugem členu Zakona o organizaciji in financiranju in zapisi v uvodnih členih drugih zakonov povzemajo čas in skupne vrednote v vsej notranji usklajenosti in napeptosti¹⁰. Končni različici zapisov je botrovala dolga in zavzeta razprava v parlamentu. Dejansko je tudi sama umeščala Slovenijo na »kulturni zemljevid sveta«. V Sloveniji je v tem času prevlada »postmaterialistično-racionalna« vrednotna orientacija. Stava na modernizacijo, na znanje – na standarde znanja, na višjo izobrazbo, na tuje jezike si je, v času razprtih prostorov svobode in odpiranja v Evropo, izbojevala rahlo prednost.

»Osamosvojitvena reforma«, ki je v svojem jedru stavila na »racionalne vrednote«, je v svoj okvir privzela pomen stave na nacionalno in tradicijo, tudi pomen pouka o verstvih kot nekaj lastnega odprtemu prostoru racionalnih vrednot – kot »naše skupne« vrednote.

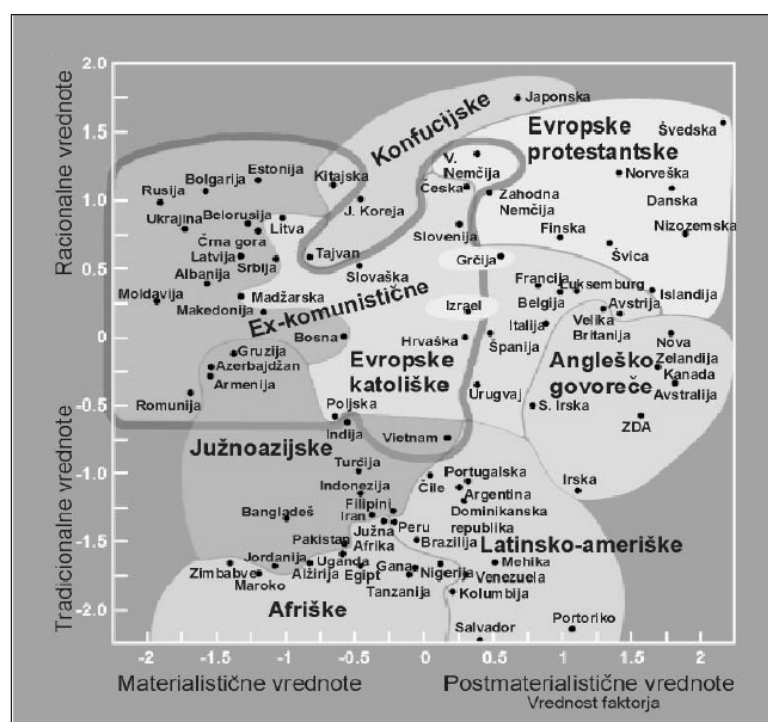
¹⁰ »Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije; na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa ob slovenskem jeziku tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja,
- uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami,
- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja,
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočanje čim višje ravni izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti,
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.«

Po drugi strani je tabor konservativnega (tradicionalnega) v času nacionalne evforije lažje in tudi ob pripoznani obči skrbi za nacionalno za slovenski jezik, kulturo ipd. sprejel odprtost slovenskega v mednarodno in sprejel poudarjanje modernega, poučevanje tujega jezika in laično šolo brez verouka. V času vzpostavljanja »slovenskega« modela kapitalizma se je tako družba v polju vrednot umestila robno »postmaterialistično in primerno racionalno«. Tam so jo ujele tudi mednarodne primerjalne raziskave.

Nasploh se zdi, da je bilo to obdobje vzpostavljanja »osamosvojitvene« hegemonije, za katero je značilna »navzočnost antagonističnih sil in nestalnost meja, ki te sile ločujejo« (Laclau 1987, str. 115).

Razvrstitev držav glede na prevladujoče vrednotne usmeritve – Inglehart (2004)



4.1 Slovenija je, z oblikovanjem drugačnega političnega sistema in z oblikovanjem samostojne države prvič v zgodovini teh prostorov politično povsem samostojno določala okvire svojega sistema edukacije. Morda zato ni čudno, da je šlo pri takratnem posegu v sistem za premislek o celoti edukacije in tudi za precej obsežne spremembe: reforme. Za povrh pa se je to zgodilo v devetdesetih: v »desetletju, ko so reformatorji edukacije svojo pozornost usmerili v vprašanje 'dosega'. /.../ ljudje se niso več zadovoljili z razvojem individualnih inovativnih šol. Pozornost je prešla na vprašanje, kako je mogoče izboljšati celoten sistem šol.« (Fullan & Earl 2002, str. 1)

4.2 Splošne spremembe v Sloveniji, spremembe na področju edukacije v šolah kot tudi »šolska reformatorska mrzlica« v večjem delu sveta – vse skupaj je omogočilo doseči visoko stopnjo soglasja o pravicah in dolžnostih kot izhodišču oblikovanja šolskega sistema¹¹.

V času »necelosti in odprtosti« slovenske družbe – še v senci »ideje Odbora za človekove pravice« – so bile človekove pravice kot podlaga konceptualizacije *Bela knjige* lažje sprejete kot nosilke produktivne napetosti večjega števila interesov in načel, ki so v času temeljitih posegov v sistem tekmovala za prvenstvo in jih lahko grobo razdelimo na:

- a) predvsem *pedagoška* in
- b) prevladujoče *splošnovrednotna in politična*.

4.2.1 V polju ožje pojmovanega političnega je bila v vladi kot v parlamentu dosežena merljivo visoka stopnja soglasja o razmerjih:

- nacionalno/mednarodno (evropsko),
- moderno/tradicionalno,
- laično/cerkveno,
- radikalna zunanja diferenciacija/enotna šola,
- zasebno/javno,
- položaj učiteljstva v družbi ipd.

Navedeni nabor tekmujočih pristopov k oblikovanju polja javne šole je bil posebej izpostavljen v parlamentarni razpravi (prim. Kovač Šebart 2002). V njej so se izrisale konceptualne razlike, ki bi jih lahko ujeli v pojmovno mrežo *liberalnega, konservativnega* in *socialdemokratskega* političnega diskurza.¹² Kljub temu pa se zdi, da bi preverjanje rešitev iz zakonodaje pokazalo, da je v zakonih prevladala ureditev, ki je povzela rahlo prevladujočo umestitev sistema edukacije v polje racionalnega in postmaterialističnega – torej bolj v polje liberalnega in socialdemokratskega kot pa konservativnega. Javno šolstvo je ostalo laično (pravno nevtralnno a ne laicistično), odprlo se je navzven (jeziki, skrb za primerljive standarde), uzakonjen je bil odmik od enotne šole, a ne tudi premik v polje radikalne zunanje diferenciacije, zvišale so se izobrazbene zahteve za poklic vzgojiteljice, učitelja in učiteljice¹³.

¹¹ »Načela, ki določajo splošni teoretični okvir za preoblikovane javnega sistema edukacije na pred-univerzitetni ravni, izhajajo iz človekovih pravic in pojma pravne države. Razloga za takšno izhodišče sta predvsem dva: 1. V sodobnih pluralnih družbah /.../ sistema edukacije ni mogoče utemeljiti v skupnem pojmovanju »Dobrega sistema« edukacije /.../ 2. Pravice, ki jih vključuje *Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah* in številni mednarodni dokumenti, so odraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo ne glede na različne politične in vrednotne sisteme.« (*Bela knjiga* 1995, str. 13)

¹² Prim. Giddens, A. (1998), *The Third Way*, Cambridge: Polity Press; Kymlicka, W. (1995), *Contemporary Political Philosophy*, Oxford: Clarendon Press; Waldron, J. (1993), *Liberal Rights*, Cambridge: CUP; Honderich, T. (2005), *Conservatism*, London: Pluto Press.

¹³ Vzporedno so se ob treh stavkah in dobri organiziranosti sindikatov začele izboljševati plače, spreminjali pa so se tudi normativi števila otrok in mladine v skupinah oz. razredih.

4.2.2 Drugi del spoprijema za hegemonijo – za legitimiteto – pa je potekal v polju, ki ga bomo pogojno poimenovali polje »pedagoškega diskurza«. Pri opredelitvi in delitvi se opiramo na Bernsteinovo tezo, da pri proučevanju polja edukacije ne kaže biti pozoren le na to »kaj je reproducirano v edukaciji in skozi njo« (1990, str. 166), ampak tudi na vsebino kurikula, »kot medij reprodukcije« (ibid.). Zanima nas torej tudi »narava specializiranega diskurza« (ibid.), ki sicer ne nastaja in tudi ne deluje zunaj družbe, je pa izvorno lasten polju šole in univerze.

Zdi se, da je politika v reformah zadnjih dveh let najprej posegla v to polje. Problematičnost in izzivalnost naše (Bernsteinove) gornje delitve diskurzov *na politične in pedagoškega* se pokaže, ko se zavemo, da je politiko v polje pedagoškega diskurza v največji meri povabila skupina strokovnjakov in strokovnjakinj, ki so v strokovnih krogih ob reformiranju šolstva v Sloveniji v devetdesetih ostali v manjšini¹⁴. Med reformo so se neposredno – in ne glede na svoje siceršnje pretekle in trenutne politične povezave – naslonili na SLS, ki je bila takrat vplivni del vladajoče koalicije¹⁵. Del politike je po drugi strani v tem polju našel priložnost za politično produktiven (pridobivanje političnega kapitala) angažma, še posebno, ko se je v spoprijem vključila tudi Rimskokatoliška cerkev. Naj se sliši še tako čudno, se je *blok zavzemanja za tradicionalne in ne-racionalne vrednote* najprej in bolj kot v točki spoprijema političnih diskurzov v ožjem pomenu besede – z izjemo razprave o verouku v šolah¹⁶ – oblikoval v točki »pedagoškega diskurza« (T 4).

Področja, ki so ob polju akademskega spoprijema za hegemonijo (za akademski prav) postala še posebno izrazita polja spoprijema za politično hegemonijo, zadevajo:

- vprašanje procesno ali ciljno naravnega pouka,
- področje izbirnih predmetov,
- vprašanje nivojskega pouka,
- razmerje zunanje : notranje ocenjevanje,
- vprašanje razmerja permisivna : tradicionalna šola in celo
- vprašanje šolske obremenitve : števila ur pouka.

Našteta in še katera vprašanja so se v devetdesetih oblikovala kot domnevno eminentno strokovna vprašanja. V resnici pa se je v večini skrivala kombinacija »akademskega razhajanja« in interesa tradicionalnega bloka za protitež premoči nabora »postmaterialističnih in racionalnih vrednot« – še posebno zainteresirano se je spoprijema udeleževala RKC in z njo povezane politične stranke¹⁷.

¹⁴ Posebej o sistemskih in kurikularnih dilemah gl. Kovač Šebart 2002.

¹⁵ Pri tem politična povezanost sama ne pove kaj dosti in tudi ni vprašljiva. Zgovorno je dejstvo, da se je del strokovnjakov, ki so bili sicer politično različno orientirani, odločil za naslonitev na politično stranko konservativne povezave in tradicionalistične orientacije.

¹⁶ Pa še tu je razprava potekala v okviru razprave o izbirnih predmetih. Zdi se, da še danes nedomišljeno poseganje v izbirnost nosi »tihi« pečat nelagodja, ki je Cerkev in zagovornikom/zastopnicam njenega interesa ostal ob rešitvi iz leta 1996. Cerkev je ob tem večkrat poudarila, da si bo na vse načine prizadevala za uvedbo verouka v predmetnik javne šole v Sloveniji.

¹⁷ Ravnanje političnih strank desnega izvora se je v teh vprašanjih pomembno spremenilo po koncu Staničevih krščanskih demokratov, ki so imeli v svojem članstvu tudi nekaj strokovnjakov s področja šolstva. Zdi se, da je dejstvo, da so sami podpirali reformo, skupaj s članstvom v koaliciji, privedlo do tega, da so glasovali z zakone. Sicer pa je imela tudi takrat vladajoča LDS v svojih vrstah dosti

Okrog naštetih sklopov vprašanj se – praviloma z istimi akterji – vrtijo tudi že izpeljane in predlagane reforme sistema »vrtcev in šol« v Sloveniji.

Zdi se, da gre pri njih za kombinacijo izpolnjevanja poslanstva (udejanjanje programa tradicionalno korporativistične in neoliberalne politike¹⁸ na področju edukacije v Sloveniji) in bolj ali manj reflektirane ujetosti v polje izpolnjevanja predvolilnih obljub.

5 Reforma in »zasebna reforma«

V sklepnem delu našega razpravljanja o mogočem razumevanju reforme bomo – po opredelitvi do samega pojma reforma – na opisanem ozadju predstavili primer spreminjanja statusa zasebnega šolstva kot enega od neokonservativnih in neoliberalnih pristopov k reformi sistema edukacije v Sloveniji. V postopku razvijanja argumentov bomo v orisih preizkusili tudi moč/nemoč predstavljenega pristopa k reformam.

5.1 *Začnimo s pojmom reforma.* V Sloveniji se, vsaj od časov usmerjenega izobraževanja, izogibamo pojmu reforma. Tudi ko imamo opraviti s spremembami, ki so namerne, daljnosežne, merijo na trajnost in jih je sprožila osrednja ali pa lokalna oblast, ki jih s polnimi pooblastili prevaja v zavezujočo normativno ureditev, teh sprememb ne predstavimo kot reformo. Tako je tudi v *Beli knjigi* iz leta 1995 tako rekoč nemogoče najti besedo reforma¹⁹. In ko je v predgovoru v *Knjigo* zapisano, da skušajo predstavljene konceptualne rešitve ponuditi »ustrezne odgovore na zahteve po sistemskih spremembah vzgoje in izobraževanja« (Gaber 1995, str. 5), čeprav avtor ne skriva, da je namen predlaganih konceptualnih rešitev prispevati tudi »strokovne podlage za novo sistemsko zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja« (ibid., str. 6), še vedno govori le o *spremembah*, in ne o *reformi*. Če drži, da je v devetdesetih tudi terminološko dosleden govor o nujnosti in dejanskosti reformiranja edukacije v Sloveniji preprečeval zelo živ spomin na usmerjeno izobraževanje²⁰, je – kot vse kaže – pogovor o potrebnih

permisivnega in tudi tradicionalističnega potenciala. Zdi se, da ga je uspešno protiutežila z močno ekipo strokovnjakov, ki so še iz časov pred predstavniško demokracijo sodelovali v Šolskem polju, ki ni bilo strankarsko vezano.

¹⁸ V osemdesetih in devetdesetih prejšnjega stoletja sta začela veljavo pridobivati neoliberalni in neokonservativni diskurz. Promovirala sta: minimalno državo, svobodno menjavo, odgovornost posameznikov za lastno blaginjo in tekmovalnost. V polju ekonomije imajo neokonservativci in neoliberali mnogo skupnega. Velja pa opozoriti, da neokonservativci niso neoliberali in neoliberali niso neokonservativci. Več o tem gl. v Kymlicka 1995.

¹⁹ Tudi ko besedo reforma odkrijemo, se pojavlja le pri navajanju literature (1995, str. 75, 105, 126, 127) ali pa kot svarilo pred pretirano reformsko vnemo. Pri pojasnjevanju dinamike sprememb v splošnih srednjih šolah tako beremo: »Seveda bo treba načrt prehoda v splošno srednjo šolo preverjati od področja do področja in od šole do šole in ga *ne* uvajati s frontalno reformno akcijo.« (Ibid., 191. Kurziva in krepki tisk S. G.)

²⁰ Ob tem je pri nas takrat veljalo, da je »reformiranje« v posamični šoli nekaj veliko koristnejšega kot vzpostavljanje primernega okvira za delovanje edukacije. Nasploh se zdi, da je tudi v Evropi koncept reform velikega obsega pridobil vrednost šele, ko je tema postala aktualna za levosredinske vlade in za Evropsko unijo in ZDA v času predsednika Clintona.

izbranih reformnih posegih na področje edukacije v Sloveniji tudi danes še preveč tvegan²¹.

Predlog 1: Ker je za javno dobro še bolj tvegan molk o reformni naravnosti sprememb, bi kazalo v strokovnih krogih in v polju politike preseči dolgoletno izogibanje ustreznemu poimenovanju namernih, daljnosežnih (globokih) sprememb. Tako kot smo imeli z reformo opraviti v devetdesetih, imamo opravka z reformo tudi danes (*T 5*). Ta konsenz bi lahko dosegli prek meja siceršnjih strokovnih in ideoloških delitev. Reforme bi namreč kazalo imenovati s pravo besedo zato, da povečamo stopnjo natančnosti označevanja procesov, s katerimi se ukvarja stroka, in zato, ker je dolžnost stroke dosledno analizirati družbena dejstva in opozoriti na verjetne posledice posegov ali pa na posledice ohranjanja obstoječega stanja. Prav v tej točki – v točki poimenovanja bi lahko reforma, ki smo ji priča zadnje leto in pol²², naredila prvi korak naprej od tiste iz devetdesetih²³.

S to odločitvijo bi morali biti logično povezani še dve odločitvi:

- a) najprej bi kazalo priznati, da imamo v največjem delu današnje reforme opraviti s »proti-reformo«. Ob tem bi morali preveriti ali, še posebej ob dejstvu že omenjenega visokega zaupanja v sistem edukacije v Sloveniji, zanjo obstajajo – in na katerih delih – vsaj strokovni razlogi (*predlog 2*);
- b) za informirano razpravo o potrebnosti proti-reformnih posegov pa bi bilo potrebno pripraviti novo zasnovo o *vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*²⁴. Pri njeni pripravi bi kazalo uporabiti in dograditi pristop in znanje, ki smo ga v Sloveniji pridobili med pripravo prejšnjega podobnega projekta (*predlog 3*). Ob zavezanosti stroki bi se pri tem delu strokovnjaki morali podrediti tudi javni odgovornosti za svoje predloge. Dokončno bi morali pustiti za seboj čase reforme usmerjenega izobraževanja (ki se, kot kaže danes, ponavljajo), za katero velja, da ni mogoče najti dokumenta (v obliki Bele knjige oz. česa podobnega), iz katerega bi bilo razvidno, kdo je sodeloval pri pripravi konceptualnih rešitev. (Prim. Kodelja 2006)

²¹ O obremenjenosti pojma reforma priča tudi nedavni nastop aktualnega ministra za nacionalno edukacijo v Franciji na Sorboni. Ko popisuje svoje dveletno obdobje dela na ministrstvu, tako pravi, da se naučil, da se je »mogoče na področju /.../ lotiti velikih izboljšav – takšnih, ki jih Francozi pričakujejo – ne da bi moral nujno razglasiti ne vem kolikerega od velikih načrtov reforme. Nacionalna edukacija predvsem potrebuje pragmatizem.« (Robien 2007, str. 1)

²² O tem, kako uporabljajo besedo reforma npr. v Kanadi in v Veliki Britaniji oz. kako jo uporablja ena najvplivnejših skupin strokovnjakinj in strokovnjakov za področje sprememb v edukaciji, gl. Fullan & Earl (2002). Avtorica in avtor v tem besedilu obravnavata »nacionalno strategijo jezikovne in matematične pismenosti v Veliki Britaniji« in jo uvrstita ne le med reforme, ampak kar med »reforme velikih razsežnosti« (*Large Scale Reform*).

²³ Seveda bi v tem primeru odpadli napadi na časnik Dnevnik in na tiste, ki opozarjajo, da gre za reformo kot »coklo modernizacije šolskega sistema« (Dnevnik 7. 4. 2007). Prim. »Za nobeno reformo ne gre. Tudi sobotni Dnevnik je recimo napisal – kar na prvi strani – gre za veliko, radikalno novo reformo šolskega sistema /.../. Ampak po mojem gre za dokaj majhne spremembe, ki pa bistveno izboljšujejo, izboljšajo položaj šolstva, tako v organizacijskem kot v finančnem, kakor tudi v vsebinskem.« (Zver 2007)

²⁴ Takšna knjiga bi morala nadgraditi obstoječo. V tem primeru tudi ne bi bili več potrebni zapisi, ki v nasprotju z dejstvi trdijo: »da so tudi te spremembe narejene na podlagi obstoječe bele knjige, zato je ne nameravajo na novo pripravljati«. (Prim. odgovor ministrstva za Delo 12. 4. 2007)

5.2 *Bela knjiga* in zakonodaja sta nasploh odprli vrata za različne rešitve, ki omogočajo udejanjanje človekovih pravic ne le do edukacije, ampak tudi specifične – vrednotno različno obarvane. Skorajda paradigmatični primer odpiranja takšnih priložnosti predstavlja regulacija pogojev zasebne vrtce in šole. V Sloveniji smo z zakonodajo leta 1996 prvič dobili koherentno urejen sistem ustanavljanja in financiranja zasebnih šol.

a) »Racionalno-postmaterialistični pristop«

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju je, v okviru povezane in relativno zaokrožene predstavitve sistema edukacije od vrtca pa do izobraževanja odraslih, vsebovala tudi »zasnovo zasebnih šol in vrtcev«. V njej so snovalci²⁵ predlagali, da ob koncesijskih oblikah zasebnega šolstva v Sloveniji omogočimo in iz javnih sredstev financiramo tudi »nadomestne zasebne šole«. (Prim. 1995, str. 234–257)

Parlament je sprejel zakon, skladno s katerim se »nadomestnim« zasebnim vrtcem in šolam zagotovijo sredstva v višini 85 % sredstev za plače in materialne stroške na učenca v javni šoli. Zasnova je bila v tej točki ostrejša. Ob tem, ko je predvidela, da je v »prehodnem obdobju treh let od uveljavitve zakona odstotek višji (100 %) – tako je bilo določeno tudi v prehodnih določbah zakona – pa je predvidevala, da se po treh letih delež financiranja spusti na 75 %« (prim. Šimenc in Krek 1996, str. 103).

Že v zasnovi so bili zapisani tako razlogi za finančno podporo zasebnih šol s strani države kot tudi razlogi za to, da država pri tem »razlikuje med javnim in zasebnim šolstvom, ker:

- a) je javno šolstvo mreža šol, ki mora biti povsod na voljo vsem učencem in mora dosegati visoko kvaliteto;
- b) zasebna iniciativa v šolstvu v vseh državah pomeni tudi neko mero zasebne finančne iniciative.« (*Bela knjiga* 1995, str. 242)

Ob tem ko je bil namen države – takratne vlade in parlamenta – staršem omogočiti izbiro tudi zasebnih šol, je bilo *hkrati nedvoumno jasno*, da je primarna skrb države skrb za kakovostne javne šole, ki bodo dostopne vsem.

Država je ustvarila spodobno ugodne pogoje za ustanavljanje zasebnih šol, ni pa skrbela za interes zasebnikov, da bi z vrtci in šolami ali pa z institucijami na ravni terciarnega izobraževanja ustvarjali dobiček²⁶. Parlament je uzakonil sistem, ki je državljanom in državljanom in njihovim združenjem pod enakimi pogoji omogočil ustanoviti zasebno šolo ali vrtec in je to pobudo tudi finančno izdatno podprl. Ni pa sprejel odločitve, da naj država te šole in vrtce v celoti financirala²⁷. Utemeljitev tudi ni mogoče najti v *Beli knjigi*. (Prim. zadnji odstavek opombe 22)

²⁵ Na podlagi 54. (»Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke /.../) in 57. člena ustave (»izobraževanje je svobodno /.../«).

²⁶ Država tega ni preprečevala, a tudi spodbujala ni. Nasploh je veljalo, da to ni področje, na katerem bi bila ekonomska korist ustanovitelja v ospredju. Za celotno vertikalno do terciarnega izobraževanja je tako ostalo vse do danes.

²⁷ Ko govorimo o državi, je treba opozoriti, da delovanje zasebnih vrtcev pod enakimi pogoji financirajo občine.

Ureditev v državah Evropske unije takšno ureditev tudi danes prikazuje kot povsem sodobno in je v nobenem delu ne postavlja pod vprašaj²⁸.

b) *Tradicionalno-materialistični pristop*

Ko se ministrstvo danes odloča, da v okviru reforme organizacije in financiranja šolstva spreminja tudi segment zasebnega šolstva, se zastavlja vprašanje, na temelju katerih načel, izhodišč, študij ipd. se za to odloča. Še takšno zatrjevanje, da nimamo opravka z bistvenimi posegi v obstoječa razmerja med javnim in zasebnim šolstvom, ne more prikriti dejstva, da se je filozofija: *skrb za kakovostno javno šolstvo in sofinanciranje zasebnega, spremenila v filozofijo: skrb za konkurenčne zasebne šole in ohranjanje oz. racionalizacija javne mreže*. Za kaj takega v *Beli knjigi* ni podlage. Predlagatelj se je očitno odločil za *zamenjavo vrednotnega registra* in to skriva za neresničnimi navedbami in kategoričnostjo lastnih izjav.

b 1) Zapis v Tezah (2007): »Potrebno je poenotiti višino sofinanciranja zasebnih šol«, je primer takšne kategoričnosti. Daleč stran od upravičenosti te kategoričnosti pa je obrazložitev te »potrebe«. Takole se glasi: »Sedaj so nekatere sofinancirane za program 85-odstotno, druge pa 100 odstotno. Za takšno razlikovanje ni objektivnih razlogov, zato je diskriminatorno.« (Ibid.) Katere objektivne razloge ima predlagatelj rešitve v mislih, ni jasno. Še manj pa je nujno iz razlike v financiranju, ki je domnevno diskriminatorna, izpeljati še en odločen sklep: »Po novem se bo sofinanciranje poenotilo na 100 % programa /.../« (prav tam). Zakaj ne bi diskriminatornosti – če bi ta obstajala – odpravili tako, da bi vse zasebne šole financirali v višini 85 %? S tem bi elegantno in za javne finance ceneje zadostili kriteriju enakega financiranja vseh zasebnih šol. Predlagatelj sprememb bi to tudi storil, če bi res imel le željo odpraviti »diskriminatorno« pristop in mu le-ta ne bi rabil le kot ne posebno prepričljiv, a kljub temu priročen izgovor.

Drugi razlog, da razlike ne odpravijo tako, da bi vse šole financirali v višini 85 % »sredstev za plače in materialne stroške na učenca v javni šoli«, bi lahko bil v tem, da oblast ne želi posegati v pridobljene pravice šol in zato ne bo znižala ravni financiranja zasebnim šolam, ki so deležne 100-odstotnega financiranja. A v tezah in v razpravah tudi tega argumenta ne bomo zasledili. Razkril bi namreč, da je razlika med zasebnimi šolami, ki so financirane 100 %, in onimi s 85 % prav v tem, da se je parlament leta 1996 odločil, da zasebnim šolam, ki so do takrat svojo dejavnost opravljale na podlagi koncesije in so bile deležne 100-odstotnih financ, deleža financiranja ne bo zmanjšal tudi, če se bodo odločile za delovanje kot šole brez koncesije.

Kakšen je torej interes predlagatelja sprememb? Ob poznavanju dejstva, da so tako kot v drugih evropskih državah tudi v Sloveniji zasebne šole povečini

²⁸ Zadnja podrobnejša študija Evropske unije, ki pregledno prikazuje sofinanciranje zasebnih šol v državah članicah – takrat še petnajsterice – kaže, da je, če upoštevamo plače in materialne stroške, 11 držav zasebne osnovne šole financiralo v deležu, ki je nižji od 100 odstotkov. Le v štirih državah (Belgiji, na Nizozemskem, v Veliki Britaniji in na Švedskem) financiranje materialnih stroškov in plač doseže 100 odstotkov. (Prim. Private ..., 2000)

konfesionalne, se zdi očitno, da želi neokonservativna vlada *finančno podpreti projekt krepitve tradicionalnega bloka v Sloveniji (T 6)*. Ta podpora je vredna dodatne pozornosti, ker se v tezah na dnevni red neopaženo kradeta še dve spremembi, ki imata isti cilj.

1. Z izgovorom, da bo po novem spremenjen sistem financiranja, se brišejo pogoji za začetek financiranja zasebne šole.
2. Hkrati pa ni več jasno, da se bodo v zasebnem vrtcu in šoli financirali »materialni stroški in sredstva za plače« skladno s stroški na učenca v javni šoli oz. vrtcu.

Prvo v resnici pomeni, da bomo *ena redkih evropskih držav, ki za ustanovitev in financiranje ne bo imela določene spodnje meje števila vpisanih*. To bo privedlo do nevarnosti fragmentacije šolstva. Ta je toliko nevarnejša v času očitnih težav, ki jih imajo občine in država z obstoječo mrežo šol. Drugo pa pomeni, da se bo povsod, kjer ne bo uvedeno kosovno financiranje, ali pa tam, kjer bo kosovno financiranje (upamo lahko, da se je teza o »financiranju na glavo« nekomu, kot še marsikaj drugega v tezah, le zapisala) vsebovalo še kaj drugega kot materialne stroške in plače (praviloma pa naj bi!!), sofinanciranje po tihem povečalo. Povečalo se bo tudi, če bo – kar bi se moralo zgoditi – v formulo vključen t. i. sistem dote in siceršnjih nujnih korekcijskih faktorjev za šole z majhnim številom otrok ipd.

Iz vsega zapisanega je tako jasno, da ima poseg v razmerje javno : zasebno predvsem namen *okrepiti finančno bazo edukacije za tradicionalne vrednote*.

Ta pristop je mogoč. Tisto, kar bi bilo treba preveriti, je, ali za ta premik obstaja podpora med državljanke in državljani te države. Prav v bojazni, da podpore za dodatno financiranje dejavnosti institucije, ki v Sloveniji zastopa polje tradicionalnega, v polju politike pa odkrito podpira desni (konservativni) politični spekter, ni, pa kaže iskati mučno sprenevedanje oblasti, ki smo mu priče ob tem vprašanju.

Obstoječa oblast se še posebno v tej točki sprememb boji, da bi jasna konceptualizacija sprememb naletela na neodobranje velikega dela državljanke in državljanov. Zato Bele knjige o reformi zasebnega šolstva v Sloveniji ni in je vsaj od obstoječe vlade tudi ne bo.

b 2) Če je eden od razlogov za odsotnost jasnega konceptualiziranja sprememb na področju zasebnega šolstva ozko ideološka uslužnost države do partnerske organizacije pri obrambi tradicionalizma v Sloveniji, pa drugi spada v polje libertarnega diskurza oz. ideologije (T 7).

Je podjetniške narave. Slovenija ne le na področju šolstva – seveda pa tudi tu – potrebuje razmislek o zasebni pobudi v polju »javnega sektorja«. Potrebna je natančna, strokovno korektna ocena razmerja med javnim in zasebnim v terciarnem sektorju edukacije v Sloveniji. Pri tem ne sme biti na delu zavračanje zasebne pobude na tem področju. Zdi pa se, da že sicer majhno naklonjenost zasebništvu na področjih, kot je zdravstvo, šolstvo, kultura in javna uprava, še zmanjšujejo neurejeno in »domačijsko« ravnanje na nekaterih od teh področij. Tako je vprašljivo stanje, v katerem se zasebnim institucijam v velikem številu podeljujejo koncesije – torej javna sredstva – za delovanje višjih, visokih šol in

fakultet. Domnevno zato, da bo končno tudi na področju edukacije omogočena izbira in vzpostavljena konkurenca. Teza sama na sebi ni povsem napačna. Jo pa v določeno luč postavlja dejstvo, da to počnemo brez javno predstavljenega koncepta in brez nacionalne strategije na tem področju. Pri pregledu hitro podeljenih koncesij, ki se podeljujejo brez preverjene kvalitete institucij, ne da bi se dokazale vsaj z nekaj leti delovanja (kar je pogost pogoj za sofinanciranje v tujini in je bil do nedavnega tudi v Sloveniji) in tudi za področja, na katerih je že tako dosti razpisanih mest, za povrhu pa tistim, ki so iz najožjega kroga »prijateljev oblasti«, je očitno, da imamo opravka z uporabo oblasti za poskus zamikanja točk siceršnje hegemonije v Sloveniji. Ministru in vladi, ki v okviru enakih finančnih sredstev zmanjšujeta vpisna mesta na javnih univerzah in podeljujeta koncesije zasebnim – posebno na področju družboslovja – so prioritete očitno jasne: »Katero družboslovje je ministru všeč, pove podatek, /.../ da se je zadnjih dveh letih na UL najbolj povečal delež študentov teologije (13. odstotkov), medtem ko se je delež študentov družboslovja zmanjšal (3,5 odstotka)« (Svetlik 2007).

Ob krepitvi moči tradicionalizma se krepi še element materialističnega. Slovenijo iz polja levo zgoraj na Inglehartovem zemljevidu vrednot premikamo proti polju desno spodaj. (Prim. zemljevid vrednot na str. 69)

Sklep

Po prepričanju avtorja te razprave Slovenija premika v polje tradicionalnih in materialističnih vrednot ne potrebuje. Nasprotno. Potrebujemo artikulacijo koncepta vzgoje in izobraževanja, ki bi prispeval k trajnejši umestitvi Slovenije v klub držav, v katerih prevladujejo racionalne in postmaterialistične vrednote (*T 8*). Ne glede na to, ali trenutno zanikamo potrebo po informiranem pogovoru o stanju in prihodnosti edukacije v Sloveniji, se zdi, da v strokovnih krogih nastajajo študije in razmere, ki so temu »pogovoru« naklonjene. Pledoaje za pripravo nove *zasnove o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* ne pomeni, da verjamemo, da naj bi postavili sistem edukacije na glavo. Še več: zdi se, da večina temeljnih strukturnih zastavitev ne potrebuje bistvenih posegov. Je pa po približno petnajstih letih od intenzivnih preverjanj konceptov edukacije in predlogov za spremembe in ob intenzivnih spremembah v konceptualizaciji edukacije v svetu potreba po sistematični proučitvi rezultatov in tam, kjer je potrebno – dograjevanju delov sistema očitna²⁹.

²⁹ Potreba obstaja vsaj po premisleku o:

- povečanju pravičnosti sistema edukacije in zmanjševanju moči socialne reprodukcije neenakosti. Še posebno o vlogi vrta iz zgodnjih let osnove šole pri tem;
- razmerju med instrumentalnim (v poklic orientiranim) in usmerjenim k iskanju resnic v edukaciji. Šola res ni tovarna, a ljudje, ki šolo končajo, se praviloma spopadajo tudi z vprašanjem uporabnosti svojih znanj. Ne le pri najenostavnejših repetitivnih operacijah in ne le v tovarni – tudi v zdravstvenem domu, v raziskovanju idr.;
- možnostih deregulacije sistema edukacije. Ne le decentralizacije, ki je potrebna, ampak predvsem deregulacije, ki pa ne pomeni bega od odgovornosti za skupno v sicer različnem sistemu edukacije;

Pri pripravi nove zasnove je nujen temeljit vpogled v obstoječe stanje na področju edukacije, analiza obstoječih podatkov in raziskav. Potrebno je poznavanje različnih rešitev v drugih razvitih državah in na koncu je treba pripraviti strokovno domišljene predloge³⁰ (če je le mogoče, več različnih) ukrepov in opraviti javno razpravo o njih. V celotnem procesu oblikovanja konceptov in iskanja soglasja od njih pa ne kaže pozabiti, da smo pri tem tudi kot strokovnjaki zavezani določenim konceptom in vrednotam in da si prizadevamo za njihovo udejanjanje.

Literatura

- A Decade of the Reforms at Compulsory Education in European Union (1996). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (1970/1999). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Delors, J. (1996). *Education for Tomorrow*. The UNESCO Courier, April 1996.
- Delo, 12. april 2007. Vlada naj pripravi belo knjigo. (Kakšna navedba je to? Kje je avtor?)
- Durkheim, E. (1938/1999). *L' évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Dworkin, M. S. (1959). *Dewey on Education*, New York: TCP.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*, Toronto: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *The Return of Large-Scale Reform*, *Journal of Educational Change* 1, str. 5–28. Dostopno tudi v: *Ways towards Quality in Education*, Open Society Institute Slovenia, Ljubljana.
- Fullan, M. (2000 a). *The Three Stories of Education Reform*, Phi Delta Kappan.
- Fullan, M. et al. (2001). *Accomplishing Large Scale Reform: A Tri-Level Proposition*. Pripravljeno za *Journal of Educational Change* – november 2001.
- Fullan, M., Earl, L. (2002). *United Kingdom National Literacy and Numeracy Strategies – Large Scale Reform*. *Journal of Educational Change* 3: 1–5.

-
- bolj stimulativnem sistemu financiranja;
 - mreži vrtcev in šol;
 - razmerju med javnih in zasebnim. Z jasnim poudarkom na skrbi države in lokalnih skupnosti za kakovost javnih vrtcev in šol in ob oblikovanju mehanizmov za sodelovanje, pogojev za možnost vzpostavljanja pogojev, tudi za kakovost;
 - vrsti in stopnji izobrazbe učiteljstva in vzgojiteljic – pri čemer standard izobrazbe ne more biti nižji od dosedanjega;
 - mehanizmih za spoprijem z nasiljem v šolah;
 - možnosti hkratnega oblikovanja kompetitivnega in integrativnega potenciala v posamezniku in družbi;
 - o prispevku šole k obojemu;
 - splošni izobrazbi in konceptu gimnazij.
 - ...

³⁰ Dejstvo, da se bo o rešitvah v zakonih tako ali tako odločila politika, strokovne javnosti ne odvezuje javne predstavitve svojih strokovno dosledno pripravljenih predlogov rešitev; politike pa ne, da si takšne predloge pridobi.

- Fullan, M. (2003). Core Principles as a Means of Deepening the Large Scale Reform, Paper prepared for the Department for Education and Skills. Britain.
- Gaber, S. (1995). Beli knjigi na pot. V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja, Ljubljana: Civitas.
- Giddens, A. (1998). The Third Way, Cambridge: Polity Press.
- Honderich T. (2005). Conservatism, London: Pluto Press.
- Inglehart, R. et al. (ur.) (2004). Human Beliefs and Values, Buenos Aires: Giglo XXI editors.
- Kodelja, Z. (2006). Stroka in šolska politika in Problemi prenavljanja šolstva na stokovni podlagi. <http://ceps.pef.uni-lj.si/1semin3.html>.
- Kymlicka, W. (1995). Contemporary Political Philosophy, Oxford: Clarendon Press.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole, Ljubljana: CEPS.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1987). Hegemonija in socialistična strategija, Ljubljana: PK.
- Lauder H. et al. (2006). Education, Globalization & Social Change, Oxford: OUP.
- Private Education in the European Union (2000). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Robien, G. (2007). »Une école plus efficace et plus juste«, www.education.gouv.fr.
- Rus, V., Toš, N. (2005). Vrednote Slovencev in Evropejcev. Ljubljana: Dokumenti SJM.
- Svetlik, I., Barle, A. (1999). Curricula Reform: Profession and Politics – The Case of Slovenia.
- Svetlik, I. (2007). Zakaj razbijamo univerzo, Objektiv, Dnevnik 20. 1. 2007.
- Tedesco, J. C. (1998). Current trends in educational reform. V: Education for the twenty-first century. Paris: Unesco.
- Teaching and Learning – towards the Learning Society, White Paper (1995). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Zakoni (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zver, M. (2007). Magnetogram Odmevov – 2. april 2007.
- Waldron, J. (1993). Liberal rights, Cambridge: CUP.
- Welzel, C., Inglehart, R & Klingemann H.-D. (2003). The theory of human development: A cross-cultural analysis, EJPR 42.

GABER Slavko, Ph.D.

A STRUGGLE FOR HEGEMONY OR A DRILL IN PRACTICAL THEORY?

Abstract: The author develops a thesis on the commitment of education reforms to the value struggles of a certain time period. Referring to Durkheim's theory, he claims that reforms are not a matter of the personal 'caprices' of the reformers. On the contrary, they primarily show the level of stability in the consensus that society has achieved in a certain period concerning the type of education. In the presentation of the so-called 'independence reform' and the reform taking place in the last year and a half, he uses a categorical device of the field (Bourdieu), hegemony (Laclau, Mouffe) and Inglehart's definition of the value map of individual societies. It describes the 'independence reform' as a 'post-materialist-rational' one, and the current reform as an attempt to bring education in Slovenia back to the field of traditional-materialist values. He tests his thesis on the case of an interference with private schooling.

Keywords: reforms, time for change, type of change, hegemony, field, chart of values, Slovenia.

Reforma zrelostnega izpita na srednjih šolah.¹

Spisal dr. K. Ozvald.



Dosedanja srednješolska matura je bila precej nečloveški izpit. Zdela se mi je prisilni jopič, ki bi v njem abiturientov duh naj dokumentiral svojo prožnost. In mladenič, ki je ravnokar spravil maturitetno izpričevalo, je bolj kot za visoko šolo življenja bil zrel za — blaznico, če ni imel nadčloveških živcev. Razjedel pa mu je bil živce tisti zastareli duh, ki je ž njim bil impregniran oni prisilni jopič.

Pred kratkim je učna uprava objavila nove predpise, po katerih se ima v bodoče vršiti zrelostni izpit. Glavne točke novih določb pa so sledeče:

Pismeni izpit se raztezaj na trojico materij: učni jezik (kandidatje dobe tri po snovi različne naslove na izbiro), prevod iz latinščine v učni jezik in prevod iz grščine v učni jezik. Po novih določbah odpade torej dosedanji prevod iz učnega jezika v latinščino pa nalogi iz matematike in — materinščine, kjer ta ni istovetna z učnim jezikom. Potemtakem pišejo odslej slovenski kandidatje tri zrelostne naloge mesto dosedanjih šest. A slovar, ki je do sedaj bil dovoljen le za grško nalogo, se v bodoče sme rabiti tudi pri latinski.

Ustmeni izpit obsegaj štiri predmete: učni jezik, latinščino ali grščino, avstrijsko zgodovino in geografijo in matematiko. Odpade torej dosedanji izpit iz občne zgodovine in fizike. A iz te četvorice predmetov ima biti izprašan vsak kandidat brez izjeme.

Zrelost, oziroma nezrelost izpraševalna komisija izreče ali enoglasno ali z večino glasov, ne da bi se, kakor je do sedaj bil običaj, v izpričevalu navedli posamezni redovi. Ponavljalnih izpitov iz enega predmeta čez dva mesca odsihmal ne bo več; reprobacija bo se glasila ali na pol leta ali na celo leto.

O tem novem načinu zrelostnega izpita se slišijo različni glasovi. Enim je taka, zlahkočena matura le še formalna komedija, drugi zopet v njej ne morejo najti nikakih olajšav; ostale sodbe se gibljejo nekako sredi tega širokega okvirja.

Damijan Štefanc

Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost

Povzetek: V razpravi se lotevamo analize kompetenčnega diskurza, ki se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja tudi v našem prostoru in postaja del reformnih procesov tako v visokošolskem, poklicnem oz. strokovnem kot tudi v (obveznem) splošnem izobraževanju. Pokažemo, da je paradigmsko ozadje tega diskurza neoliberalizem, ki izobraževanje razume kot zasebno dobrino v funkciji akumulacije »človeškega kapitala«, znanje pa je po tej logiki razumljeno izrazito utilitarno; kolikor ta pojmovanja pomensko prešijejo tudi prostor splošnega izobraževanja, je to paradigmski poseg v koncept splošne izobrazbe, v kateri mesto široko pojmovanega splošnega znanja zasedejo t. i. ključne kompetence.

Ključne besede: kompetence, neoliberalizem, šola, splošna izobrazba, splošno znanje, transmisija, transfer, učinkljivo kurikularno načrtovanje, reforma izobraževanja, ideološki govor.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Damijan Štefanc, asistent, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani;
e-pošta: damijan.stefanc@guest.arnes.si*

1 Uvod

Kompetence, vsaj kar zadeva področje splošnega izobraževanja, pri nas (še) niso del izobraževalnih programov, toda teze, ki se pojavljajo v gradivih o rekonceptualizaciji osnovne šole in gimnazijskih programov, vendarle kažejo, da šolska politika z uradnimi razmisleki o spremembah že nakazuje pot, ki pelje v tej smeri.

Sami bomo v tej razpravi najprej analizirali sam diskurz kompetenc, ki je vse bolj prisoten tudi v našem prostoru, nato pa pokazali na reformne razsežnosti uvajanja kompetenc v splošno izobraževanje ter opozorili na nekatera s tem povezana protislovja in dileme. Pri tem bodo temeljna teoretska oprijemališča zlasti naslednje teze:

- 1) Paradigmatsko ozadje kompetenčnega diskurza je neoliberalizem, ki izobraževanje razume primarno v funkciji podreditve ekonomskim zahtevam, znanje pa v skladu s tem pojmuje izrazito utilitarno. Po tej logiki postane šola institucija, katere *raison d'être* je zagotavljanje učinkovite delovne sile za potrebe vsakokratnega ekonomskega trga, v razmerju do posameznika pa nastopa kot prostor akumulacije t. i. »človeškega kapitala«. Pomembno je poudariti, da se v pedagoški teoriji pojavljajo interpretacije nekaterih didaktičnih oz. kurikularnih konceptov, ki takšno pojmovanje vzdržujejo in reproducirajo. Kot bomo pokazali, ima takšne učinke kombinacija vsaj treh dejavnikov: (a) učinkovitega pristopa h kurikularnemu načrtovanju, (b) implementacije nekaterih predpostavk pedagoškega konstruktivizma v načrtovanje in izvajanje pouka ter (c) prizadevanja za substitucijo široko razumljenega splošnega izobraževanja in posredovanja znanja z razvojem kompetenc.
- 2) Kompetence imajo v tem okviru dvojno vlogo: po eni strani predstavljajo vez med izobraževanjem in trgom dela; po drugi strani pa nastopajo kot generator vrednostne polarizacije med šolo, ki posreduje splošno znanje, in šolo, ki razvija kompetence. Govor o kompetencah in nujnosti njihovega

uvajanja v kurikularne rešitve je zato v nekaterih svojih bistvenih potezah *ideološki govor*; kompetence nastopajo v njem kot pomensko nedorečen koncept, ki meri na funkcionalni potencial posameznika, v pedagoškem diskurzu pa deluje kot *totalna formula*, ki združuje v sebi celoto zaželenih, tudi medsebojno protislovnih vzgojno-izobraževalnih učinkov.

- 3) Kompetence torej vstopajo v polje izobraževanja kot koncept, ki je alternativa na znanju temelječim kurikularnim rešitvam in na posredovanju znanja utemeljenim didaktičnim strategijam; ali drugače, kompetence so kompetence prav, kolikor *niso znanje*, kolikor so alternativa posredovanju znanja. V tem pogledu ne preseneča, da je pedagoški konstruktivizem, ki v našem prostoru problematizira transmissijsko funkcijo šole in pouka, prav kompetence privzel kot točko svoje teoretske legitimacije.

2 Genealogija kompetenčnega diskurza: od učinkiljne kurikularne orientacije prek sprememb v razumevanju splošne izobrazbe do neoliberalnega pojmovanja izobraževanja

Kolikor si prizadevamo za produktivno razpravo o značilnostih in učinkih kompetenčnega diskurza v izobraževanju, si velja najprej zastaviti vprašanje, kako so kompetence sploh vstopile v pedagoški prostor in kakšno funkcijo (ali funkcije) v njem zasedajo. Odgovor na to vprašanje sicer ne more biti enoznačen, je pa mogoče nakazati vsaj nekatere fragmente tega procesa. Dejstvo je, da se kompetence v izobraževanju izraziteje pojavljajo nekje od sedemdesetih let prejšnjega stoletja predvsem na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vendarle pa velja poudariti, da so se procesi – tako na ravni izobraževalnih politik kot tudi pedagoške teorije – ki so vzpostavili podlago za to, kar se je pozneje pojavilo kot *kompetenčno gibanje*, začeli v ameriškem prostoru že vsaj nekaj desetletij prej. Tako denimo Henry C. Johnson v svoji »historični analizi« zahtev po *kompetentnih učiteljih* dokazuje tezo, da je mogoče procesom, na podlagi katerih se je pozneje vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja, ko naj bi se postopoma začelo uveljavljati prepričanje, da je treba vzpostaviti ustrezne mehanizme, s katerimi bo mogoče *meriti učinkovitost dela učiteljev* (prim. Johnson 1984, str. 49 ff). Mnenja o najustreznejših pristopih, ki naj bi to omogočili, so bila sicer med avtorji deljena in so se, razumljivo, tudi spreminjala skozi čas, v bistvu pa je šlo pri tem, kot poudarja Johnson (prav tam, str. 50) vselej bolj ali manj za »menadžersko-tehnični problem«, katerega rešitve so temeljile na predpostavkah behavioristične psihologije. Z drugimi besedami, »behaviorizem je bil tisti, ki je omogočil ozke, *atomistične* naloge, s tem pa ustreznost nove mehanične tehnologije, hkrati ko je menedžerski imperativ zagotavljal, da se mora 'revolucija' osredotočiti na analizo atomiziranih *nalog*« (prav tam). Kar zadeva *kriterije* za presojo učinkovitosti dela učiteljev, se je razmeroma kmalu uveljavilo prepričanje, da so za takšno presojo še najrelevantnejši *učni dosežki učencev*. Naslednji korak v tej zgodbi se zdi že logičen: leta 1913 se je pojavila zahteva, njen avtor je bil David Snedden, da je potrebno, če želimo doseči

večjo učinkovitost šolskega sistema, v preciznejši obliki opredeliti *izobraževalne cilje* (prav tam, str. 51). Če torej sledimo Johnsonovi historični analizi, se je učnocijljna orientacija kurikula začela vzpostavljati pravzaprav kot mehanizem nadzora nad kakovostjo dela učiteljev, koliko učenci dosegajo postavljene cilje (izrazito behavioristično zasnovane in obarvane), pa je postalo kazalnik ustrezne usposobljenosti učiteljev oz. njihove – kompetentnosti. Teorija in praksa učnocijljnega kurikularnega načrtovanja je postala pozneje vse vplivnejša, od druge polovice desetih let prejšnjega stoletja so jo pomembno oblikovali F. Bobbitt, R. Tyler in, navsezadnje, B. Bloom. Za našo razpravo je med drugim zanimivo, kar je v zvezi z začetki učnocijljnega pristopa zapisal Kelly:

»[Z]godnji pionirji tega gibanja /.../ so mu od vsega začetka dajali priokus znanstvenosti, behaviorizma in analize delovnega mesta (angl. job-analysis, op. a.), njihov temeljni namen pa je bil v izobraževalno prakso vnesti podobne natančne, znanstvene metode, kakor so se uveljavile na drugih področjih človekove dejavnosti in še zlasti v industriji.« (Kelly 1989, str. 51)

Po eni strani gre torej za prizadevanja po znanstveni obravnavi kurikularnih vprašanj (tako rekoč stoletje po tem, ko je npr. v evropskem celinskem prostoru Herbart postavil temelje didaktike kot znanosti), po drugi strani pa ne gre spregledati, da so ta prizadevanja vselej potekala v navezavi na ekonomsko-podjetniško logiko: intenca je bila v sfero izobraževanja vnesti več *reda*, preglednosti, transparentnosti, kar je mogoče doseči tako, da se jasno artikulira želeno končno stanje v obliki operativnih ciljev, ki jih je mogoče vselej objektivno preverjati. Mehanizme za to je, kot smo poudarili, s svojim konceptualnim orodjem zagotovila behavioristična psihologija, hkrati pa se je zdelo smiselno zglede povleči s področja, ki mu je merjenje učinkovitosti imanentno – torej ekonomije in menedžmenta. Zdi se, da je to ena od poti, po kateri se podjetniška logika vpiše v izobraževanje, in Johnson v svoji analizi povzame nekatere kritike izobraževanja iz tistega časa, ki temu pritrjujejo. Eno od takšnih kritik je že leta 1893 artikuliral J. M. Rice, ko je zapisal:

»Šolanje je še vedno odgovor, toda ne bomo več (kot v preteklosti) preprosto širili te dejavnosti. Empirično jo bomo testirali. Tako bo naša strategija osredotočena na tisto, kar daje rezultate, o teh pa ne bodo presojali raztreseni filozofi ali vase zaverovani šolniki, pač pa poslovneži.« (Rice v Johnson 1984, str. 54)

Naj se na tem mestu dotaknemo teze, ki jo bomo dalje razvijali nekoliko pozneje: dejstvo, da se je v nekem prostoru uveljavilo načrtovanje učnega procesa, ki za svoje izhodišče jemlje učne cilje oz. predvidene rezultate izobraževanja, samo po sebi ni problematično. Prav tako ni problematična predpostavka, da je treba za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja vzpostaviti mehanizme za preverjanje doseganja standardov znanja, saj šele ti načeloma omogočijo nadzor javnosti nad kakovostjo izobraževanja in s tem uveljavljanje pravice do enakih pogojev in možnosti za izobraževanje. Problem so druge razsežnosti opisanih procesov, zlasti dejstvo, da so na izvedbeni ravni odprli prostor vulgarni upravljavski logiki, ki je v učiteljih prej ali slej videla zgolj izvajalce vnaprej pripravljenih učnih

postopkov, tako rekoč obrtnike, ki se ne razlikujejo veliko od, denimo, tesarjev, kot je nekje zapisal Thorndike (v Johnson 1984, str. 56; gl. tudi opombo na str. 68). »Upravnik (angl. manager, op. a.) določa cilje, usmerja prizadevanja, posreduje v standardiziranih postopkih /.../ in evalvira rezultate – to zadnje ne na podoben, pač pa na *povsem enak* način kot v katerem koli drugem produkcijskem procesu.« (Prav tam, str. 56) Šola je, vsaj v nekaterih bistvenih razsežnostih, torej postala to, kar Laval stoletje pozneje trdi, da ni – podjetje. In če si sposodimo metaforo, da »[v]rata nekoliko pripreš, potem pa se sama od sebe odprejo do konca« (Zupančič, v Žerdin 2007, str. 11), se zdi, da je mogoče z njo ustrezno opisati dogajanje, ki je sledilo na področju izobraževanja v anglosaksonskem prostoru in postaja v zadnjih desetletjih vse vplivnejše tudi v evropskem. Ti procesi imajo seveda svoje širše družbenoreprodukcijsko ozadje, ki ga ni mogoče spregledati: v zgodovini je namreč mogoče slediti procesom v družbi, ki so pomembno vplivali ne le na samo razumevanje bistva in funkcij splošnega izobraževanja, pač pa tudi na razumevanje razmerja med splošno in poklicno oz. strokovno izobrazbo. Preden nadaljujemo razpravo z obravnavo problematike umeščenosti samega koncepta kompetenc v pedagoški diskurz, je zato smiselno povzeti bistvene premike v pogledih na splošno izobrazbo in splošno znanje, saj bo šele tako mogoče razumeti značilnosti in implikacije kompetenčnega diskurza, s kakršnimi se srečujemo danes.

2.1 *Spremembe v pojmovanjih splošne izobrazbe: od znanja, ki je vrednota sama na sebi, do znanja, ki mora biti vselej v funkciji*

Kot ugotavlja Medveš (1987), ima ideja o splošnem izobraževanju dolgo zgodovino: nastala je v antiki in se pozneje v poznem srednjem veku »obnovila iz tistih teorij o izobraževanju, ki so postavljale kot splošni cilj izobraževanja razvoj človeka zaradi njega samega v nasprotju s teorijami o izobraževanju, ki so poudarjale pomen funkcionalnih ciljev izobraževanja in pripravo človeka na prevzemanje določenih nalog in vlog v vsakokratni družbeni delitvi dela /.../« (prav tam, str. 293). In nadaljuje: »Cilj splošnega izobraževanja je splošen razvoj človeka kot posameznika, hkrati pa tudi razvoj njegove generične biti, razumljene kot univerzalne biti.« (Prav tam) Razumeti torej je, da tako pojmovana splošna izobrazba *ni v funkciji nobenih partikularnih interesov*, ne interesov posameznika in ne družbe, v katero je ta vpet, oz. natančneje, kot zapiše Kodelja, splošna izobrazba je »razumljena v humanističnih krogih kot vrednota sama po sebi in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k doseganju le-teh.« (Kodelja 2004, str. 37, moj poudarek) Z drugimi besedami, ključno za splošno izobrazbo v razmerju do poklicne oz. strokovne je prav to, da vztraja na svoji ne-utilitarni poziciji, da se ne podredi logiki neposredne uporabnosti, kar je, četudi se zdi protislovno, šele pogoj za to, da v družbi opravi svojo funkcijo in postane kot splošna izobrazba

»uporabna«¹. Če sledimo neohumanistični opredelitvi izobrazbenega ideala, je ta, kot povzame Medveš, določena s tremi razsežnostmi, ki »kažejo tri glavne vsebinske dimenzije neohumanističnega pojmovanja splošne izobrazbe: moralno, kognitivno-intelektualno-spoznavno ter estetsko« (Medveš 1987, str. 62). Opozoriti velja, da teh razsežnosti ni mogoče razcepiti (kar je sicer smiselno za namene teoretske obravnave), ena z drugo so namreč tesno povezane in v sintezi sestavljajo tisti »presežek«, ki vzpostavlja splošno izobrazbo – in kot takšna, če se navežemo na Humboldta, ta posamezniku omogoča »samostojnost in svobodo« (v prav tam, str. 63)².

Če povzamemo, je mogoče razliko med splošno in poklicno oz. strokovno izobrazbo misliti vsaj na dveh ravneh: na ravni vsebinske strukture in na ravni ciljev, ki sta jim obe vrsti izobrazbe³ zavezani. Kodelja (2004) pokaže, da je nekoč srednjeveški koncept splošne izobrazbe vključeval sedem svobodnih umetnosti oz. disciplin, danes pa naj bi vključeval zlasti t. i. *forme znanja*, razvrščene v dve skupini: v prvo sodijo različne *discipline* (matematika, naravoslovje, humanistika, zgodovina, filozofija ipd.), v drugo pa *področja znanja*, torej znanja, ki ga ni mogoče reducirati na eno samo disciplino, in se deli na *teoretsko* in *praktično* (Hirst, v prav tam, str. 38). Druga raven se nanaša na cilje: »Cilj splošne izobrazbe je, nekoliko poenostavljeno rečeno, razumevanje samega sebe in sveta, v katerem živimo, cilj specialistične in poklicne izobrazbe pa poglobljeno poznavanje in obvladovanje nekega specifičnega korpusa znanja in z njim povezanih veščin ter njihova aplikacija na nekem teoretičnem ali praktičnem področju.« (Prav tam) Tega sicer ne gre razumeti, kot da prizadevanje za splošno izobrazbo *izključuje* po eni strani usvajanje, po drugi pa posredovanje znanja; splošne izobrazbe, tako kot tudi poklicne oz. strokovne, brez tega ne bi bilo mogoče doseči, že predpostavka, da jo je mogoče realizirati zgolj prek *pouka*, tj. interakcije med *učencem in učiteljem*, je predpostavka, ki implicira moment transmisije in transferja. Nekatere sodobne teorije učenja in pouka, kot bomo pokazali v drugem delu razprave, popuščajo prav na tej točki in odpirajo prostor interpretacijam, po katerih bi se moral učitelj odpovedati svoji transmisijski vlogi. Ob tem pa ostane spregledano, da sta momenta transmisije in transferja nerazdružljivo povezana, transfer je

¹ Kot pravi tudi Kodelja: »/.../ dolgoročno taka 'šola', ki zadovoljuje le trenutne potrebe gospodarstva, ne more biti koristna niti za gospodarstvo, kaj šele za družbo. Zato je nujno ohraniti šolo, ki ne streže le trenutnim potrebam gospodarstva, ampak ponuja tudi (in predvsem na predpoklicni stopnji) solidno splošno izobrazbo in kulturo, na podlagi katere je šele mogoče razvijati specialistična znanja in veščine, ki jih v določenem trenutku potrebuje gospodarstvo in posameznik v različnih družbenih vlogah.« (Kodelja 2005, str. 336) Polarizacija med uporabnostjo in neuporabnostjo je v tem smislu zgolj vrednostno, ideološko opozicioniranje, ki je kontraproduktivno, kolikor skuša prikriti, da je – ko govorimo o splošni izobrazbi – ta najuporabnejša prav, kolikor ne stavi na neposredno uporabnost, ali bolje, prav kolikor si neposredne uporabnosti (koristnosti) ne postavi za svoj neposredni cilj.

² Podobno je mogoče razumeti Klafkega, ko razpravlja o razsežnostih načrtovanja pouka in prizame, da je najvišji cilj učenja in izobraževanja emancipacija subjekta in sposobnost »samoodločanja«, torej njegova samostojnost, avtonomija, svobodno odločanje (prim. Klafki 1992).

³ Ob čemer se zastavlja vprašanje, ali je poklicna oz. strokovna izobrazba sama po sebi že prava izobrazba. Ozvald se, kot ugotavlja Kodelja (2002), nagiba k pojmovanju, da je zgolj splošna izobrazba prava izobrazba, razlika med strokovno in splošno pa je v skladu s tem razlika med ne-pravo in pravo izobrazbo.

možen na podlagi predpostavke vednosti, ali drugače, učitelj je učitelj, kolikor se zanj predpostavlja, da ima vednost – zanikanje tega dejstva in postavljanje zahtev, da se mora učitelj odreči svoji »poziciji vednosti«, prej ali slej pripelje prav do točke, ki jo problematizirajo tisti, ki problematizirajo transmisijo, namreč do posredovanja zgolj nepovezanih podatkov, informacij, dejstev, fragmentov znanja, brez tistega naboja, ki temu znanju šele daje »izobrazbeno moč«, ki je »nekaj več« od zgolj vsote pozitivnih dejstev.

Doseganje splošne izobraženosti, kakor smo jo opisovali prej, ki ni povezano s prizadevanjem za neko neposredno korist ali neki partikularni, pragmatični interes, predpostavlja izobraževanje in izobrazbo kot *javno dobro*, kot nekaj torej, kar neposredno ne koristi nikomur, hkrati pa koristi vsem. Splošna izobrazba je, vsaj v evropskem prostoru in vsaj od preloma s fevdalnim redom, veljala za temeljno človekovo pravico in bila skladu s tem tudi razumljena kot javna dobrina, za zagotavljanje katere skrbi država, četudi v določenem deležu koncesijo za to – iz specifičnih razlogov (denimo religioznih, svetovnonazorskih ali pedagoških) – podeljuje tudi zasebnim institucijam. V zadnjem stoletju, intenzivno pa od konca druge svetovne vojne se soočamo s paradigmatскими premiki na tem področju, ki vplivajo tako na pojmovanje funkcije splošnega izobraževanja kot tudi na razumevanje samega pojma (splošnega) znanja, vse pogosteje reduciranega na operativizirane kompetence. Kolikor privzamemo tezo, da šola kot »ideološki aparat države« vselej opravlja tudi družbenoreprodukcijsko funkcijo in kot taka bistveno prispeva k vzpostavljanju in vzdrževanju družbeno prevladujoče osebnostne strukture, velja to jemati tudi kot okvir, znotraj katerega bo mogoče razumeti spremembe v pojmovanjih znanja in splošne izobrazbe. Kot piše M. Kovač Šebart (2002), ki se v svoji razpravi opre na analizo Browna, Halseya, Lauderja in A. Stuart Wels (1999, v prav tam), je po eni strani mogoče ugotoviti, da je dogajanje v povojni družbi pomensko prešil ekonomski nacionalizem z načeli blaginje, varnosti in enakih možnosti, čemur naj bi sledila prizadevanja za množično izobraževanje, skupno šolo, enakost možnosti ipd. (prav tam, str. 211), toda po drugi strani ne gre spregledati tudi hrbtnih strani teh družbenih procesov, katerih učinke je na področju izobraževanja mogoče spremljati tako s spremembami v pojmovanjih znanja kot tudi skozi tesnejše povezovanje šole in trga dela. Prehod iz birokratske v fleksibilno delovno paradigmo »je pomembno vplival na spremembo definicije delovne kompetentnosti«, piše M. Kovač Šebart (2002, str. 225), in nadaljuje, da je znotraj fleksibilne delovne paradigme postalo pomembno ne le tehnično znanje, potrebno za opravljanje delovnih nalog, pač pa tudi ustrezne osebnostne lastnosti zaposlenih: »sposobni morajo biti delati v naglo spreminjajočem se okolju, pravila morajo znati prej postavljati, kot jih slepo ubogati, in sposobni morajo biti delati v projektnih skupinah, pri čemer bodo morali imeti enako 'osebnostno kemijo' kot drugi člani organizacije.« (Prav tam) Domnevamo lahko, da je ta premik v zahtevah do zaposlenih postajal toliko izrazitejši, kolikor bolj je postala vrsta delovnih operacij delno ali povsem avtomatizirana, hkrati pa se je krepil storitveni sektor na račun delovnih mest, povezanih z neposredno proizvodnjo materialnih dobrin. Ob mehanizmih, ki so, kot smo pokazali že prej, odpirali prostor plodnemu povezovanju izobraževanja

in trga dela, ter ob tem, ko se je vzpostavljalo pojmovanje, da šola ni le v funkciji zadovoljevanja neposrednih interesov podjetij, pač pa se mora tudi sama po njihovem zgledu organizirati – seveda ne preseneča, da »stara šola« preprosto ni več uživala legitimitete. Ali kot opisuje avtorica:

»/.../ smisel izobraževanja ni več vsaditev določenih vednosti in pravil socialnega vedenja. Takšna šola je dojeta kot nekaj odtujenega, represivnega in neuporabnega. Smisel šole naj bi bil nasprotno, omogočiti učencu prepoznati in v skladu z družbenimi potrebami usmeriti in razvijati svoje ustvarjalne potenciale, si ustvariti prostor za svobodni izraz svoje osebnosti in postati sposoben za upravljanje sebe /.../« (Prav tam, str. 226)

Če bi bili v skušnjavi interpretirati, da gre pri tem za cilje, ki smo jih le v nekoliko drugačnih formulacijah navajali prej, ko smo opisovali neohumanistične predstave o splošni izobrazbi (npr. »splošen razvoj človeka kot posameznika«), bi s tem nedvomno zgrešili prav tisti paradigmatški premik, o katerem pripovedujemo, tj. premik od šole, ki je zavezana intelektualnemu razvoju, avtonomnemu posamezniku, ki je skupaj z usvajanjem vednosti ponotranjil tudi trdno notranjo vrednostno strukturo, k šoli, ki *ji je prav to odveč*: njena funkcija je namreč vzdrževati in reproducirati družbena razmerja, v katerih je najpomembnejše, da se posameznik hitro prilagaja in pričakovano odziva na stalno spreminjajoče se zunanje zahteve, to pa seveda terja temu ustrezajočo strukturo osebnosti, ki ji umanjka prav ponotranjeni simbolni kod, posameznika, ki je, kot zapiše M. Kovač Šebart, »brez notranje etične drže, brez pravil, zasidranih v kodu moralnega ravnanja, brez zgodovine in vere v perspektivo« (prav tam, str. 231). Zato previdnost tudi pri presoji pedagoških diskurzov, ki vzpostavljajo ideološko podlago za delovanje šole po meri »družbenih zahtev«, nikakor ni odveč: kolikor namreč prispevajo k šoli, ki proizvaja narcisistične učinke na ravni posameznika, lahko tudi v njih samih zasledimo podobno »narcisistično« strukturo – ustvarjajo *videz zavezanosti istim ciljem*, obljublajo celo več, kot naj bi prinašala »klasična« splošna izobrazba, toda ne zavezuje jih vsebina izrečenega, pač pa ideološki učinek, ki ga s tem proizvedejo. Diskurz kompetenc, ki bo v nadaljevanju osrednji predmet naše obravnave, je tudi sam podrejen prav tej logiki.

Izobrazba v tem kontekstu – naj bo splošna ali poklicna oz. strokovna – tudi izgubi velik del tistega, zaradi česar je bila pojmovana kot javno dobro; s tem ko postane šola od prvih razredov dalje predvsem institucija v službi povečevanja ekonomske blaginje, izobraževanje pa storitev v funkciji akumulacije človeškega kapitala, tako rekoč podjetje za produkcijo »človeških virov«, ko služi zgolj utilitarnim ciljem, ni več tako rekoč nobenega razloga, da bi bilo izobraževanje stvar javne institucije: »Prav nasprotno, šolska dejavnost mora biti zasnovana in organizirana kot kraj, kjer se artikulirata dva trga, ki ju mora zadovoljiti 'ponudba' šolskega sistema: na eni strani trg posameznikov, ki zahtevajo v poklicnem smislu rentabilno izobrazbo, /.../ ki jim omogoča izogniti se brezposelnosti, na drugi strani pa trg podjetij, ki zahtevajo neposredno uporabne kompetence.« (Kodelja 2005, str. 325) Ta neoliberalna logika, ki jo Laval (2005) kritično analizira v delu *Šola ni podjetje*, ima po njegovem prepričanju, kot ga povzame Kodelja,

zlasti dve izjemno negativni posledici, ki smo ju tudi sami nakazali zgoraj: po eni strani je to zanemarjanje »antropološke funkcije vzgoje in izobraževanja, to je funkcije posredovanja dediščine preteklosti prek prenašanja vrednot, simbolov, znanj in veščin z generacije na generacijo«, druga pa se kaže v »podcenjevanju politične funkcije šole in pomena, ki ga ima javna šola kot privilegirano mesto formiranja nacije, razsvetljenih državljanov in izobražene javnosti« (Kodelja 2005, str. 327).

2.2 *Od spremenjenega pojmovanja splošnega izobraževanja k diskurzu kompetenc*

Logika šole kot storitvenega podjetja, ki mora torej zadostiti zlasti pričakovanjem ekonomskega trga, ali, kot je mogoče tudi prebrati, »družbenim zahtevam«, ki v starših in učencih vidi svoje porabnike, učni proces pa razume kot akumulacijo »človeškega kapitala«, je postopoma vse bolj določala šolski prostor in dogajanje v njem, kar je še danes veliko izrazitejše kot v evropskem prisotno v ameriškem prostoru. Vprašanja, kaj ameriški davkoplačevalci dobijo za svoje investicije v šolstvo, so od šestdesetih let postajala vse glasnejša (o tem denimo Carrell 1992, str. 2), hkrati pa so se vse jasneje artikulirale tudi zahteve po preverjanju učinkovitosti šolskih institucij, zlasti z vidika njihove ekonomske »rentabilnosti«. Kot poudarja Johnson, so do potankosti izdelane in sofisticirane metode načrtovanja in spremljanja učinkovitosti, na katere so prisegali v svetu podjetništva, postale merilo presojanja učinkovitosti tudi na drugih področjih: »Tisti na posebno ranljivih položajih, na presečišču ekspanzije javnega financiranja na eni in rastočih kritik na drugi strani – tj. šolski sveti in uprave – so bili za to še posebno dovezetni.« (Johnson 1984, str. 45–46)

Na tej točki v zgodbo med drugim vstopijo tudi *kompetence*: kot konceptualno orodje za realizacijo opisanih teženj; po eni strani kot simptom nekega povsem drugačnega razumevanja splošne izobrazbe in splošnega znanja, kakršno se je uveljavilo v nehumanizmu in ga opisujemo prej, po drugi strani pa kot *enota mere* učinkovitosti izobraževanja, tj. učinkovitosti po meri na novo uveljavljenih pogledov nanj. Eden od prvih avtorjev, ki se je v svoji razpravi odločno zavzel za merjenje kompetenc namesto tedaj še uveljavljenega merjenja inteligentnosti, je bil McClelland (1973; o tem več v Štefanc 2005 a). Učinki tega diskurza so se v obliki »kompetenčno zasnovanega izobraževanja« razmeroma hitro pojavili tudi na ravni sistemskih rešitev v številnih ameriških zveznih državah. Wise v zvezi s tem zapiše:

»Posplošen pojem odgovornosti za rezultate (angl. accountability, op. a.) je prerasel v kompetenčno zasnovano izobraževanje, saj zahteva po odgovornosti še ni bila dovolj tehnološko podprta, da bi lahko bila uporabna. Zdi se, da je kompetenčno zasnovano izobraževanje zagotovilo potrebno tehnološko bazo in vsebinsko podlago za uveljavljanje učnih ciljev – vseh ciljev, ne le branja, pisanja in računanja.« (Wise 1979, str. 546–547)

Sami smo sicer prej pokazali, da so bili temelji, tudi kar zadeva konceptualne teoretske okvire (torej to, čemur Wise pravi »tehnološka podpora«), postavljeni že veliko prej. Res pa je, in to zapiše tudi Johnson (1984, str. 56), da je od prvih manifestacij »menedžerske revolucije« do celostnejše implementacije te ideologije na področje vzgoje in izobraževanja minilo nekaj časa, predvsem zato, ker postopkov standardizacije procesov in rezultatov le-teh ni bilo mogoče preprosto prenesti iz polja ekonomije (zlasti podjetništva in industrije) v polje šole. Kompetence, ob tem ko so legitimirale drugačen pogled na šolo in izobraževanje, so na neki način zapolnile tudi ta »manko« in poleg kompetenčno zasnovanega izobraževanja se je v sedemdesetih letih razmeroma hitro uveljavilo tudi t. i. testiranje minimalnih kompetenc (angl. minimum-competency testing ali MCT). To se je od začetkov uvajanja leta 1976 na Floridi v nekaj letih tako razširilo, da je Walstad leta 1984 lahko svojo razpravo začel z ugotovitvijo, da je »v zadnjih letih testiranje minimalnih kompetenc postalo temeljna gonilna sila v ameriškem izobraževanju« (Walstad 1984, str. 261).

Razprave avtorjev, ki smo jih deloma zgoraj povzemali tudi sami, lahko pri bralcu pustijo vtis, da je v temelju problematičen najprej sam učinkiljni pristop h kurikularnemu načrtovanju, ob njem pa dejstvo, da obstajajo mehanizmi nadzora nad kakovostjo doseganja teh ciljev in standardov znanja. Deloma je temu sicer mogoče pritruditi – ne pa v celoti. Najprej velja poudariti, da kompetenc ni mogoče preprosto izenačiti z učnimi cilji, tako kot kompetenčno zasnovanega kurikula ni mogoče izenačiti z učinkiljno zasnovanim kurikulumom. V našem prostoru se je v reformiranih kurikularnih dokumentih denimo uveljavil učinkiljni pristop, toda cilji pouka niso bili postavljeni v obliki kompetenc, pač pa kot nabor (a) splošnih predmetnih učnih ciljev in (b) operativnih učnih ciljev ali standardov *znanja*. Za splošne učne cilje pri nekem predmetu je mogoče reči, da v splošnih formulacijah izražajo namene in funkcijo posameznega predmeta v nekem izobraževalnem programu, učiteljem so okvir in orientacija za izvajanje pouka in načrtovanje konkretnjših in okoliščinam prilagojenih učnih ciljev. Po drugi strani pa standardi *znanja* predpisujejo količino, raven in zahtevnost preverljivega znanja, ki ga morajo učenci izkazati in so kot standardi podlaga za ocenjevanje, bodisi interno ali eksterno. Navsezadnje pa se je učinkiljni pristop uveljavil tudi zato, ker je po desetletjih uporabe tako rekoč hermetično zaprtih kurikularnih dokumentov, ki so od učiteljev terjali zgolj neposredno izvedbo pouka, v celoti (od vsebin do elementov didaktičnega procesa) načrtovanega in določenega na nacionalni ravni, obetal učiteljem veliko večjo stopnjo strokovne avtonomije, s tem pa bolj kakovostno, diferencirano in individualizirano izobraževanje, ki naj bi vsakemu učencu omogočilo doseganje kolikor je mogoče visokih standardov znanja. Z drugimi besedami, učinkiljni pristop vsaj v našem prostoru, ko smo uveljavljali kurikularne spremembe na področju obveznega šolanja v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ni bil mišljen kot pristop, ki bi predstavljal alternativo splošnoizobraževalnemu znanju. Intenca njegovega vpeljevanja v sistem je bila sicer med drugim tudi v tem, da se preseže vsebinsko in didaktično zaprtost dotedanjih kurikularnih dokumentov, toda ne kot vzpostavljanje distance do šole, ki bi si prizadevala za doseganje splošne izobraženosti in učencem posredovala znanje. Nasprotno, na

nacionalni ravni smo se odrekli določanju konkretnih učnih vsebin in odločanju o ustreznosti posameznih didaktičnih strategij *prav zato, da bi lahko o tem presojali učitelji sami*. Učne vsebine tako znotraj ciljno zasnovanega kurikularnega načrtovanja ne zasedajo marginalnega položaja, pač pa so prav tisto, o čemer učitelji – poleg izbire didaktičnih strategij – najbolj neposredno odločajo (kolikor niso že same del postavljenih učnih ciljev). Zavezanost splošnoizobraževalni naravnosti šole, v navezavi s tem pa tudi posredovanju znanja in doseganju postavljenih standardov znanja tako ostajajo temeljne funkcije šole, poleg drugih, ki jih seveda prav tako ne gre marginalizirati.

Naša teza je, da vstop kompetenc kot konceptualnega orodja neoliberalne ekonomske ideologije bistveno poseže v učnociljno zasnovo kurikula, tako da odpre prostor njenim problematičnim razsežnostim. Učenciljna orientacija kurikula je torej problematična toliko, kolikor odpre prostor možnosti, da mesto učnih ciljev zasedejo – kompetence.⁴ In zasedejo jih kot koncept, ki predstavlja alternativo splošnoizobraževalnemu znanju, ali kot zapiše Laval: »Strateške rabe kompetenc ni mogoče ločiti od novega 'upravljanja človeških virov', v katerem šola igra prvotno vlogo. Namen te rabe je prej celo to, da bi pod vprašaj postavili tradicionalne naloge šole, prenašanje znanj ter intelektualno in kulturno izobraževanje v najširšem pomenu izraza.« (Laval 2005, str. 73) Kar se zdi logično: če funkcija šole ni več v tem, da posameznika »osvobaja od omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje« (Kodelja 2005, str. 317), če ne gre za širjenje njegovih duhovnih obzorij, njegovega intelekta, pač pa, nasprotno, za to, da ustvari posameznika, ki se bo v družbi nenehnih sprememb nanje neprenehoma »odzival« in bo torej kar se da *prilagodljiv, zaposljiv* ipd., potem je jasno, da je treba vzpostaviti koncept, ki bo v temelju nadomestil tisto, kar ima v instituciji, kot je šola, še največji subverzivni potencial – torej znanje v najširšem pomenu besede, kot tisto, ki vzpostavlja splošno izobrazbo. »Če besedo 'znanje' nadomestimo z besedo 'kompetenca', to ni brez pomena,« piše Laval (2005, str. 72) in ta stavek je treba brati dobesedno: kompetence v pedagoškem prostoru zasedajo *mesto znanja*, v diskurzu funkcionirajo kot njegov *nadomestek*. Znanje preprosto »absorbirajo«, prikažejo ga kot svoj sestavni del, toda hkrati s tem ga tudi postavijo na stran, ga od-stranijo.

Pokazali bomo, da implementacija kompetenc na način, kot imamo z njo opraviti na področju izobraževanja, učinkuje na opisani način vsaj iz dveh razlogov: prvič, ker je sam pojem kompetence pomensko nedoločen in se zato v pedagoškem prostoru vzpostavlja kot del ideološkega govora, in drugič, ker se na kompetence kot ideološki konstrukt pripne diskurz pedagoškega konstruktivizma, ki prav v kompetencah najde eno od točk za svojo legitimacijo. Eden od njegovih bistvenih elementov je namreč problematizacija transmissijske funkcije šole in redefinicija razmerja med učiteljem in učencem, s čimer zarezje v samo bistvo procesov, ki v

⁴ Pri tem imamo v mislih kompetence, kakor funkcionirajo v pedagoškem diskurzu, torej glede na dejstvo, kako so le-tega pomensko prešile; ne trdimo pa, da je to nujna ali celo edina možna implikacija umestitve samega koncepta kompetence v polje kurikularnih rešitev. Vprašanje, ali je mogoča implementacija kompetenc v kurikulum, ne da bi to proizvedlo problematične učinke, kot jih opisujemo v nadaljevanju, na tem mestu puščamo odprto.

šoli – sicer kot instituciji reprodukcije družbenih razmerij – šele vzpostavljajo možnosti njenih subverzivnih učinkov.

3 Ideološke razsežnosti kompetenčnega diskurza ali »od znanja h kompetencam«

Ko je pred dobrimi dvajsetimi leti v našem prostoru potekala diskusija o problematičnih razsežnostih sintagme, ki je v tistem času izgovarjala najvišji, tako rekoč zadnji smoter vzgoje in izobraževanja – govorimo seveda o *vsestransko razviti osebnosti* – se je med drugim pokazalo, kot se je izrazila O. Kunst Gnamuš, da »je pedagog zmeraj pripravljen ponuditi podobo vsestransko razvitega človeka« (Diskusija ..., 1985, str. 14). Namreč, na samem kolokviju, katerega namen je bil ravno demistifikacija ideološkega konstrukta VRO, se je kot alternativa temu pojavil drug konstrukt, *totalni človek*, ki naj bi zasedel mesto svojega predhodnika (prim. Pediček 1985). Tako rekoč samo dejanje dekonstrukcije ene totalne formule je že proizvedlo drugo, kot da bi moral biti prostor ideološkega govora v pedagoškem diskurzu že po nekakšni strukturni nujnosti vselej zapolnjen.

Kar nekaj je indikacij, ki kažejo na to, da kompetence v današnjem času učinkujejo podobno. Kot namreč piše Justin, gre za enega tistih pojmov, »ki so na 'površini' semantično prepolni, da bi bilo mogoče rekonstruirati njihovo 'globinsko' sestavo. Zaradi te semantične lastnosti moramo pravzaprav zapisati, da je pojem poln/prazen. Pomensko polni/prazni pojmi ustvarjajo spoznavno zaporo prav s tem, da vzbujajo videz evidentne in neposredne spoznatnosti.« (Justin 1985, str. 20) Avtor tega citata v njem seveda ne govori o kompetencah, pač pa o pojmu VRO, toda presenetljivo je, da prebiranje razprav, ki obravnavajo problematiko kompetenc, postreže tako rekoč z identičnimi ugotovitvami. Westera denimo piše, da se koncept kompetence »uporablja na mnogo različnih načinov«, zato se zdi, »da njen trenutni pomen temelji bolj na zdravem razumu in vsakdanji rabi kot na dogovorjeni definiciji« (Westera 2001, str. 75). Podobno kritičen je bil v začetku devetdesetih let Norris:

»Vsi govorijo o kompetencah. To je nekakšna beseda Eldorado z bogato bero pomenov in ustreznimi konotacijami za utilitarne čase. Jezik kompetenčno zasnovanih pristopov k izobraževanju in usposabljanju se vsiljuje s svojo zdravo-razumsko in retorično močjo. Izrazi kot 'kompetence' in 'standardi' so dobri, moderni izrazi; vsakdo je za standarde in vsi so proti nekompetentnosti.« (Norris 1991, str. 331)

Ne le da vsebina koncepta kompetence ni jasno opredeljena, hkrati učinkuje tako, da se mu – kot vsaki totalni formuli – preprosto ni mogoče zoperstaviti, saj je po definiciji *vseobsegajoč*. Lum denimo ugotavlja (1999, str. 404–405), da je bil pojem kompetence v izobraževanju pogosto deležen kritik, češ da zmanjšuje pomen znanja in razumevanja, toda te kritike so vselej naletele na podoben odziv, da je namreč znanje že po definiciji del kompetence, tako kot so vanjo vpisane še številne druge razsežnosti: aplikativnost znanja, kritičnost, ustvarjalnost, moti-

vacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako naprej v nedogled. »S tega vidika se je protislovno spraševati, 'ali kompetenca zadostuje' /.../, sugerirati, da bi bilo treba seči 'onkraj kompetence' /.../, ali raziskovati, če je ta 'dovolj dobra' /.../, saj so kompetence za njihove zagovornike po definiciji vsevljučujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo 'kompetenca'*,« poudarja Lum (prav tam, str. 405). Seveda ne gre spregledati, da gre pri tem zgolj za ideološki učinek, torej za učinek, ki ni posledica vsebinske dorečenosti koncepta in bi bil zato produktiven, pač pa nasprotno, je učinek njegove praznine, toda prav kot tak v pedagoškem diskurzu opravi svojo ideološko funkcijo. Zdi se, da to v svoji razpravi dobro ponazorita Delamare Le Deist in Winterton (2005), ko po eni strani ugotavljata, da se v literaturi v zvezi s kompetencami pojavlja oznaka, da gre za »zmeden koncept« (angl. *fuzzy concept*; prav tam, str. 29), toda po drugi strani naj bi mu avtorji priznavali uporabnost na področju povezovanja izobraževanja in trga dela. Logično se zastavlja vprašanje, kako je lahko nekaj, kar naj bi bilo zmedeno, nedorečeno in neoprijemljivo, uporabno pri povezovanju zaposlitvene in izobraževalne sfere? Paradoks je seveda zgolj navidezen: prav *neoprijemljivost*, nestabilnost koncepta kompetence bistveno vzpostavlja njegovo uporabnost, *priročnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovanj ekonomske sfere v polje vzgoje in izobraževanja. Tako tudi ne preseneča, da lahko Westera (2001) dobesedno v istem odstavku zapiše, da je koncept kompetence vsebinsko nejasen, hkrati pa da postaja »nov standard za načrtovanje kurikulumuma« (prav tam, str. 75). Zdi se, da to dvoje ne bi smelo biti samoumevno združljivo, na kar med drugim napeljuje tudi Norris (1991, str. 331), ko kritično ugotovi, da se kompetenci v izobraževanju pripisuje »večjo vrednost, kot je njen operativni ali konceptualni doseg«. Toda kar pri tem na neki način spregleda, je dejstvo, da je vrednost kompetence prav v njeni konceptualni nedorečenosti. Kot pravita Ropé in Tanguy, je to »eden izmed ključnih pojmov, katerih semantična nepresojnost favorizira inflacijsko rabo, do katere prihaja na različnih krajih, pri agensih z različnimi interesi. /.../ Priznati je treba, da je plastičnost tega termina element družbene moči, ki jo prikazuje, in moči idej, ki jih prenaša.« (Ropé in Tanguy, v Laval 2005, str. 73) Neoprijemljivost je torej konceptu kompetence imanentna, oprijemljiv in določen je prav v točki svoje neoprijemljivosti in nedoločenosti – pri tem pa več kot učinkovito opravlja svojo funkcijo podreditve vzgoje in izobraževanja neoliberalni ekonomski logiki. Ali drugače, kompetenca bo v pedagoškem diskurzu ideološko produktivna toliko časa, kolikor se ji bo uspelo izmikati jasni vsebinski opredelitvi; v trenutku, ko bi postala vsebinsko eksakten, nedvoumen koncept, ko bi se njeno pomensko polje jasno zamejilo in zaprlo, bi izgubila lastnost »totalne formule«, s tem pa tisto svojo razsežnost, ki šele omogoča, da se vanjo investira totaliteta vzgojno-izobraževalnih učinkov. Da tudi v našem prostoru na kompetence dobesedno *stavimo vse*, da vanje investiramo vse svoje pedagoške želje, pri čemer zapademo v iluzijo – podobno kot pri konceptu VRO – da je mogoče z eno samo poenotujočo potezo, z enim samim pojmom razrešiti vsa notranja protislovja pedagoškega prostora, dobro ponazarja Z. Rutar Ilc v enem od svojih zapisov:

»Operacionalizacija ključnih kompetenc /.../ razkrije, da ne prinašajo le funkcionalne pismenosti v ožjem smislu oz. usposobljenosti za ozko pragmatično 'znajdenje' v življenju, ampak potencial za razvijanje kakovostnega razmišljanja in delovanja v najširšem smislu: za opremljanje ljudi za samostojno iskanje informacij in ravnanje z njimi, za aktivno pridobivanje znanja, veščin in strategij, za učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, za povezovanje *tako pridobljenega znanja*, za njegovo uporabo in izkazovanje na različne načine in v različnih življenjskih situacijah, vse skupaj z namenom, da bi si znali bolje razlagati svet, pojave in dogodke v njem, da bi se zavedali, kaj je dragocenega in kaj protislovnega in razdiralnega v njem, in da bi v svetu učinkovito delovali na različnih ravneh. To pa vodi k polni vključenosti v svet okrog sebe, k samostojnosti in samozavesti, nenazadnje torej k osebnemu razvoju /.../ *k vsemu torej, kar smo nekoč zapisali v izhodišča preнове.*« (Rutar Ilc 2004, str. 3, moji poudarki)

Skratka, bi dejal Norris (1991) – kompetence kot Eldorado, Indija Koromandija, kraj, kjer se končno uresničijo vse sanje, kjer bo mogoče realizirati »vse, kar smo nekoč zapisali v izhodišča preнове«. Dejstvo, da se kompetence legitimira s to retroaktivno operacijo, da se jih torej »za nazaj« vpiše v izhodišča kurikularne preнове, že samo po sebi pove veliko o njihovem reformnem potencialu. Toda v tem citatu je zanimivo še vse kaj drugega, zlasti tisto, česar v njem *ne zasledimo* in je prav zaradi tega očitno prisotno, namreč specifično razmerje do transmissijske funkcije šole in do vloge učitelja kot tistega, ki znanje ima in ga učencem posreduje. Omenili smo že, da je eden od bistvenih učinkov, ki jih proizvajajo kompetence v pedagoškem prostoru, da se vzpostavijo prav kot alternativa posredovanju znanja, in to v sozvočju z nekaterimi partikularnimi pedagoškimi koncepti, ki se ravno tako identificirajo s tezo, da bi se morala šola distancirati od »neposrednega poučevanja«. Avtorica v prejšnjem citatu eksplicitno sicer ne oporeka transmissijski funkciji šole, toda s tem ko v kompetenčni diskurz integrira zgolj *subjekt, ki se uči*⁵, ne pa tudi *subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve*, implicitno odpira prostor domnevi, da posredovano znanje, torej takšno, ki bi ga učenec »sprejel« od učitelja, ne pripomore (ali vsaj v bistveno bolj omejenem obsegu) k razvoju kompetenc, ki v diskurzu sedaj funkcionirajo kot »najvišji smoter« pouka. Ob tem ostaja spregledano, da je ta logika problematična prav zato, ker v temelju spodmakne tla *kakršni koli možnosti učenja*, saj – govorimo o učenju znotraj šole – prav prisotnost učitelja kot tistega, za katerega se predpostavlja, da vednost že ima, šele vzpostavi možnost transfernih učinkov, ki učenje omogočajo in osmišljajo. Indicev, ki dokazujejo, da kompetence v pedagoškem prostoru nastopajo kot koncept, skozi katerega bo mogoče dokončno uveljaviti šolo po meri pedagoškega konstruktivizma, tudi v drugih razpravah ne primanjkuje. Biemans

⁵ To je razvidno iz tistega dela besedila, kjer poudari, da gre za »aktivno pridobivanje znanja«, za »učenje z odkrivanjem in raziskovanjem« in, končno, »za povezovanje *tako pridobljenega znanja*« (gl. citat zgoraj). Pri tem je seveda jasno, da govor o »aktivnem« pridobivanju znanja implicira predpostavko, da se znanje lahko pridobiva tudi *pasivno* – in polarizacija med aktivnim in pasivnim v pedagoško-konstruktivističnem diskurzu predstavlja opozicijo med transmissijskim in t. i. »transformacijskim« pristopom (natančneje smo to obdelali v Štefanc 2005 b). Bistveno torej je, da mora biti znanje »tako pridobljeno« – in ne kako drugače.

idr. (2005) tako ugotavljajo, da je logika, ki jo reprezentirajo kompetence, pravzaprav že vpisana v vrsto »sodobnih« pedagoško-didaktičnih pristopov, ki imajo v osnovi isti skupni imenovalec: »Pojmi, kot so denimo samoregulativno, sodelovalno in projektno učenje, se lahko sicer med seboj razlikujejo, toda podobni so si – in kompatibilni s kompetenčno zasnovanim izobraževanjem – prav v tem, da njihovo primarno poslanstvo *ni več prenos učnih vsebin*. Namesto tega se osredotočajo na to, kako učenci sami (so)konstruirajo v kontekst postavljeno znanje in se skozi to (v sodelovanju z drugimi) učijo učiti.« (Prav tam, str. 6, moj poudarek)

Na eni strani naj bi imeli tako opraviti s tradicionalnim pogledom na šolo, ki stavi na posredovanje »gotovega« znanja, na drugi strani pa s konstruktivistično paradigmo, ki namesto na transmisiji temelji na »transformativnem« pristopu, in razumeti je, da zgolj ta omogoča realizirati tisti presežek, ki ga v razmerju do znanja predstavljajo kompetence. Če se navežemo na argumentacijo, ki jo v eni od razprav razvijata Svetlik in Pavlin: kompetence predstavita kot zadnji, najpopolnejši člen verige »podatek – informacija – znanje – kompetenca«, in se na tej podlagi vprašata, »kaj je temeljna naloga izobraževanja: ali je to posredovanje naraščajočega števila informacij, ki jih pogosto učinkoviteje kot učitelji posredujejo javni mediji, svetovni splet, knjižnice in podobno, ali pa je to pomoč pri izbiri in razumevanju informacij, pri njihovi kontekstualizaciji in pretvarjanju v novo znanje.« (Svetlik in Pavlin 2004, str. 203) Vprašanje si seveda zastavljata zgolj retorično – saj je tako rekoč samoumevno, da je ob množici »javnih medijev« učitelj kot prenašalec znanja lahko pogrešljiv, pomembno pa je, pri čemer se opreta na Eurydicevo študijo o ključnih kompetencah (Key Competencies 2002), da se v izobraževanju »krepi težnja po razvoju kompetenc *namesto* učenja zapisanega znanja /.../. Ne šteje več toliko znanje samo, kot njegova uporaba.« (Prav tam, v Svetlik in Pavlin 2004, str. 203, moj poudarek) Da je dilema med posredovanjem znanja in »pomočjo pri izbiri in razumevanju informacij«, med »samim znanjem« in »uporabo« zgolj navidezna, da je proizvod ideološkega govora, ki v pedagoškem prostoru odpira prostor neoliberalnim posegom, ki si prizadevajo v temelju rekonceptualizirati same temelje in funkcijo splošnega izobraževanja ter ga prikazati zgolj kot storitev v funkciji zasebnih – in v končni instanci kapitalističnih – interesov, ostaja v tem kontekstu povsem spregledano. Svetlik in Pavlin sta sicer prepričana, da se »prav skozi koncept ključnih kompetenc, kot so informacijsko-komunikacijska pismenost, socialne veščine, učenje učenja, metode upravljanja s časom in odločanja, podjetništvo in podobne, /.../ na vseh ravneh izobraževanja v evropskem prostoru dopolnjuje fond splošnega znanja« (prav tam), toda vse kaže, da je treba prav o tem podvomiti – razen če v mislih nimamo predpostavke, da bodo učenci do tega znanja tako ali tako prišli sami (ne pozabimo: javni mediji, medmrežje, knjižnice), šola in učitelji pa se bodo lahko posvetili treningu tistega, kar v življenju kotira kot zares pomembno: upravljalških veščin⁶ in spretnosti pragmatične komunikacije. Toda v tem kontekstu ima znanje specifično in skrajno omejeno mesto: legitimno je zgolj, kolikor je *inte-*

⁶ Torej upravljanje vsega mogočega: informacij, znanja, svojih kompetenc, svojega učenja, čustev in, navsezadnje, svojega »človeškega« kapitala.

gralni del kompetence, ne pa tudi kot znanje samo. Spomnimo, da je kompetenca pogosto predstavljena kot sinteza treh razsežnosti: spoznavne (torej znanja), čustveno-motivacijske (stališča, vrednote ...) in akcijske (uporabnost, mobilnost znanja) (prim. Marentič Požarnik 2006, str. 28; podobno shemo najdemo tudi v Medveš 2004, str. 11). Ti trije strukturni elementi seveda niso problematični, ravno nasprotno: gotovo je mogoče pritrčiti, da si je treba v šoli prizadevati tako za usvajanje znanja kot za njegovo uporabo, in da pri tem ne gre pozabiti tudi na čustveno-motivacijski vidik. Podobno denimo opozarjajo M. Kovač Šebart, Krek in Vogrinc (2006), da naj bi šola »načrtovala, delovala in dosegala cilje na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj« (prav tam, str. 27), pri čemer vse tri razsežnosti nastopajo skupaj in v medsebojni soodvisnosti, zato jih, kolikor si prizadevamo doseči želene vzgojno-izobraževalne učinke, ni mogoče razcepiti ali jih vrednostno stopnjevati.

Težava je prej v tem, da je znanje, ki se kot ena od razsežnosti umešča v strukturo kompetence, bistveno podrejeno neoliberalni logiki kompetenčnega diskurza. Skupaj z zahtevami konstruktivističnega pojmovanja učenja in pouka pa še toliko hitreje pelje k radikalno drugačnemu pojmovanju znanja in posledično k zaskrbljujočemu zniževanju standardov splošne izobrazbe. Ko B. Marentič Požarnik (2006) piše o uvajanju ključnih kompetenc v splošno izobraževanje, sicer poudari, da alternativa »ali sistematično ali uporabno znanje ne vzdrži« (prav tam, str. 28), toda ob tem pristavi: »Ker učni postopki, s katerimi se je moč temu približati (tj. učinkom prizadevanj za razvoj ključnih kompetenc, op. a.), terjajo svoj čas /.../, to pomeni, da je vsebinskega znanja na ravni podatkov, dejstev, informacij, pojmov nujno nekaj manj, kar pa se nadoknadi z boljšo strukturiranostjo, povezanostjo (tudi medpredmetno) in uporabnostjo teh znanj.« (Prav tam) Če pustimo ob strani vprašanje, kako je mogoče manj znanja preprosto »nadoknaditi« z njegovo boljšo strukturiranostjo in večjo uporabnostjo, bi bilo treba ob tem pojasniti vsaj še to, kaj bo kriterij izbora – kateremu znanju se bomo torej odrekli? Zagovorniki neoliberalnih pogledov na izobraževanje najbrž ne bi imeli velikih dilem: kriterij izbora znanja bi slej ko prej morala biti njegova vrednost, torej uporabnost na trgu dela. To pa seveda ni znanje, ki bi bilo samo po sebi vrednota, pač pa vselej in zgolj tisto, ki po ekonomski logiki ustvarja »dodano vrednost«, ali drugače, ki vzpostavlja kompetenco. Samo dejstvo, da bi morali učenci usvojiti neki korpus vednosti, postaja vse bolj obrobne pomena, vsaj tako je mogoče razumeti sporočilo Andreasa Schleicherja, predstavnika OECD, ki je na mednarodnem posvetu o splošni izobrazbi (!) v Portorožu, ko je predstavljal logiko delovanja programa PISA, med drugim povedal:

»Uporabi orodij v PISI pravimo pismenost. /.../ Pravzaprav gre pri pismenosti za analiziranje, primerjavo, vrednotenje, gre za domiselno razmišljanje, uporabo znanja v življenjskih situacijah. Ko smo preizkušali mlade, od njih nismo zahtevali reprodukcije podatkovnega znanja. Predpostavljali smo, da to znajo in v večini primerov smo jim potrebne informacije dali v testu. Od njih smo zahtevali uporabo tega znanja v kontekstu, ki jim ni bil domač.« (Schleicher 2004, str. 21, moji poudarki)

Glede na to, da je PISA eden od ključnih OECD-jevih mehanizmov promocije kompetenc, je zgovorno že njeno pojmovanje pismenosti kot »uporabe orodij«, ob tem pa tudi sporočilo, če ga nekoliko posplošimo, da mladim pravzaprav ni treba več veliko vedeti, saj bodo informacije že dobili – ko in če bo to potrebno – pomembno pa je, da z njimi, ko jih dobijo, znajo upravljati tako, kot so to predvideli tisti, ki so jim jih dali. Lahko si predstavljamo, kaj bi pomenilo za kakovost izobrazbe – in to ne le splošne – če bi to postala prevladujoča logika tudi na ravni načrtovanja in izvajanja pouka. Schleicherjev (v Rutar Ilc, Štraus in Zorman 2004) argument sicer je, da se znanje hitro spreminja, kar naj bi bil eden od razlogov za »premik h kompetencam«, s čimer naj bi prispevali k preseganju elitizma. Med drugim pravi: »Znanje tudi ni več vezano na elite, ampak mora biti podano na način, po katerem je univerzalno dostopno.« (Prav tam, str. 55) Pri tem seveda ostane pozabljeno, da to *nujno ne bo isto znanje*, da je v ozadju logika, ki predpostavlja prav redukcijo splošnega znanja in izobrazbe na račun kompetenc, kar v končni konsekvenci ne more pomeniti nič drugega kot to, da bo kakovostna splošna izobrazba *kvečjemu še bolj vezana na elite* in nikakor ne manj, kot to predvideva Schleicher (prav tam).

4 Uveljavljanje kompetenčnega diskurza v reformnih procesih v Sloveniji

Glede na dejstvo, da je Slovenija kot članica Evropske unije in kot partnerica v številnih projektih na področju izobraževanja tesno vpeta v mednarodne tokove, ki jih pomembno določa prav diskurz kompetenc, si velja v zadnjem delu te razprave zastaviti vprašanje, kako se ta umešča v reformne procese, ki smo jim v tem času (ali pa so napovedani v prihodnosti) priča na vseh ravneh šolskega sistema: od obveznega, splošnega do poklicnega in strokovnega ter visokošolskega izobraževanja. Že prejšnji zapisi, ki smo jih povzemali in citirali in so nastali v našem prostoru, na neki način pričajo o vse trdnejši zasidranosti kompetenčnega diskurza na področju vzgoje in izobraževanja. Ker je naš prostor omejen, si tu ne moremo privoščiti daljše analize, ki bi konkretnije pokazala, kako kompetence postajajo del univerzitetnega in poklicnega oz. strokovnega izobraževanja. Če povzamemo zgolj na kratko: implementacija kompetenc v visokošolske programe, tj. njihova eksplicitna kompetenčna zasnovanost, je ena od tistih razsežnosti, zaradi katere je bolonjska reforma v resnici – reforma. Kdor je kakor koli sodeloval pri pripravi novih programov, je to lahko neposredno občutil: nenadoma je postalo zelo jasno, da se morajo vsebine posameznih znanstvenih disciplin podrediti logiki kompetenc, te pa označujejo, kot navajajo Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, »*usposobljenost* diplomanta kot dinamično kombinacijo lastnosti, ki so povezane z dosežki v danem študijskem programu (študijski oz. učni dosežki), predvsem glede na doseženo znanje in njegovo uporabo, oziroma glede na to, kaj naj bi bili študenti *sposobni napraviti* po koncu izobraževalnega procesa« (Merila ..., 2004, 7. člen, moji poudarki). Kompetence so od sprejetja novele visokošolskega zakona (ZoV 2004, 35. člen)

ena od formalno predpisanih sestavin študijskih programov, omenjena Merila za akreditacijo pa določbam zakona seveda sledijo.

Kar zadeva poklicno in strokovno izobraževanje, dilem o njegovi kompetenčni naravnosti prav tako ni, saj je iz dejavnosti institucij, ki so odgovorne za pripravo programov na tem področju (zlasti Center RS za poklicno izobraževanje), ta naravnost zelo jasno razvidna (prim. denimo Pevec Grm in Škapin 2006, Nekaj idej ..., 2007). Velja pa ob tem poudariti, da se kritika, ki smo jo na kompetence kot na konceptualno orodje neoliberalne ekonomske ideologije naslavljali v tem prispevku, zdi v kontekstu poklicnega izobraževanja manj relevantna, saj dejstvo, da se to podreja pričakovanjem trga dela, vsaj načeloma ne more biti problematično. Toda to vzdrži le, kolikor v resnici sprejmemo logiko poklicnega izobraževanja zgolj kot *poklicnega*, torej usmerjenega v ozko profilirane zahteve nekega poklica, brez pretenzij po doseganju (četudi v manjšem, omejenem obsegu) splošnoizobraževalnih učinkov. Kolikor tega ne sprejmemo, se razmisleku o deležu in pomenu splošnega izobraževanja v poklicnih in strokovnih programih ni mogoče izogniti, s tem pa tudi ne razmisleku o učinkih, ki jih kot nosilni koncept znotraj njih predstavljajo kompetence.

Vse torej kaže, da smo kompetenčni diskurz preprosto sprejeli kot nujnost, ki bo v prihodnje vse bolj določala slovensko pedagoško krajino. Tendence h kompetenčni naravnosti se postopoma uveljavljajo tudi na področju splošnega izobraževanja, ki je v tem pogledu nedvomno še najbolj občutljivejše. Posvet o prihodnosti splošne izobrazbe pred nekaj leti v Portorožu je postregel z ugotovitvijo, o kateri poroča Medveš: »Orientacija izobraževanja na kompetence naj bi postala temeljno vodilo v dograditvi sedanjih kurikularnih rešitev na vseh ravneh izobraževanja« (Medveš 2004, str. 11) Ali se bo to tudi v resnici zgodilo, bo pokazal čas. Na tem mestu bomo pod drobnogled vzeli nekatere razmisleke, ki so v zadnjem letu nastali glede preoblikovanja osnovnošolskega izobraževanja in je iz njih orientacija na koncept (ključnih) kompetenc zelo jasno razvidna.

4.1 *Kompetence v reformnih procesih na področju obveznega splošnega izobraževanja*

Iz nekaterih dostopnih gradiv in dokumentov je mogoče razbrati, da se šolska politika v zadnjih nekaj letih nagiba k rekonceptualizaciji osnovne šole, česar sestavni del je tudi revizija njenih ciljev, zlasti v smeri večje kompetenčne naravnosti.

Gradivo o ciljih in strateških opredelitvah konceptualnih sprememb *osnovne šole*, namenjeno Komisiji za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli (pripravile so ga Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006), se eksplicitno opira na koncept *ključnih kompetenc*. Ne le da avtorice ključne kompetence pojmujejo kot nekaj, s čimer bi bilo smiselno dopolniti v zakonodaji in drugih temeljnih dokumentih zapisane *cilje osnovnošolskega izobraževanja*, iz omenjenega gradiva (prav tam) več kot očitno izstopa globlja, daljnosežnejša intenca: kompetence naj bi postale paradigmatško ozadje, hkrati izhodišče in temeljni cilj splošnega izobraževanja. Ključne kompetence se tako kažejo kot

»adut«, s katerim bo šele postala mogoča realizacija »razvojnih ciljev Evropske skupnosti« in teženj, zapisanih v tako ključnem »strateškem« dokumentu, kot je denimo Lizbonska deklaracija. Iz gradiva je mogoče tudi razumeti, da bi v našem prostoru veljalo načrtovanje konceptualnih sprememb v osnovni šoli podrediti *petim ključnim razvojnim prioritetam*, kot so opredeljene v vladnem dokumentu z naslovom Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg 2006), in vsebujejo vrsto strateških usmeritev in ukrepov. Zanimivo je, da avtorice gradiva (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006) omenjeni vladni dokument jemljejo kot orientacijo pri razmisleku o rekonceptualizaciji osnovne šole, čeprav je iz vsebine Okvira gospodarskih in socialnih reform jasno, da je njegova intenca zlasti reforma sekundarne in terciarne stopnje izobraževanja⁷. Kljub temu je v gradivu posebej poudarjena prioriteta *konkurenčno gospodarstvo*, h kateremu naj bi po sodbi avtoric osnovnošolsko izobraževanje lahko prispevalo zlasti s promocijo podjetništva. Ali kot zapišejo same: »Osnovna šola lahko prispeva k razvoju podjetništvu prijaznega podpornega okolja in podjetniške kulture ter k spodbujanju in razvoju inovativnega okolja in inovativnosti.« (Prav tam, str. 4) Kot opozarjajo v zadnjem delu dokumenta, pri tem ne gre za težnjo po uvajanju posebnega učnega predmeta, saj zaradi preobremenjenosti in »splošnoizobraževalne narave« osnovne šole to ne bi bilo ustrezno, pač pa za umeščanje ustreznih podjetniških vsebin in učinkovitih pristopov v »različne šolske predmete« (prim. prav tam, str. 8). Intenca je torej podjetniško »obarvati« večino osnovnošolskega kurikula in zagotoviti podjetništvu *prijazno* podporno okolje, kar se seveda še kako sklada z neoliberalnimi težnjami, vpisanimi v tovrstna prizadevanja. Podobno retoriko je mogoče zaslediti ob prioriteti »učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta« (prav tam, str. 4). Tudi tu je eksplicitno poudarjeno, da je treba »na področju osnovne šole« zlasti »razviti programe za spodbujanje podjetniškega duha in znanja«, pa tudi »sistematično preoblikovati programe v spodbujanje večje ustvarjalnosti in inovativnosti z namenom lažjega sprejemanja tehnoloških in organizacijskih novosti« (prav tam).

V nadaljevanju se avtorice gradiva oprejo tudi na nekatere dokumente evropskih institucij, predvsem tiste, ki so nastali na podlagi evropskega programa Education & Training 2010 in so v funkciji udejanjanja lizbonske strategije. Prizadevanja na področju izobraževanja naj bi sledila trem strateškim ciljem: (1) zadostiti izzivu kakovosti in učinkovitosti, (2) zagotoviti dostopnost izobraževanja

⁷ Avtorji vladnega dokumenta (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg 2006) v ukrepu št. 28, ki se nanaša na reformo izobraževanja, osnovne šole skorajda ne omenjajo. Omemba te se pojavlja zgolj v kontekstu, v katerem je govor o spodbujanju ustanavljanja zasebnih zavodov, kjer bi se lahko uveljavili »inovativni programi« in »specifična organizacija«, toda eksplicitno je poudarjeno, da morajo biti tudi to zavodi, »ki dosegajo predpisane izobraževalne cilje osnovne šole« (prav tam, str. 78). Sklepati pa je, da neposrednega poseganja v cilje, zapisane v osnovnošolskem zakonu, dokument ne predvideva; ko namreč našteva zakonske akte, ki bi jih bilo treba spremeniti v duhu 28. ukrepa, med njimi ni Zakona o osnovni šoli (mimogrede, tudi ne Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Resnici na ljubo – četudi ta vladni dokument vsebuje mnoge problematične predpostavke in predloge rešitev, zlasti ko gre za visokošolsko in univerzitetno izobraževanje – v njem ni zaslediti, vsaj ne v eksplicitni obliki, zahtev po reformi osnovne šole, kaj šele zahtev po njeni kompetenčni zasnovanosti.

za vsakogar in kot del vseživljenjskega učenja, in (3) odpreti se družbi in svetu (prim. EU 2003, str. 5). Eden od dejavnikov, ki naj bi pripomogli k doseganju prvega od navedenih strateških ciljev, je tudi »razvoj kompetenc« (prav tam, str. 9). Zdi se, da je prav to izhodišče, na podlagi katerega avtorice zapišejo, da bi morala osnovna šola »zlasti prispevati k dvigu ravni pismenosti (funkcionalne, informacijske) in zmanjševanju digitalnega razkoraka ter k razvoju socializacije in državljanske kulture« (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 6), in kar naj bi bilo mogoče doseči z razvijanjem vrste *ključnih kompetenc*. Povzamejo jih v šestih točkah (prav tam, str. 6–7; prim. tudi EU, 2005, str. 13–19):

- (a) komunikacija v maternem jeziku (sposobnost za ustno in pisno izražanje in interpretacijo svojih misli, čustev in dejstev); (b) komunikacija v tujih jezikih (razumevanje tujega jezika in medkulturno razumevanje kot podlaga za poznejšo mobilnost); (c) sposobnost uporabe matematičnih operacij in sposobnost reševanja vrste problemov v vsakodnevnem življenju; (č) naravoslovna in tehnološka kompetenca (sposobnost za sprejemanje znanja in metodologije, ki razlaga svet narave, postavlja sklepe na vprašanja na podlagi evidentnih dejstev); (d) digitalna kompetenca (zaupanje in kritična raba informacijske tehnologije pri delu, sporazumevanju in pri zabavi); (e) socialna, državljanska, medosebna in medkulturna kompetenca (ki posameznika opremijo za učinkovito delovanje v socialnem in delovnem življenju, za soudeležbo v demokratičnem življenju na podlagi poznavanja socialnih in političnih konceptov).

Gradivo, ki ga tu povzemamo, v vsebuje v sklepu tudi predlog za revizijo ciljev osnovnošolskega izobraževanja, ki jih našteva 2. člen Zakona o osnovni šoli. Vseh predlaganih dopolnitev na tem mestu ne bomo naštevali, velja izpostaviti zgolj tri, s katerimi se neoliberalni pogled na splošno izobraževanje skupaj s kompetencami še najočitneje vpisuje v zakonsko opredeljene cilje osnovne šole. V 2. člen ZOŠ naj bi tako dodali alinejo »razvoj podjetnosti (kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo) in širših kompetenc za etično in sonaravno zasnovano podjetniško ravnanje« ter alinejo »usposabljanje za uspešno, premišljeno in odgovorno uporabo informacijsko komunikacijske in drugih tehnologij«, enega od obstoječih ciljev pa dopolnili s formulacijo »pridobivanje kompetenc za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot, s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje« (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 9). Vsekakor torej obstaja intenca dopolniti cilje osnovnošolskega izobraževanja, tako da bi se vanje vpisal neoliberalni diskurz kompetenc. Formulacije ciljev same po sebi morda ne zvenijo problematično, toda ob tem ne gre spregledati, da gre za predlog sprememb osnovnošolskega *zakona*, torej formalnopravnega okvira, ki bistveno določa vse izvedbene (kurikularne in organizacijske) rešitve. Povedano drugače, ciljev osnovnošolskega izobraževanja, kot jih opredeli zakon, pri zasnovi kurikularnih dokumentov (in kasneje pri načrtovanju pouka) ni mogoče ignorirati, pač pa je treba *zagotoviti njihovo realizacijo*, so torej nekaj, kar kot pravnoformalna norma naddoloča strokovno delo v osnovni šoli na vseh področjih, pri vseh učnih predmetih. Skupaj z dejstvom, da so kompetence del diskurza, ki si v skladu z neoliberalnimi načeli prizadeva za redefinicijo funkcij splošnega izobraževanja,

po katerem to ne bo več namenjeno predvsem kultiviranju človeka, prizadevanju za svobodo duha, neodvisnost, emancipacijo in kritično držo v razmerju do vsakokratnih oblastnih struktur ter usvajanju znanja zaradi znanja samega – je mogoče slutiti, da imamo opravka s tehtnejšimi premiki na področju razumevanja splošne izobrazbe, kot bi se to dalo razbrati zgolj iz npr. javno objavljenih tez, ki jih je Ministrstvo za šolstvo in šport nedavno poslalo v javno razpravo (prim. Teze za javno razpravo ..., 2007).

5 Namesto sklepa

Naj ob koncu znova poudarimo, da *izvedbeni kurikularni dokumenti* (učni načrti, katalogi znanj) v splošnem izobraževanju (za zdaj še) ne temeljijo na kompetencah, zato zanje ne moremo trditi, da so kompetenčno zasnovani, četudi se pojem kompetence v njih kje sporadično pojavlja, zlasti v učnih načrtih za jezikovne predmete⁸. Nikakor pa ni mogoče zanikati, da se v našem prostoru uveljavlja diskurz, ki (zlasti ključne) kompetence razume kot tisto točko, okoli katere bi se morala zgostiti malodane vsa pedagoška prizadevanja, kompetenčna naravnost vzgoje in izobraževanja pa bi morala prešiti ves pedagoški prostor. To dokazuje vrsta citatov domačih avtorjev, ki smo jih v razpravi vzeli za izhodišče naše analize in kot ponazoritev tega diskurza. Tendence po implementaciji logike kompetenc – ki ni le v jedru drugačna od logike koncepta splošne izobrazbe v najširšem pomenu te besede, pač pa je njena intenca prav vzpostaviti se in funkcionirati kot substitut te logike – je v našem prostoru zelo jasna in ima, kot se zdi, tudi precej podpore med nekaterimi teoretiki in institucijami, ki bistveno sooblikujejo šolsko politiko ter konceptualne in praktične kurikularne rešitve. Moč teh tendenc se navsezadnje kaže, kot smo pokazali, tudi v poskusih, da bi kompetenčno naravnost retroaktivno prepoznali tudi v teoretskih in praktičnih rešitvah⁹, ki so se sicer uveljavile v pedagoškem prostoru, denimo v izhodiščih kurikularne preнове ali v temeljnih predpostavkah pedagoškega konstruktivizma.

V razpravi smo sicer dokazovali tezo, da je diskurz kompetenc tesno povezan z neoliberalnimi težnjami po rekonceptualizaciji tako poklicnega in strokovnega kot tudi splošnega izobraževanja. Če povzamemo zgolj bistvo, je temeljna poteza neoliberalizma, ko ta vstopi na to področje, da izobraževanje razume kot izrazito *zasebno dobro*, kot storitev, ki zagotavlja investicijo v *človeški kapital*, posledica te predpostavke pa je vsaj dvojna: prvič, izobraževanje na ekonomskem trgu posta-

⁸ Pri čemer ne gre pozabiti, da je koncept kompetence v polju lingvistike (tako psiho- kot pozneje sociolingvistike) uveljavljen strokovni termin, zato je treba uporabo tega pojma v učnih načrtih za jezike razumeti (morda predvsem) kot del ustaljene strokovne terminologije.

⁹ Že zgoraj smo videli, da Z. Rutar Ilc (2004, str. 3) kompetenčni pristop poveže z izhodišči kurikularne preнове, podobno tudi Hozjan kompetence vpiše v splošne cilje gimnazijskih programov in pravi: »Kot vidimo, se cilji gimnazije v izobraževalnih programih v dokajšnji meri stikajo s ključnimi kompetencami.« (Hozjan 2004, str. 75) Koncepta ključnih kompetenc seveda v gimnazijskih programih (še) ni, tisto, kar v resnici lahko »vidimo«, pa je prav pojem kompetence kot totalne formule; podobno kot je storil Hozjan, bi namreč lahko naredili za vsak izobraževalni program, ki bi ga vzeli v obravnavo, pa naj bo iz časov stare Jugoslavije, poveljne SFRJ ali samostojne Slovenije.

ne predmet ponudbe in povpraševanja, starši in učenci pa porabniki, ki glede na svoje ekonomske zmožnosti in siceršnje preference izbirajo med izobraževalnimi institucijami in programi; in drugič, pojmovanje znanja postane izrazito *utilitar-no*, legitimno je torej takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost. Koncept splošne izobrazbe s tega vidika podleže temeljiti reviziji: široko pojmovano splošno znanje, kot smo opisali v prvem delu razprave, se začne umikati funkcionalno naravnanim ključnim kompetencam; te kot ideološki konstrukt po eni strani delujejo kot totalna formula, ki zaradi svoje pomenske izpraznjenosti in nedorečenosti v sebi združuje vsoto vseh zaželenih pedagoških učinkov, hkrati pa se vzpostavijo kot alternativa širokemu naboru vednosti in znanja, ki v neoliberalnem pogledu obveljajo za nepotrebna, neuporabna in kot taka – nezaželena. Najbrž bi tudi zagovorniki kompetenčnega pristopa in neoliberalnih pogledov v izobraževanju dejali, da je njihova intenca enaka kot pri tistih, ki si prizadevajo za ohranitev »tradicionalno« pojmovane splošne izobrazbe, da gre pri obojih za to, kar bi lahko strnili v *svobodo duha*, le da neoliberalizem tej svobodi omogoča nekakšno »dodano vrednost«. Toda ne gre se sprenevedati: to ne bo ista svoboda in ne isti duh, in neoliberalizmu v izobraževanju gre v končni instanci prav za to razliko.

Literatura

- Bates, I. (1998). The Competence and Outcomes Movement: The Landscape of Research. University of Leeds, dostopno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.doc>.
- Biemans, H. idr. (2005). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. V: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@)*, Issue 7, str. 1–14. Dostopno na: www.bwpat.de/7eu (21. 2. 2007).
- Carrell, L. J. (1992). Issues in Competency Based Assessment: An Overview (Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association). Chicago, Oct/Nov 1992.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is Competence? V: *Human Resource Development International*, let. 8, št. 1, str. 27–46.
- Diskusija (1985). V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*, št. 4, str. 12–14.
- EU (2003). Implementation of the »Education & Training 2010« Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Commission of the European Communities.
- EU (2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: Commission of the European Communities.
- Field, J. (1991). Competency and the Pedagogy of Labour. V: *Studies in the Education of Adults*, let. 23, št. 1, str. 41–52.
- Foot, S. in Megginson, D. (1996). Competence-based Vocational Training: ten years on and Still Down the Wrong Path? V: *Education+Training*, let. 38, št. 3, str. 17–27.

- Hozjan, D. (2004). Vpliv kompetenc na splošno izobrazbo. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 71–76.
- Ivšek, M. (2004). Ključne kompetence. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 35, št. 3, str. 19–26.
- Ivšek, M. (2006). Kako razvijati ključne kompetence pri učencih v osnovni in srednji šoli. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 3.
- Johnson, H. C. jr. (1984). Teacher Competence: An Historical Analysis. V: Short, E. C. (ur.). Competence: Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings. Lanham/NY/London: University Press of America, str. 41–69.
- Justin, J. (1985). Semiotična analiza formulacije »vsestransko razvita osebnost«. V: Vsestransko razvita osebnost? Problemi, št. 4, str. 20–23.
- Kelly, A. V. (1989). The Curriculum: Theory and Practice. London: PCP.
- Key Competencies (2002). Brussels: Eurydice.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: Gudjons, H. idr. (ur.). Didaktičke teorije. Zagreb: Educa, str. 13–31.
- Kodelja, Z. (2002). Izobrazba kot cultura animi. V: Sodobna pedagogika, let. 53, št. 4, str. 70–85.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–42.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: Laval, C., Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. V: Sodobna pedagogika, let. 57, št. 5, str. 22–42.
- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lum, G. (1999). Where's the Competence in Competence-based Education and Training? Journal of Philosophy of Education, Vol. 33, No. 3, str. 403–418.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 27–33.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«. American Psychologist, Vol. 28, No. 1, str. 1–14.
- Medveš, Z. (1987). Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2004). Kompetenca – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–14.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2004). Uradni list RS, št. 101/2004 z dne 17. 9. 2004.
- Nekaj idej in razmislekov za razpravo o okviru kompetenčno zastavljenega kataloga znanj za srednje strokovno izobraževanje (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, dostopno na: www.zrss.si/pdf/_Rutar_cpi_kompetence_za_sr_strok_jan07.pdf (3. 5. 2007).

- Norris, N. (1991). *The Trouble With Competence*. V: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, Issue 3, str. 331–342.
- Parkes, D. (1994). »Competence« and Context: Sketching the British Scene. *European Vocational Training Journal*, št. 1, str. 23–28.
- Pediček, F. (1985). Vsestranska razvita osebnost naš cilj vzgoje in izobraževanja? V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*, št. 4, str. 5–9.
- Pevce Grm, S. (2004). Razvijanje kompetenc pomeni odpreti šolo v širše okolje in ustvarjati spodbudne okoliščine za učenje. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 44–46.
- Pevce Grm, S. in Škapin, D. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Piciga, D., Marentič Požarnik, B. in Zevnik, M. (2006). *Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (gradivo za Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli z dne 6. januarja 2006)*. Neobjavljeno gradivo.
- Pušnik, M. in Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 9–18.
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V: Zupan, A. (ur.). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 132–150.
- Razdevšek Pučko, C. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 34–41.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Kompetence: med pragmatizmom in emancipatorno rabo znanja. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 3.
- Rutar Ilc, Z., Štraus, M. in Zorman, M. (2004). Mednarodne primerjave znanja učencev za večjo učinkovitost izobraževanja (intervju z A. Schleicherjem). V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 55–57.
- Schleicher, A. (2004). *Izboljšanje dosežkov izobraževalnih sistemov za vse*. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17–25.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 38–45.
- Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004). *Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja*. V: *Teorija in praksa*, let. 41, št. 1–2, str. 199–211.
- Šebart, M. (1990). *Vzgoja, družba, posameznik*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 41, št. 3–4, str. 487–498.
- Štefanc, D. (2005 a). *Competency Assessment: Critical Consideration*. V: Kožuh, B. et al. (ur.), *Measurement and Assessment in Educational and Social Research*. Oficyna Wydawnicza AFM: Exeter/Calgary/Cracow, str. 161–174.
- Štefanc, D. (2005b). *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 1, str. 34–57.
- Šušteršič, J., Damijan, J. P., Zajec Herceg, N. (2006). *Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji*. Ljubljana: Služba vlade za razvoj.
- Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

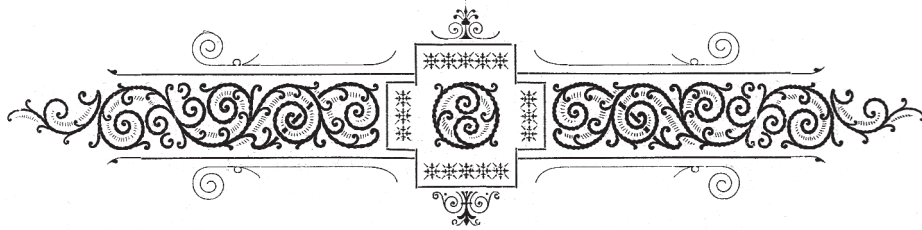
- Walstad, W. B. (1984). Analyzing Minimal Competency Test Performance. V: *Journal of Educational Research*, Vol. 77, No. 5, str. 261–266.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. V: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 33/no. 1, str. 75–88.
- Wise, A. (1979). Why Minimum Competency Testing Will Not Improve Education. *Educational Leadership*, Vol. 36, No. 8, str. 546–549.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (2004). Uradni list RS, št. 63/2004 z dne 10. 6. 2004.
- Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi (2004). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zorman, M. (2006). Ključne kompetence za družbo znanja v dokumentih Evropske unije. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 60–65.
- Zupan, A. (ur.) (2005). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žerdin, A. H. (2007). Evropa je prehitela Ameriko. Intervju z dr. Boštjanom M. Zupančičem. V: *Dnevnikov objektiv*, 28. 4. 2007, str. 10–12.

ŠTEFANC Damijan

REFORM DIMENSIONS OF EFFORTS FOR A MULTI-COMPETENT PERSONALITY

Abstract: The treatise analyses the competence discourse which has also been gaining ground in Slovenia in recent years, and is becoming part of the reform processes in both higher education, professional and vocational, and (compulsory) general education. It shows that the paradigmatic background of this discourse is neoliberalism, understanding education as a private good in the function of 'human capital' accumulation, and understanding knowledge within this logic as distinctly utilitarian. To the extent that this understanding transpires the space of general education, this is a paradigmatic interference with the concept of general education where the place of widely understood general knowledge is taken by so-called key competencies.

Key words: competencies, neoliberalism, school, general education, general knowledge, transmission, transfer, learning-target curricular planning, education reform, ideological speech.



„Nasprotje med šolo in življenjem“.*

Pozoriti mi je pred vsem na neko skepsa proti šoli, proti možnosti vzgojevanja in poučevanja v šolah. Vselej mi je vrtalo po glavi, zakaj se učiteljstvo bolj ne uvaža, ko je vendar povsod uvaževan kmet, duhovnik ali celo častnik in uradnik. Ravno tisto občinstvo, ki uvaža te ljudi, je nekako malomarno proti učiteljem, ne samo narodnim, ampak tudi srednješolskim in visokošolskim. Na eni strani pravijo znameniti pedagogi (Komensky), da ravno po vzgoji postajamo ljudje — več se človeštvu vendar ne more dati — a na drugi strani pa se baš ta stan skoraj med vsemi najmanj čisla, kar se ne javlja samo v mizernih plačah učiteljstva v obče, ampak v vsem njegovem socialnem in političkem položaju. Mislim, da tu razlog ne zadostuje, da se na svetu dobro sploh ne priznava. Naloga učiteljev samih je, premišljevali, v čem tiči temu vzrok; stvarni povodi se gotovo najdejo.

V novi dobi se skepsa proti šolskemu vzgojevanju že formulira često natančneje. Življenje vzgaja, tako se pravi, a šola ne vzgaja. V tem smislu se postavita šola in življenje drug proti drugemu. Da bi vzgoja sploh ne dejstvovala, da bi bila vzgoja sploh nemožna, tega bi ne hotel nikdo trditi, tako velika ta skepsa ni. A proti šolski vzgoji je ravno v učiteljskih krogih skepsa velika. Vsaka beseda, ki se govori za reformo šole, je hkratu tožba proti novi šoli. Često sem zapazil, kako dejstvuje na vzgojo šola in kako življenje. N. pr. na Slovaškem; kdor se je vrnil iz Amerike, je docela drug človek kakor ta, ki je bil vedno doma. Boljši je v vsakem oziru in tudi napredoval je bolje. Šola je nedostatna, zlasti njena vzgojevalna in poučevalna metoda. To se da seveda popraviti. Toda javlja se silnejši dvom, katerega je Schopenhauer izrekel in katerega izrekajo tudi nekateri moderni evolucijonisti: da se pravzaprav značaj človeka ne da vzgajati. Pravijo, da je prirojen; nadarjenost, vloge (Anlagen) — to je vloženo, nadano in se ne vzgaja. Prirojenost človeka se ne da temeljito izpremeniti po vzgoji. Nerona je vzgajal Seneka, pa ni bil filozof, niti človek ne. Iščejo se argumenti proti temu, da bi se dal človek vzgajati; dedičnost igra tu veliko ulogo.

* Iz predavanj prof. dr. T. G. Masaryka v vseučilišnem učiteljskem tečaju v Pragi „o pedagoških in didaktičnih problemih“ — po českem izvorniku priobčil Drag. Přibil.

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke

Povzetek: V prispevku, upoštevajoč nekatera teoretična spoznanja in rezultate tujih ter domačih empiričnih raziskav, analiziramo posamezne spremembe, vpeljane v devetletno osnovno šolo v zadnjih dveh letih. Zanima nas, kaj te spremembe pomenijo z vidika koherentnosti sistemskih in vsebinskih rešitev, kot so bile postavljene v konceptu, zapisanem v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (1995), in izpeljane v *Zakonu v osnovni šoli* iz leta 1996, ter koliko so strokovno utemeljene. Izbrali smo dve vrsti sprememb, ki se posebej nanašajo na diferenciacijo v šoli, in sicer spremembe nivojskega pouka in spremembe pri zunanjem ocenjevanju znanja – pri slednjih nas je zlasti zanimala diferenciacija glede na spol. V okviru prve raziskave, izpeljane na več kot 400 mladostnikih, ki so bili vključeni v 9. razred osnovne šole, smo ugotovili, da sta pri razvrščanju učencev in učenek na posamezni ravni zahtevnosti pouka pomembni merili mladostnikova govorna kompetentnost in njegove intelektualne sposobnosti, ki sta tudi sicer najvišja napovednika znanja učencev. Materina izobrazba je imela manjši učinek na razvrstitev učencev kot navedeni psihološki značilnosti mladostnikov. Izsledki druge raziskave, v katero smo vključili učence in učenke 3. in 4. razreda ter 9. razreda devetletne osnovne šole, pa kažejo, da dosegajo mlajša in starejša dekleta pomembno višje ocene od fantov pri skoraj vseh predmetih v šoli, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji; ko pa gre za zunanje ocenjevanje znanja, so pri starejših mladostnikih razlike med dekleti in fanti pomembne le še pri slovenščini. Ker dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja niso eno od meril za vpis v srednje šole z omejenim vpisom, to pomeni še dodatno nepravilnost ocenjevanja znanja glede na spol.

Ključne besede: nivojski pouk, govorna kompetentnost otrok/mladostnikov, intelektualne sposobnosti otrok/mladostnikov, materina izobrazba, učiteljevo ocenjevanje znanja, zunanje ocenjevanje znanja, diferenciacija po spolu.

UDK: 371.21

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Filozofska fakulteta v Ljubljani,
Oddelek za psihologijo; e-pošta: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si*

Uvod

Šola je izredno celosten in zapleten sistem, v katerem so posamezne rešitve in predvsem njihova medsebojna povezanost v stalnem notranjem konfliktu med različnostjo otrok in mladostnikov (z vidika razvojne psihologije je starost od 6 do 15 let dolgo obdobje, ki zajema več razvojnih obdobj; tudi podobno stari otroci oz. mladostniki so lahko z vidika razvoja in učenja med seboj zelo različni) in enakostjo znanja, ki pa sama po sebi ne pomeni pravičnosti z vidika enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti. V razvojnopsiholoških razlagah razvoja in učenja so nastali pomembni premiki v drugi polovici sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko se je na podlagi spoznanj sociokulturnih teorij razvoja in vedenjske genetike preseglo ozka pojmovanja otroštva, ki so temeljila zlasti na normativnih značilnostih otrokovega razvoja (gre za natančne napovedi starosti, pri kateri otrok doseže določeno razvojno raven mišljenja, socialnega, moralnega razvoja in je torej npr. zrel za vstop v šolo, razumevanje abstraktno posredovanih vsebin) ter »na otroka usmerjenem« poučevanju (npr. otrok je nosilec lastne konstrukcije znanja) (npr. Olson in Bruner 1996). Drugačni in bolj odprti koncepti otroštva, bodisi tisti, ki otroka umeščajo v celosten sistem odnosov na več okoljskih ravneh (raven staršev, sorojencev, prijateljev, institucije in širšega sociokulturnega konteksta) (npr. Bronfenbrenner 1989), ali tisti, ki otroka znotraj vedenjske genetike »razumejo« kot kompetentnega posameznika, na katerega vplivajo tako genetski kot okoljski dejavniki (npr. Plomin 1994), se praviloma prepoznavno povezujejo tudi s strukturiranjem šolskega prostora, tako na sistemski kot vsebinski ravni.

Dejstvo je, da šolskega sistema ne moremo enoznačno oblikovati skladno s to ali ono razvojnopsihološko teorijo, lahko pa nam sodobni koncepti o otroštvu, ki so bili v posameznih delih tudi empirično preverjeni, rabijo kot pomembna podlaga pri iskanju rešitev, ki ne »obidejo« otroka, in to otroka, ki je v šoli danes in tukaj. Ker vsak otrok in vsi otroci »rastejo« s šolo, je zelo pomembna notranja skladnost sistemskih in vsebinskih rešitev. Če analiziramo sistemske in vsebinske rešitve prenovljene devetletne osnovne šole, kot so bile v letih od 1995 do 1999 oblikovane v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995),

Zakonu o osnovni šoli (Šolska zakonodaja, 1996), *Izhodiščih kurikularne prenov*e (1996) – ne glede na to, da so nekatere dosegle izredno visok, nekatere druge pa nekoliko nižji, vendar zadosten strokovni konsenz – potem lahko ugotovimo, da gre za notranje skladne rešitve, ki po vertikali sledijo starosti otrok in so tudi pri posameznih starostih (razredih, vzgojno-izobraževalnih obdobjih) koherentne. Zgolj kot primer pogledimo ocenjevanje znanja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenčevo znanje ocenjuje opisno, in sicer se z opisnimi ocenami ocenjuje individualni napredek učencev, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se med letom učenčevo znanje ocenjuje opisno in številčno, ob koncu šolskega leta pa številčno (tako učenci postopoma spoznajo primerjalno vrednost ocene), v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa med letom in ob koncu šolskega leta zgolj številčno, pri čemer se v 8. in 9. razredu ocenjevalna lestvica zaradi nivojskega pouka razširi na vrednosti od 1 do 10. In ker so vsi učni načrti procesnocijno naravnani, se ob koncu posameznih triletij učenčevo znanje ocenjuje še z nacionalnimi preizkusi znanja, ki naj dajo vpogled v dosežene standarde znanja v obdobjih. Nacionalni preizkusi znanja so ob koncu prvega in drugega triletja prostovoljni, ob koncu tretjega triletja obvezni in v enakovrednem deležu z učiteljevo oceno štejejo tudi pri zaključni oceni (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995; Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, 2000; Zakon o osnovni šoli, 1996).

To seveda ne pomeni, da po več kot desetih letih ni utemeljen strokovni premislek o posodobitvi ali morebitni spremembi sistemskih ali vsebinskih rešitev. Vprašanje, ki je v tem trenutku upravičeno, je, kako se lotiti nadaljnega razvoja šolstva. Je res prava pot, da vsakih nekaj mesecev ponudimo spremembe, ki so navidez majhne in zadevajo le eno ali dve dosedanji sistemski in/ali vsebinski rešitvi in ki so, ne glede na njihovo kakovost, iztrgane iz konteksta? Je to nova reforma vzgoje in izobraževanja, ki pa v ozadju nima nove koncepcije?

V nadaljevanju bomo podrobneje analizirali samo nekatere spremembe, ki jih je v zadnjih dveh letih vpeljala šolska oblast, in to predvsem z vidika ohranjanja skladnosti sistemskih in konceptualnih rešitev v šoli in vprašanja diferenciacije in povezavi z enakimi možnostmi.

Diferenciacija glede na zmožnosti in znanje

Ugotovljene individualne razlike v razvoju med enako ali podobno starimi otroki/mladostniki so že stalnica v razvojnopsiholoških ocenah, in to tako na spoznavnem, čustvenem, socialnem, moralnem kot gibalnem področju (npr. Berger 1986; Bukatko in Daehler 2001; Marjanovič Umek in Zupančič (ur.) 2004). Individualnim razlikam v razvoju, ki jih še prepoznamo kot značilne, naj bi šolski sistem sledil v skupnem izobraževanju, vendar ne brez ustrezne individualizacije in diferenciacije; večje posebnosti v razvoju, ki imajo lahko v ozadju različno etiologijo, pa praviloma zahtevajo tudi večje posebne prilagoditve v izobraževalnih programih (npr. nižje izobraževalne standarde) (Hallahan in Kauffman 1994). Enak program za vse otroke/mladostnike, ki so vključeni v skupno šolo, bi pomenil, da enake obravnavamo enako, ob tem ko vemo, da se razlike med otroki/mladostniki reproducirajo glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne

sposobnosti, govorno kompetentnost), družinsko okolje in druge dejavnike, npr. socialne spretnosti, vključenost učencev v šolsko dejavnost. Otrokove intelektualne sposobnosti se visoko povezujejo z otrokovo/mladostnikovo učno uspešnostjo (korelacijski koeficienti od 0,35 do 0,70), povezujejo se bodisi neposredno ali posredno prek otrokovega družinskega okolja (npr. Gutman, Sameroff in Cole 2003; Johnson, McGue in Iacono 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 b). Otrokove intelektualne sposobnosti so pomemben napovednik učne uspešnosti za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, zato jih avtorji interpretirajo kot varovalni dejavnik otrokove šolske uspešnosti: otroci, ki imajo visoke intelektualne sposobnosti, so učno uspešni, čeravno prihajajo iz manj spodbudnega okolja, otroci, ki tudi prihajajo iz manj spodbudnega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, pa izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti (Johnson idr. 2006). Poleg intelektualnih sposobnosti se z otrokovo učno uspešnostjo visoko povezuje tudi njegova govorna kompetentnost (npr. Burchinal, Peisner-Feinberger, Pianta in Howes 2002). V slovenski raziskavi, v katero so bili zajeti učenci in učenke tretjega in devetega razreda devetletne osnovne šole, so raziskovalci ugotovili, da je povezanost med njihovo učno uspešnostjo in govorno kompetentnostjo celo nekoliko višja kot povezanost med učno uspešnostjo in intelektualnimi sposobnostmi (več glej v Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 b). Razlike med podobno ali enako starimi otroki oz. mladostniki so velike tudi v znanju. Raziskovalci (OECD, 1998) so v okviru sekundarne analize podatkov, zbranih v mednarodni primerjalni raziskavi znanja v matematiki TIMSS (1995) v višjih razredih obveznega izobraževanja (učenci so bili stari približno 13 let in v večini držav v 8. razredu obveznega izobraževanja), ugotovili, da so razlike v znanju matematike med učenci velike. Razlika med dosežki učencev, katerih rezultati so uvrščeni v tretji in prvi kvartil (Q3–Q1), je v nekaterih državah tolikšna, kolikor znaša povprečni napredek učencev v štirih letih šolanja. Če povemo drugače, učenci z najnižjimi rezultati bi se morali učiti več let, da bi dohiteli učence z najvišjimi rezultati.

V naši raziskavi smo učno uspešnost učenčev in učenk pri nivojskem pouku posebej analizirali glede na njihove individualne (psihološke) značilnosti in izobrazbo njihovih mater. V vzorec smo vključili 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov), ki so v šolskem letu 2005/06 obiskovali deveti razred devetletne osnovne šole. Vključeni so bili v eno izmed 12 naključno izbranih osnovnih šol iz različnih geografskih okolij Slovenije.

RZ	SLO (%)	MAT (%)	TJ (%)	VRZ (%)
1.	9,4	10,8	12,2	6,6
2.	44,2	42,5	46,4	24,4
3.	46,4	46,7	41,2	29,5

Preglednica 1: Razvrstitev učencev pri nivojskem pouku

Opomba: RZ: ravni zahtevnosti; VRZ: odstotek učencev, ki so pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven zahtevnosti.

V stolpcu VRZ je prikazano, kolikšen delež učencev je pri vseh treh predmetih razvrščenih na prvo (najnižjo), drugo ali tretjo raven zahtevnosti nivojskega pouka. Vidimo lahko, da je približno 60 % učencev pri vseh treh predmetih razvrščenih na isto raven zahtevnosti, 40 % učencev pri različnih predmetih pa je razvrščenih na različne ravni. Pri slovenščini in matematiki je največji delež otrok razvrščenih na tretjo in najmanjši na prvo raven zahtevnosti, pri tujem jeziku pa je največji delež učencev razvrščenih na drugo raven, najnižji delež pa na prvo raven, enako kot pri slovenščini in matematiki. Delež učencev, ki so obiskovali pouk na prvi ravni zahtevnosti, je pri vseh treh predmetih nizek in neprimerljiv z deležem učencev na tretji ravni.

Vse v vzorec vključene učence smo glede na izobrazbo njihovih mater razdelili v tri skupine. V prvi skupini so bili učenci, katerih matere imajo primarno raven izobrazbe (do 8 let dokončane formalne izobrazbe), v drugi skupini učenci, katerih matere imajo sekundarno raven izobrazbe (od 9 do 13 let dokončane formalne izobrazbe), v tretji skupini pa učenci, katerih matere imajo terciarno raven izobrazbe (nad 14 let dokončane formalne izobrazbe). V preglednici 2 so prikazani deleži učencev na posameznih ravneh zahtevnosti pouka glede na izobrazbo njihovih mater.

	Slovenščina			Matematika			Tuji jezik			Skupaj
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
<i>Materina izobrazba</i>										
Primarna	2,7	6,8	2,7	3,3	5,3	3,6	2,7	7,7	1,8	12,1
Sekundarna	4,5	26,4	21,1	5,0	24,0	22,8	5,0	26,0	20,7	51,8
Terciarna	0,3	10,4	25,2	0,6	11,5	24,0	0,9	13,9	21,3	36,1

Preglednica 2: Razporeditev učencev na ravni zahtevnosti glede na izobrazbo njihovih mater

Opomba: Številke, ki so navedene v preglednicah, predstavljajo odstotke.

V nadaljevanju smo izračunali razlike med učenci v šolski uspešnosti (upoštevali smo dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine, učiteljeve ocene pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku in splošni učni uspeh) glede na razvrstitev na ravni zahtevnosti in tudi razlike med učenci glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost) ter izobrazbo njihovih mater v povezavi z razvrstitvijo na raven zahtevnosti.

	RZ	Slovenščina		Matematika		Tuji jezik	
		M	w ²	M	w ²	M	w ²
	1.	44,81		30,64		/	
NPZ	2.	65,68	velik	53,71	velik	/	velik
	3.	81,85		75,99		/	
	1.	2,10		1,98		2,31	
Učiteljeva ocena	2.	3,12	velik	3,01	velik	3,13	velik
	3.	4,45		4,35		4,52	
	1.	2,28		2,36		2,46	
Splošni učni uspeh	2.	3,59	velik	3,65	velik	3,76	velik
	3.	4,75		4,70		4,73	
	1.	10,16		10,40		10,66	
Materina izobrazba	2.	11,95	zmeren	12,16	zmeren	12,14	zmeren
	3.	13,65		13,45		13,60	
	1.	93,18		95,25		99,55	
Govorna kompetentnost	2.	119,48	velik	121,11	velik	120,90	velik
	3.	131,84		130,45		131,31	
	1.	39,22		39,54		39,54	
Intelektualne sposobnosti	2.	45,91	velik	45,55	velik	46,66	velik
	3.	50,25		50,70		50,17	

Preglednica 3: Razlike med učenci v učni uspešnosti, psiholoških značilnostih in izobrazbi njihovih mater glede na razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti

Opomba: M: aritmetična sredina; w²: mera velikosti učinka (od 0,01 do 0,05 – majhen učinek; od 0,06 do 0,14 – zmeren učinek; 0,15 in več – velik učinek); NPZ: dosežki učencev pri nacionalnih preizkusih znanja; intelektualne sposobnosti: rezultat v Ravenovih standardnih progresivnih matricah (SPM); govorna kompetentnost: skupen rezultat pri Preizkusu pisnega sporočanja (TOWL); materina izobrazba: število let dosežene formalne materine izobrazbe. Dosežki učencev pri nacionalnih preizkusih znanja so izraženi v odstotnih točkah (od 0 do 100), učiteljeve ocene in splošni učni uspeh pa z ocenami od 1 do 5. Pri preizkusu govorne kompetentnosti so učenci lahko dosegli največ 172, pri preizkusu intelektualnih sposobnosti pa 60 točk. Glej tudi opombo pod preglednico 1.

Statistični izračuni (ANOVA) kažejo, da so razlike v učni uspešnosti učencev glede na njihovo razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti statistično pomembne, in sicer tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni. Nadalje rezultati kažejo, da so med učenci na različnih ravneh

statistično pomembne razlike (tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni) v njihovih dosežkih pri preizkusu intelektualnih sposobnosti in govorne kompetentnosti. Rezultati pa kažejo tudi, da so med učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, statistično pomembne razlike glede na izobrazbo njihovih mater. Matere učencev, ki so razvrščeni na najvišjo raven, so v povprečju višje izobražene kot matere učencev, ki so razvrščeni na srednjo raven, te pa višje kot matere učencev, ki so razvrščeni na najnižjo raven. Izračunana mera velikosti učinka je zgolj pri materini izobrazbi zmerne (pri vseh drugih spremenljivkah je velika); to kaže, da se učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, med seboj bolj razlikujejo glede na individualne značilnosti in šolsko uspešnost kot glede na materino izobrazbo.

Zapisali smo že, da raziskovalci ugotavljajo visoke povezanosti med otrokovimi intelektualnimi in govornimi zmožnostmi ter šolsko uspešnostjo in praviloma zmerne povezanosti med šolsko uspešnostjo in izobrazbo staršev, zato smo tudi mi v nadaljevanju izračunali povezanosti med učno uspešnostjo (dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja, učiteljeve ocene, splošni učni uspeh), njihovimi psihološkimi značilnostmi (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost) in izobrazbo njihovih mater.

	Slovenščina		Matematika		Biologija		Tuji jezik	Spl. učni uspeh
	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	učit. ocena	
Intelektualne sposobnosti	0,47**	0,45**	0,55**	0,51**	0,41**	0,46**	0,47**	0,51**
Govorna kompetentnost	0,68**	0,68**	0,53**	0,58**	0,51**	0,60**	0,59**	0,61**
Materina izobrazba	0,25**	0,32**	0,27**	0,28**	0,30**	0,31**	0,33**	0,30**

Preglednica 4: Povezanost med učno uspešnostjo, psihološkimi značilnostmi učencev in izobrazbo njihovih mater

Opomba: Navedeni so Pearsonovi korelacijski koeficienti. ** označuje statistično pomembnost na 1-odstotnem nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod preglednico 3.

Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 4, je razvidno, da so vse povezanosti statistično pomembne, in sicer so povezanosti med individualnimi (psihološkimi) značilnostmi učencev ter njihovo učno uspešnostjo zmerne do visoke, povezanosti med materino izobrazbeno ravno in učno uspešnostjo učencev pa nizke do zmerne.

Dobljeni rezultati nam omogočajo kar nekaj razmislekov. Učenci, ki so se skupaj s starši, skladno z določili *Pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli* (1999), odločili za posamezno ra-

ven poučevanja, so v odločitev »vgradili« tudi veliko svoje spoznavne zmožnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost), ki so, kot kažejo izsledki domačih in tujih raziskav (npr. Gutman, Sameroff in Cole 2003; Johnson idr. 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a), najvišji napovednik učenčevega znanja. V slovenski javnosti pogosto zasledimo ocene, da pomeni nivojski pouk socialno razslojevanje učencev, kar bi lahko pomenilo, da je izobrazba staršev in z njo povezan socialnoekonomski status učencev odločilno merilo za razvrščanje učencev na ravni zahtevnosti. Rezultati kažejo, da gre za bolj zapletene odnose, ki zahtevajo natančnejše interpretacije. Zgolj materina izobrazba (preglednica 3) je imela manjši učinek na razvrstitev učencev na eno od ravni zahtevnosti kot učenčeve intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost; tudi izračunane povezanosti med učenčevo uspešnostjo in materino izobrazbo so nižje kot med učenčevo uspešnostjo in njegovimi spoznavnimi zmožnostmi (preglednica 4). Ob tem ne bi smeli spregledati tudi »dedovanja« izobrazbe (Gaber 2006), saj izobrazba staršev v pomembnem deležu naddoloča otrokove intelektualne in govorne zmožnosti. Konkretno razvrstitve učencev na posamezne ravni zahtevnosti pa kažejo tudi, da so večji deleži mladostnikov mater s primarno izobrazbo razvrščeni na drugo kot prvo raven zahtevnosti (pri vseh treh predmetih), da so deleži mladostnikov, katerih matere imajo sekundarno izobrazbo, sicer najvišji na drugi zahtevnostni ravni, vendar so blizu deležem mladostnikov, ki so razvrščeni na tretjo zahtevnostno raven (preglednica 2). Če bi bila materina izobrazba ključno merilo za razvrščanje na ravni zahtevnosti, bi bil učenci praviloma pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven, tega pa naši rezultati ne potrjujejo.

Če primerjamo rezultate, ki govorijo o povezanostih učenčevih spoznavnih zmožnosti in izobrazbe njihovih mater s šolsko uspešnostjo kot tiste, ki kažejo na šolsko uspešnost učencev na posameznih ravneh zahtevnosti in njihovo razvrstitev na ravni, bi verjetno lahko ocenili, da je nivojski pouk systemska rešitev, ki objektivno različnim učencem omogoča pridobitev različnega znanja. Z rezultati naše raziskave ne moremo neposredno odgovoriti na vprašanje, ali nivojski pouk tudi omogoča učencem, ki imajo starše z nižjo izobrazbo, da postanejo uspešnejši (še vedno ne tako kot tisti, ki so bili v izhodišču boljši), kot če bi bili vsi, kot lahko razberemo iz rezultatov, precej različni učenci, deležni enakega pouka.

Posredni odgovor na vprašanje o učinku nivojskega pouka na učenčevo znanje nam ponujajo tudi izsledki nekaterih drugih raziskav. Ko so Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen (2000) v sekundarni analizi podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS (1995) ugotavljali tudi, koliko se šole razlikujejo glede na družinsko ozadje učencev (za razliko od analiz, pri katerih je bila odvisna spremenljivka učenčeva uspešnost, je bila v tej analizi odvisna spremenljivka družinsko ozadje učencev), so ugotovili, da so se v nekaterih državah, kot so npr. Madžarska, Južna Koreja, Portugalska, Španija in tudi Slovenija, šole med seboj bolj razlikovale po družinskem okolju učencev kot po učnih dosežkih učencev. Avtorji menijo, da bi to lahko pomenilo, da šola blaži oz. znižuje učinek družinskega okolja na učenčevo znanje, in sicer kot kažejo njihovi rezultati, uspešneje v državah, v katerih ne poteka zgodnja zunanja diferenciacija, pri kateri so učenci že v 5. ali 6. razredu obveznega izobraževanja ločeni v različne

programe. Tudi v slovenski raziskavi, v katero so bili vključeni učenci 9. razreda, ki so bili deležni nivojskega pouka v 8. in 9. razredu, so avtorji ugotovili, da se šole (v vzorec je bilo vključenih 12 šol) med seboj bolj razlikujejo v učenčevih (intelektualne sposobnosti) in družinskih spremenljivkah (izobrazba staršev, starševski vpliv na šolsko delo) kot učni uspešnosti (Marjanovič Umek idr. 2006 b). Avtorji, tudi ob upoštevanju rezultatov, ki kažejo, da so ugotovljene razlike v učni uspešnosti učencev med šolami ob kontroli ocenjevanih učenčevih spremenljivk povečajo, menijo, da bi lahko morda prav organizacija pouka na šolah, ki upošteva različnosti med mladostniki, deloma zmanjšala učinek učenčevih in družinskih spremenljivk.

Potem ko poznamo empirične rezultate večletnega spremljanja uvajanja devetletke (tudi nivojskega pouka), ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo, rezultate evalvacijske študije o nivojskem pouku (Žagar, Pečjak in Peklaj 2003), rezultate prej navedene raziskave in hkrati ni na voljo raziskav, ki bi z rezultati negativno ocenile nivojski pouk, preseneča, da se je leta 1996 uzakonjena oblika organizacije nivojskega pouka v 8. in 9. razredu devetletke, za katero je bil v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja dosežen visok strokovni konsenz in ki pomeni smiselno nadaljevanje notranje in fleksibilne diferenciacije v nižjih razredih, ukinja z novo zakonsko rešitvijo, v kateri je nivojski pouk le ena od možnosti organizacije pouka. In to prej, kot bi se lahko empirično preveril resnični učinek nivojskega pouka na znanje učencev.

Diferenciacija glede na spol

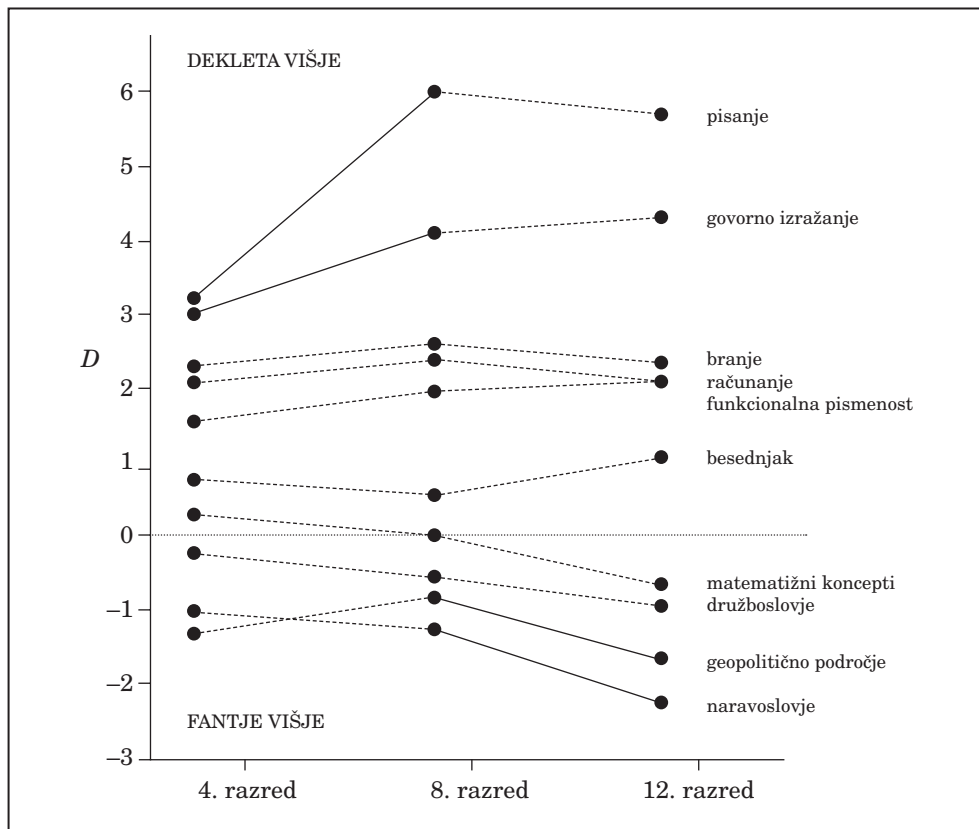
Razlike v razvoju med dekletimi in fanti so, kot ugotavljajo raziskovalci v novjših raziskavah (npr. Crawford 2001; LeFrance 2001), manjše in precej bolj heterogene glede na starost otrok/mladostnikov in področja razvoja, kot je moč razbrati iz starejših raziskav (npr. Maccoby in Jacklin 1974). Ocene, ki kažejo, da so dekleta kar na splošno bolj govorno, fantje pa bolj matematično kompetentni, pogosto temeljijo na metaraziskavah, ki so v analize vključile različne in velikokrat neprimerljive načine ocenjevanja posameznih zmožnosti in ugotavljale le statistično pomembnost razlik (Willingham in Cole 1997), ali pa so rezultati ozko interpretirani zgolj z vidika biologičnih teorij in premalo z družbenega vidika (npr. Crawford in Unger 2000; LaFrance 2001).

Od sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja raziskovalci pogosto proučujejo tudi razlike in podobnosti med dekletimi in fanti v povezavi z izobraževanjem oz. pravičnostjo v šoli (Kodelja 2006). Ker nas bo v tem prispevku v nadaljevanju zanimalo predvsem ocenjevanje učencev in učenk v šoli in ker je znanje otrok/mladostnikov pomembno povezano z njihovo govorno kompetentnostjo in intelektualnimi sposobnostmi, ne moremo mimo nekaterih spoznanj s tega področja. Raziskovalci (npr. Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal in Pethnick 1994; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc 2007; Raynell, 1977) dokaj enotno ugotavljajo, da so v zgodnjih razvojnih obdobjih (obdobjih dojenčka in malčka) deklice na nekaterih govornih področjih bolj kompetentne kot dečki (deklice hitreje kot

dečki govorijo prve besede, imajo večji besednjak, oblikujejo daljše izjave); bolj heterogeni pa so rezultati raziskav o govorni kompetentnosti deklic in dečkov v obdobju zgodnjega otroštva (starost otrok od 3 do 6 let), ki kažejo, da so razlike nepomembne ali pa pomembne le na nekaterih ožjih govornih področjih, npr. v obsegu besednjaka. Dekleta začnejo prej kot fantje brati in dosegajo v srednjem in poznem otroštvu ter obdobju mladostništva višje rezultate pri preizkusih besednjaka in besedne fluentnosti ter pri preizkusih pisnega izražanja (npr. Hedges in Nowell 1995; Hogrebe, Nest in Newman 1985; Marjanovič Umek idr. 2007). Nadalje raziskovalci ugotavljajo, da med dekleti in fanti ni razlik v razvoju matematičnih pojmov in miselnih operacij v zgodnjem otroštvu ter da fantje v srednjem otroštvu in mladostništvu dosegajo višje rezultate pri preizkusih prostorskega zaznavanja in posledično bolje rešujejo tridimenzionalne naloge pri matematiki (zlasti geometriji) kot dekleta (Hayde, Fennema in Lamon 1990; Walkerdine 1989). Rezultati torej ne omogočajo splošitve, češ da dekleta v vseh razvojnih obdobjih dosegajo primerjalno s fanti pomembno višje rezultate pri govornih preizkusih, fantje pa primerjalno z dekleti višje rezultate na področjih prostorskih in matematičnih sposobnosti.

Ameriška raziskovalca Willingham in N. S. Cole (1997) sta izpeljala obsežni raziskavi, v katerih sta primerjala različno stara dekleta in fante glede na njihove dosežke pri standardnih preizkusih znanja in spretnosti. V prvi raziskavi sta glede na spol primerjala uspešnost sedemnajstletnih mladostnikov, ki so bili vključeni v 12. razred izobraževanja (gre za nacionalno reprezentativen vzorec). Za ocenjevanje učne uspešnosti sta uporabila 74 standardnih preizkusov znanja, ki sta jih vsebinsko uvrstila v 15 skupin (npr. matematični pojmi, računanje, naravoslovje, družboslovje, besednjak, branje, pisanje, mehanika/elektronika). Razlike med spoloma sta izračunala s pomočjo standardizirane razlike med aritmetičnima sredinama deklet in fantov (D). Ugotovila sta, da pri navedeni starosti ni razlik v znanju (kot so ga ocenili s standardnimi preizkusi znanja) med dekleti in fanti (povprečni D pri vseh preizkusih znanja je znašal 0,02). Podrobnejša analiza dosežkov deklet in fantov v posameznih skupinah preizkusov znanja (gre za zgoraj omenjenih 15 skupin) pa pokaže, da je večina dosežkov v 15 skupinah preizkusov znanja v intervalu $D =$ od $-0,20$ do $+0,20$, to pomeni, da ne gre za učinek spola. Rezultati zgolj v posameznih skupinah preizkusov (govorno izražanje, zaznavna hitrost, geopolitično področje) kažejo na majhen učinek spola in zgolj na dveh področjih gre za srednji oz. velik učinek spola na dosežke mladostnikov (pri pisanju so dekleta boljše od fantov; pri mehaniki/elektroniki so fantje boljši od deklet).

V drugi raziskavi pa sta Willingham in N. S. Cole (1997) proučevala razlike v znanju deklet in fantov, starih 9, 13 in 17 let, ki so bili vključeni v 4., 8. in 12. razred izobraževanja. V raziskavi, v kateri sta uporabila prečni pristop, so znanje učencev in učenek ocenjevali podobno kot v prej opisani raziskavi s sedemnajstletniki, in sicer s standardnimi preizkusi znanja (uporabili so le tiste, ki so jih lahko reševali učenci in učenke v vseh treh razredih; združili so jih v 10 vsebinskih skupin – glej tudi sliko 1).



Slika 1: Trendi razlik med spoloma od 4. do 12. razreda

Opomba: D predstavlja standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama (do 0,20 – ni učinka; od 0,20 do 0,49 – majhen učinek; od 0,50 do 0,79 – zmeren učinek; 0,80 in več – visok učinek), pri čemer pozitivni D pomeni, da dosegajo višji rezultat dekleta, negativni pa, da dosegajo višji rezultat fantje. Družboslovje vključuje preizkuse npr. iz sociologije, psihologije; naravoslovje preizkuse npr. iz fizike, biologije, geopolitično področje pa preizkuse iz zgodovine, geografije in državljanske vzgoje. Neprekinjene črte označujejo statistične pomembne spremembe v velikosti razlik med spoloma, črtkane črte pa kažejo, da so razlike med spoloma prek posameznih razredov stabilne (spremembe niso statistično pomembne).

Rezultati, ki so prikazani tudi na sliki 1, kažejo, da so razlike v znanju med dekleti in fanti s starostjo oz. leti šolanja večajo v prid deklet, in sicer na dveh področjih jezika: govornem izražanju in pisanju, pri fantih pa se razlike v znanju z leti šolanja povečajo na treh predmetnih področjih, in sicer na področju matematičnih pojmov, geopolitičnem področju in pri naravoslovju. Dekleta so na navedenih področjih pridobile prednost pred fanti v obdobju od 4. do 8. razreda, pozneje je ostala njihova prednost relativno stabilna; fantje pa so prednost pred dekleti povečali pozneje, in sicer v obdobju od 8. do 12. razreda. Na vseh drugih predmetnih področjih razlike v znanju med dekleti in fanti v starostnem obdobju od 9 do 17 let niso bile pomembne.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate slovenske raziskave, v katero smo vključili 379 otrok 3. razreda devetletne šole, ki smo jih spremljali še v 4. razred (182 deklic 179 dečkov) in 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov) 9. razreda, ki prihajajo iz 12 naključno izbranih šol iz različnih geografskih okolij. V raziskavi so nas zanimale morebitne razlike v šolski uspešnosti med različno starimi dekleti in fanti. Pri nadaljnji obravnavi smo učence in učenke 3. in 4. razreda, stare torej približno 9 in 10 let, obravnavali kot mlajše učence oz. učenke, učenke in učence 9. razreda, stare približno 15 let, pa smo obravnavali kot starejše učence oz. učenke. Kot mero učne uspešnosti smo v raziskavi uporabili: dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike ob koncu 3. razreda, učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu 4. razreda; učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu 9. razreda in dosežke učencev in učenk pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike in biologije ob koncu 9. razreda. Podatki so bili zbrani v šolskih letih 2004/05 in 2005/06. Učenke in učence obeh starostnih skupin smo ocenili tudi s psihološkimi preizkusi, in sicer njihovo govorno kompetentnost s *Preizkusom pisnega sporočanja* (priredba *Test of Written Language – Third Edition, TOWL – 3*; Hammill in Larsen, 1996) (zanesljivost slovenske priredbe preizkusa je 0,94); intelektualne sposobnosti z *Ravenovimi standardnimi progresivnimi matricami* (*The Raven's Standard Progressive Matrices Test – SPM*; Raven, Raven in Court 1999) (gre za mero splošnega (g) faktorja, ki se nanaša na posameznikovo zmožnost, da ustvari nove, večinoma neverbalne konstrukte; otrokove/mladostnikove osebnostne značilnosti pa so s starostno in kulturno decentriranim *Vprašalnikom individualnih razlik med otroki, VIRO* (*Inventory of Child Individual Differences – ICD*; Halverson idr. 2003), ki je prirejen v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti, ocenili njihovi starši.

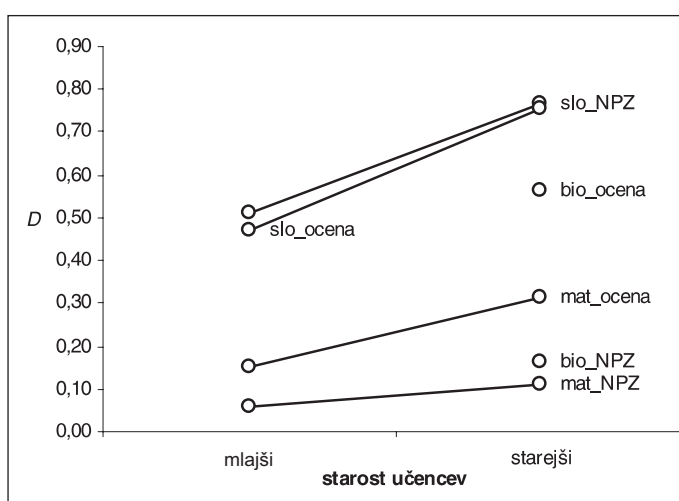
Razlike med dekleti in fanti smo izračunali z uporabo t-testa in kot standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama deklet in fantov, ter ocenili pomembnost razlik in velikost učinka. Rezultati so prikazani v preglednici 5 in na slikah 2, 3 in 4.

	Mlajši			Starejši		
	<i>p</i>	<i>D</i>	velikost učinka	<i>p</i>	<i>D</i>	velikost učinka
<i>Nacionalni preizkusi znanja</i>						
SLO	Da	0,51	zmeren	Da	0,77	zmeren/velik
MAT	Ne	0,06	ni učinka	Ne	0,11	ni učinka
BIO	/	/	/	Ne	0,16	ni učinka
<i>Učiteljeve ocene</i>						
SLO	Da	0,47	majhen/zmeren	Da	0,75	zmeren/velik
MAT	Ne	0,15	ni učinka	Da	0,31	majhen
TJ	Da	0,24	majhen	Da	0,47	majhen
LV	Da	0,52	zmeren	Da	0,68	zmeren
GV	Da	0,32	majhen	Da	0,62	zmeren
DR	Da	0,32	majhen	/	/	/
NT	Ne	0,14	ni učinka	/	/	/
GEO	/	/	/	Da	0,54	zmeren
ZGO	/	/	/	Da	0,35	majhen
FIZ	/	/	/	Da	0,31	majhen
KEM	/	/	/	Da	0,45	majhen/zmeren
BIO	/	/	/	Da	0,56	zmeren
ŠV	Da	0,21	majhen	Ne	0,18	ni učinka/ majhen
splošni učni uspeh	Da	0,30	majhen	Da	0,52	zmeren
<i>Psihološke spremenljivke učenca</i>						
govorna kompetentnost	Da	0,52	zmeren	Da	0,97	visok
intelektualne sposobnosti	Ne	0,10	ni učinka	Ne	0,12	ni učinka
vestnost	Da	0,26	majhen	Da	0,35	majhen
ekstravertnost	Ne	0,07	ni učinka	Ne	0,05	ni učinka
nesprejemljivost	Da-F	-0,28	majhen	Ne	-0,06	ni učinka
odprtost/intelekt	Ne	-0,05	ni učinka	Ne	0,14	ni učinka
nevroticizem	Ne	-0,18	ni učinka/ majhen	Ne	-0,10	ni učinka

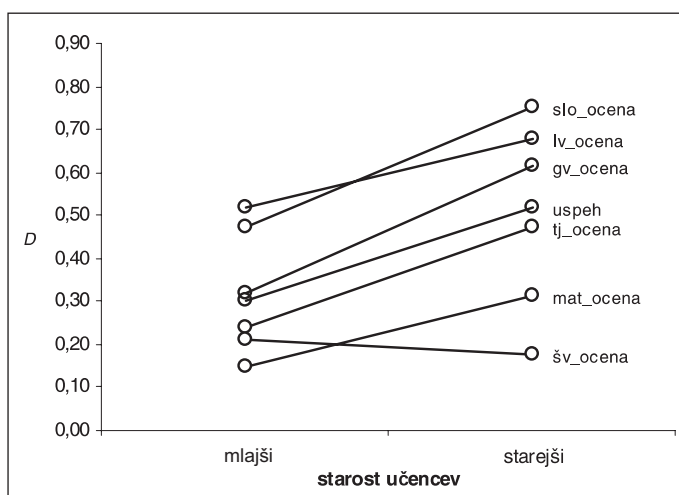
Preglednica 5: Razlike med spoloma

Opomba: *p*: Statistična pomembnost; *D*: standardizirana razlika med aritmetičnima sredinama (mera velikosti učinka: do 0,20 – ni učinka; od 0,20 do 0,49 – majhen učinek; od 0,50 do 0,79 – zmeren učinek;

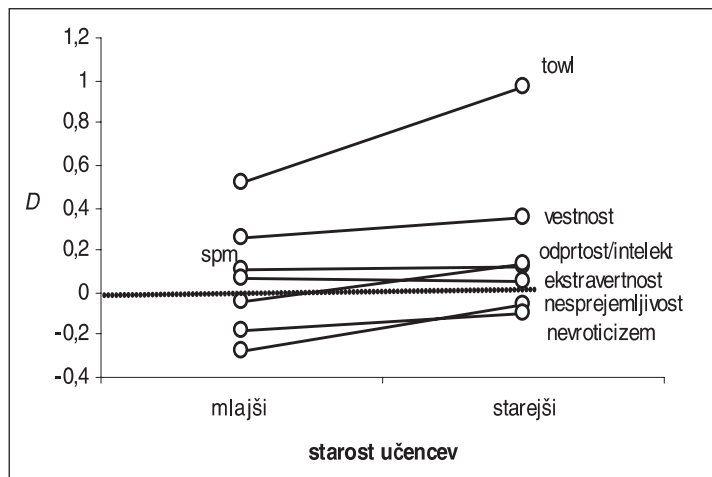
0,80 in več – visok učinek; pozitivni D pomeni, da dosegajo višji rezultat dekleta, negativni pa, da dosegajo višji rezultat fantje); DA: razlika med spoloma je statistično pomembna (dekleta dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot fantje); DA-F: razlika med spoloma je statistično pomembna (fantje dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot dekleta); NE: razlika med spoloma ni statistično pomembna; intelektualne sposobnosti: rezultat v *Ravenovih standardnih progresivnih matricah* (SPM); govorna kompetentnost: skupen rezultat v *Preizkusu pisnega sporočanja* (TOWL); vestnost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti vestnost; ekstravertnost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti ekstravertnost; nesprejemljivost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti nesprejemljivost; odprtost/intelekt: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti odprtost/intelekt; nevroticizem: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti nevroticizem.



Slika 2: Velikost razlik med spoloma pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja in učiteljevih ocenah



Slika 3: Velikost razlik med spoloma pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu



Slika 4: Velikost razlik med spoloma v dosežkih pri psiholoških preizkusih.

Dobljeni rezultati kažejo, da so bile razlike med mlajšimi dekletimi in fanti, ko so njihovo znanje ocenjevali učitelji, statistično pomembne pri vseh predmetih razen pri matematiki ter naravoslovju in tehniki. Podobno kaže tudi izračuni, prikazani v vrednostih D: velikost učinka spola je majhna ali zmerna, razen pri že dveh navedenih predmetih (matematiki ter naravoslovju in tehniki), pri katerih ni učinka spola. Dekleta so pri vseh predmetih, ne glede na pomembnost oz. velikost učinka, dosegale višje ocene kot fantje, ko so znanje ocenjevali učitelji. Pri dveh predmetih, to je pri slovenščini in matematiki, je bilo znanje učencev ob koncu tretjega razreda ocenjevano tudi s pomočjo nacionalnih preizkusov znanja. Dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja so pri teh dveh predmetih primerljivi z učiteljevo oceno. To pomeni, da so dekleta pri NPZ slovenščina dosegla pomembno višje rezultate kot fantje in je učinek spola zmeren; pri matematiki pa dekleta niso dosegla pomembno višjega rezultata in učinka spola ni zaznali. Rezultati, ki kažejo na primerjavo učiteljevega in zunanjšega ocenjevanja znanja z vidika spola, pa so drugačni pri učencih in učenkah 9. razreda. Najprej lahko ugotovimo, da so razlike med dekletimi in fanti pomembne oz. da je učinek majhen, zmeren ali celo velik pri vseh predmetih, razen pri športni vzgoji, ko gre za učiteljeve ocene znanja. Tudi v 9. razredu so dekleta dosegla pri vseh predmetih višje ocene kot fantje. Učinek spola je največji pri slovenščini, pri mlajših otrocih pa je bil največji pri likovni vzgoji. V 9. razredu pa razlike med dekletimi in fanti – gledano primerjalno učiteljeva ocena/dosežki pri NPZ (velja seveda samo za predmete, pri katerih so učenci in učenke pridobili obe oceni) – niso več enake, tako kot smo videli pri mlajših učencih. Zmeren oz. velik učinek spola se, gledano primerjalno z učiteljevo oceno, »ohrani« le pri NPZ iz slovenščine, to pomeni, da dekleta tako pri učiteljevi oceni kot pri dosežkih pri NPZ dosegajo pomembno višje rezultate; drugače pa je pri matematiki in biologiji, ko so pri učiteljevi oceni pomembno višji rezultati pri dekletih in je učinek spola majhen, pri dosežkih pri zunanjih preizkusih znanja pa ni pomembnih razlik med dekletimi in fanti oz. ni učinka spola.

Zanimive so tudi primerjave med mlajšimi in starejšimi učenci oz. učenkami, ki kažejo da, ko gre za učiteljevo oceno, dekleta pri vseh predmetih, z izjemo športne vzgoje, v letih šolanja povečujejo prednost pred fanti (slika 3); enak trend je tudi pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, pri čemer je povečana prednost deklet pri slovenščini primerljiva pri učiteljevi oceni in dosežkih pri NPZ, pri matematiki pa je z leti pridobljena prednost deklic višja pri učiteljevi oceni kot pri NPZ. Naše rezultate je žal mogoče primerjati z rezultati drugih raziskav le v tistem delu, v katerem govorimo o dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja, kar velja v našem primeru zgolj za tri predmete (slovenščina, matematika in v 9. razredu biologija). Tako npr. Willingham in N. S. Cole (1997) ugotavljata, da so v obdobju od 4. do 8. razreda dekleta pomembno povečala svojo prednost pred fanti pri nekaterih preizkusih znanja s področja jezika (pisanje; govorno izražanje), kar bi lahko delno primerljivo z našim NPZ iz slovenščine, da pa so fantje v tem obdobju, še zlasti pa v obdobju od 8. do 12. razreda pridobili pri nekaterih drugih predmetnih področjih, npr. pri preizkusih matematičnih pojmov, naravoslovja, geopolitičnih predmetov. Dekleta, vključena v naš vzorec, so nekaj malega pridobila tudi pri dosežkih pri NPZ matematika, ki pa pri nas zajema tako področja, na katerih so v severnoameriški študiji pridobivali fantje, kot tista, na katerih so v isti študiji pridobivala dekleta (slednja manj prepoznavno kot fantje in tudi ne vsa leta šolanja). To, kar bi na podlagi izdklekov obeh raziskav verjetno lahko sklenili, je, da šola tako pri nas kot v Združenih državah Amerike dekletom omogoča, da visoko prednost, ki jo imajo pred fanti pri znanju iz slovenščine oz. na področjih jezika, povečujejo, pri matematiki, kjer imajo majhno oz. nepomembno prednost, pa jo ohranjajo oz., kot kažejo ameriški rezultati, na nekaterih specifičnih področjih izgubljajo. Prej navedeno pa velja le, če se učenčevo znanje ocenjuje z zunanjimi preizkusi znanja – zapisali smo že, da so razlike med fanti in dekleti precej večje, ko so znanje učencev in učenk pri nas ocenjevali učitelji. V naši raziskavi lahko dobljene razlike v učni uspešnosti med dekleti in fanti interpretiramo tudi v povezavi z dosežki mlajših in starejših učencev in učenk pri preizkusih govorne kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in osebnostnih značilnosti. Razlike so, tako med mlajšimi kot starejšimi učenci in učenkami, največje v govorni kompetentnosti, ker dosega dekleta pomembno višje rezultate kot fantje oz. je učinek spola pri mlajših zmeren, pri starejših pa visok. Dekleta in fantje se ne razlikujejo pomembno glede na dosežke pri preizkusu intelektualnih sposobnosti; prav tako je majhen oz. nepomemben učinek spola pri ocenjevanju osebnostnih značilnosti, in sicer gre za majhen učinek spola na osebnostni dimenziji vestnosti pri obeh starostnih skupinah otrok/mladostnikov, na dimenziji nesprejemljivosti pa le pri mlajših učencih (fantje so ocenjeni kot bolj nesprejemljivi), pri starejših pa učinka spola ni. Dekleta svojo prednost v govorni kompetentnosti pred fanti še povečajo v obdobju od 3. do 9. razreda; nepomembne razlike med dekleti in fanti v intelektualnih sposobnostih pa ostajajo stabilne. Ker so pri starejših učencih in učenkah govorne kompetentnosti najvišji napovednik otrokove učne uspešnosti pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu, dekleta pa dosega pomembno višjo govorno kompetentnost kot fantje, lahko ocenimo, da imajo dekleta v šoli, ki, kot kaže, daje velik poudarek verbalizaciji,

prednost pred fanti. Z vidika pravičnosti je zato pomembno vprašanje, ali so torej dekleta in fantje v šoli za enako zanje ocenjeni enako oz. ali višje ocene deklet resnično kažejo tudi višje znanje. Rezultati naše raziskave kažejo, da je bil učinek spola pri dveh (matematiki in biologiji) predmetih od treh v 9. razredu različen, če primerjamo učiteljevo in zunanjo oceno znanja. Pri matematiki in biologiji so bila dekleta z učiteljevo oceno ocenjena pomembno višje kot fantje (torej bi morala imeti pomembno višje znanje), pri nacionalnih preizkusih znanja pa niso izkazala pomembno višjega znanja kot fantje, kar bi pomenilo, da imajo podobno znanje. Če primerjamo (gre seveda za posredno primerjavo): standarizirane razlike med aritmetičnimi sredinami (vrednosti D) za učiteljeve ocene pri vseh predmetih v naši raziskavi z vrednostmi D, ki sta jih za serijo zunanjih preizkusov znanja izračunala Willingham in N. S. Cole (1997), lahko ugotovimo, da so razlike med dekleti in fanti večje pri učiteljevem kot pri zunanjem ocenjevanju znanja in da so dekleta ocenjena višje kot fantje.

Tako rezultati naše raziskave kot rezultati nekaterih tujih, primerljivih raziskav nas pri razmisleku o diferenciaciji glede na spol in ocenjevanju znanja vodijo k oceni, da je zunanje ocenjevanje znanja lahko pomemben »korektiv« učiteljevega ocenjevanja znanja tudi z vidika pravičnosti glede na spol. Če dodamo k temu še, morda zopet na prvi pogled nepomembno spremembo o zunanjem ocenjevanju znanja, češ da se rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja v 9. razredu, ki so obvezni za vse učence, smejo uporabljati zgolj kot povratna informacija učiteljem, staršem in učencem, in ne kot eno od meril za vpis v srednje šole z omejitvijo, potem nepravilnost ocenjevanja znanja glede na spol prenesemo še korak naprej. Četudi gre za enako ali podobno znanje pri dekletih in fantih, imajo dekleta ob upoštevanju zgolj učiteljevih ocen prednost pred fanti pri vpisu na šole z omejitvijo vpisa.

Spremembe o ocenjevanju učenčevega znanja, ki ukinjajo oz. spreminjajo vlogo zunanjega ocenjevanja znanja, smo to pot osvetlili zgolj z enega vidika, to je pravičnosti glede na spol. Ostaja pa še več odprtih vprašanj, kot so: kako zagotavljati predpisane standarde znanja, potem ko so vsi učni načrti pripravljene procesnocijno; kakšna je resnična razlika med preizkusi znanja za nacionalno preverjanje in nacionalno ocenjevanje znanja; ali je moč pripraviti, in če ne, zakaj ne, kakovostne preizkuse znanja, ki bi vključevali različne taksonomske ravni znanja; ali in če, zakaj je zunanje ocenjevanje znanja ob koncu prvega triletja in pozneje bolj stresno kot učiteljevo ocenjevanje znanja? Pravzaprav ne moremo mimo ugotovitve, da strokovnih odgovorov na ta in podobna vprašanja nimamo, vendar so bile nove rešitve kljub temu vpeljane.

In vprašanje za konec: Koliko takih in podobnih posegov, čeprav morda zgolj na prvi pogled majhnih, šolski sistem še prenese, ne da bi obstajala resna nevarnost, da se postopoma pogrezne sam vase?

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berger, K. S. (1986). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. V: Vasta, R., *Annals of child development*, str. 187–251. Greenwich: JAI Press.
- Bukatko, D. in Daehler, M. W. (2001). *Child development*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), str. 415–436.
- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: Unger, R. K. (ur.), *Psychology of women and gender*, str. 228–244. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Crawford, M. in Unger, R. K. (2000). *Women and gender: A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, serial. no. 242.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 42–53.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), str. 777–790.
- Hallahan, D. P. in Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children*. Boston, London, Toronto: Allyn in Bacon.
- Halverson, C. F., Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Be-sevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions: The Inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, str. 995–1026.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language – Third Edition. Examiner’s Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hayde, J. S., Fennema, E. in Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, str. 139–155.
- Hedges, L. V. in Nowell, A. (1995). Sex differences in mental abilities scores: Variability and number of high-scoring individuals. *Science*, 269, str. 41–45.
- Hogrebe, M. C., Nest, S. L. in Newman, I. (1985). Are there gender differences in reading achievement? An investigation using the high school and beyond data. *Journal of Education Psychology*, 77, str. 716–724.
- Izhodišča kurikularne preнове (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Urad RS za šolstvo.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (2000). Ljubljana: Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole. Urad RS za šolstvo.

- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (3), str. 514–532.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krt.
- LaFrance, M. (2001). Gender and social interaction. V: Unger, R. K. (ur.), *Psychology of women and gender*, str. 245–255. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Maccoby, E. E. in Jacklin, N. C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (v tisku). Govor deklic in dečkov.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006 a). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 108–130.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006 b). Šolska ocena: značilnosti mladostnika in dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 4, str. 25–52.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C. (2000). *Effective schools in science and mathematics. IEA's third international mathematics and science study*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD indicators 1998*. Paris: OECD.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (str. VII–IX). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999). Uradni list RS, št. 27/99; 38/99.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raynell, J. K. (1977). *RDLs First Edition manual*. Oxford: NFER-Nelson Publishing Company, Ltd.
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: *Šolska zakonodaja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žagar, D., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence: evalvacijska študija. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press.
- Willingham, W. W. in Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MARJANOVIČ UMEK Ljubica, Ph.D.

DIFFERENTIATION IN SCHOOL: THE SAME OR DIFFERENT FOR DIFFERENT CHILDREN

Abstract: Taking account of certain theoretical findings and results of foreign and domestic empirical researches, the article analyses individual changes introduced into the nine-year primary school in the last two years. We want to know what these changes mean in terms of the coherence of systemic and substantive solutions, as established in the concept laid down in the *White Paper on Education* (1995) and implemented in the *Primary School Act* of 1996, and to what extent they are scientifically justified. We chose two types of changes especially referring to differentiation at school, namely changes in ability grouping and changes in the external assessment of knowledge – with the latter we were primarily interested in differentiation with regard to gender. Within the first research involving over 400 adolescents from the 9th grade of primary school, we found that two important criteria in the classification of pupils into individual levels of education were the adolescents' speech competence and their intellectual abilities, which are also otherwise the best predictors of the knowledge of a student. The mother's level of education had a smaller effect on the classification of pupils than the abovementioned psychological characteristics of the adolescents. The findings of the second research, involving pupils of 3rd and 4th grades, along with pupils of the 9th grade of the nine-year primary school, show that younger and older girls achieve significantly higher grades than boys in almost all subjects at school when their knowledge is assessed by teachers; however, in external knowledge assessments the differences between girls and boys with older pupils are only significant in the Slovenian language. Since the achievements in the national examination of knowledge are not one of the criteria for enrolment in secondary schools with limited enrolment, this creates additional injustice in the assessing of knowledge with regard to gender.

Key words: ability grouping, speech competence of children/adolescents, intellectual abilities of children/adolescents, mother's education, teacher's assessment of knowledge, external assessment of knowledge, differentiation by gender.

Dr. Igor Saksida

Prenova pouka slovenščine – in prenova prenove – pod drobnogledom specialne didaktike

Povzetek: Članek pojasnjuje izhodišča prenove pouka slovenščine, tj. izpeljavo strokovnih podlag zanjo (in za nov učni načrt) iz pragmatičnega jezikoslovja in literarne vede (predvsem vede o recepciji besedila). Strokovna skupina, ki je pripravila prenovu, se je zavzemala za večji obseg ur slovenščine v predmetniku, za premik jezikovnega pouka k rabi jezika in razvijanju sporazumevalne zmožnosti ter za pouk književnosti kot ustvarjalno komunikacijo z umetnostnim besedilom. Uveljavljanje teoretičnih zamisli je potekalo postopoma in v sodelovanju z učitelji praktiki tudi po sprejetju novega učnega načrta za predmet (1998). Pri nastajanju sodobnega pouka slovenščine se je kot temeljna dilema pojavljalo predvsem razmerje med razvijanjem zmožnosti in pridobivanjem jezikoslovnega in književnega znanja, kar se povezuje tudi z razpravo o modelu zunanjega preverjanja znanja; to je uravnotežilo preverjanje zmožnosti in poznavanje pojmov in posplošitev ter pozitivno vplivalo na pouk. Med nadaljnjimi nalogami prenove poudarja prispevek predvsem nujnost uravnoteženja znanja in zmožnosti pri pouku slovenščine ter njegovo individualizacijo in diferenciacijo, nepodrejanje predmeta zunanjim (vzgojnim) ciljem ter pluralnost učnega gradiva in primeren nadzor nad njegovo kakovostjo.

Ključne besede: didaktika slovenščine, prenova učnega načrta, sporazumevalna zmožnost, bralna kultura in bralna zmožnost, funkcionalna pismenost, zunanje preverjanje znanja, individualizacija in diferenciacija, učna gradiva, metodološki pluralizem.

UDK: 37.014.3 : 372.880.863

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Igor Saksida, izredni profesor, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem;
e-pošta: igor.saksida@pef.uni-lj.si*

Uvodna vprašanja

Predstavitev dejavnikov, ki so sooblikovali novo podobe slovenske jezikovne in književne didaktike ter tudi prenovu šolske prakse pri slovenščini v zadnjem desetletju ali dveh, je vsekakor zelo kompleksna; zato nikakor ne more vključiti le sprotih, tako rekoč »operativnih« odločitev, ampak mora upoštevati predvsem *preverljiva* izhodišča, načela in cilje, ki jih opredeljuje tako specialnodidaktična teorija kot prenovljeni učni načrt za slovenščino.¹ Pri tem naj bo v začetku poudarjeno, da prenova pouka slovenščine ni potekala kot (zunanja) reforma, da torej ni bila »vsiljena« od zunaj, npr. iz krogov te ali one »zasedbe« pristojnega ministrstva; še manj je bila pot preнове določena s kakršno koli politično paradigmo, programi in razmerji političnih sil v določenem obdobju; zato pa je tem bolj sledila teoriji in konceptom pedagoške (specialnodidaktične), jezikoslovne in literarnovedne stroke. – Danes, se zdi, poteka prenova preнове, v njenem okviru pa tudi prvi poskusi novega umeščanja obsega, ciljev in vsebin slovenščine v šolski kurikulum; torej ne bo odveč, da ob tem pojasnimo naslednja vprašanja:

- Katera so bila izhodišča preнове pouka slovenščine in kako je potekalo njeno uveljavljanje?
- Katere dileme so se pojavljale ob oblikovanju novega učnega načrta in kateri predlogi so prevladali?
- Katere so nadaljnje naloge pri dograjevanju preнове in kako morebitne novosti uvajati in spremljati njihov učinek?

Glede na namen in obseg tega prispevka ne bo mogoče spregovoriti o vsem, kar se zdi danes pomembno v zvezi s poukom slovenščine v celotni šolski vertikali; zato se bo članek osredotočil predvsem na pouk slovenščine v *osnovni šoli*, v tem sklopu vprašanj pa zlasti na književno vzgojo. Vprašanja jezikovnega in književnega pouka na tej stopnji šolanja so namreč bistvena – in zdi se, da je pouk slovenščine prav tu doživel tudi največ sprememb.

¹ Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je učni načrt za slovenščino v osnovni šoli sprejel na seji 29. 10. 1998.

Katera so bila izhodišča prenove pouka slovenščine in kako je potekalo njeno uveljavljanje?

Izhodišča prenove pouka slovenščine

Da pobude za prenovo pouka slovenščine niso prišle niti iz fakultetnih niti iz »političnih« kabinetov, dokazujejo najprej premiki v sami šolski praksi. V začetku devetdesetih let so se v šolah pojavili prvi jezikovni učbeniki, ki so bili alternativa »akademskim« učbenikom, hkrati pa so potekali tudi prvi seminarji za učitelje (npr. *Smeri prenove pouka slovenščine*, 1992 in 1993), na katerih so jim bile predstavljene sodobne jezikoslovne teorije in možnosti njihovega prenosa v šolsko gradivo (npr. pragmatična in pomenska obravnava besedila). Temu je sledil natis gradiva *Pouk slovenščine malo drugače* (1994), v katerem so bila (tudi kot nasprotje prevladujočemu strukturalističnemu opisovanju jezika) predstavljena izhodišča pragmatičnega jezikoslovja (v središču je pojmovanje jezika kot sredstva sporazumevanja, torej družbenega delovanja, in njegovih dejavnikov).² Publikacija navaja naloge in cilje sodobnega *jezikovnega pouka* ter kontrastivno glede na tedanjo prakso navede nekatere premike, med katerimi se tudi danes zdijo bistveni predvsem naslednji (prim. Križaj Ortar, Bešter 1994, str. 18):

- od sprejemanja k tvorjenju besedil,
- od razvijanja jezikovne zmožnosti k razvijanju sporazumevalne zmožnosti,
- od razvijanja poimenovalne k razvijanju upovedovalne in ubesedilovalne zmožnosti,
- pri vrednotenju besedila od načela pravilnosti k načelu ustreznosti in razumljivosti,
- od izoliranosti jezikovne vzgoje k njeni umeščenosti v druge učne predmete,
- od opisovanja jezika k rabi in opazovanju jezika.

Skladno s prvimi poskusi posodobitve jezikovnega pouka glede na sodobna jezikoslovna izhodišča, opažanja prakse in interese učencev je potekala tudi prenova osnovnošolskega *pouka književnosti*. Ob dejstvu, da po osamosvojitvi književne vzgoje ni bilo več mogoče utemeljiti v »družbenih« ciljih in nalogah,³ je sodobna književna didaktika vsebine, cilje in metode izpeljala predvsem iz literarne vede kot temeljne vede o književnosti, a se hkrati že v izhodišču odrekla zgolj literarnozgodovinskemu programiranju pouka književnosti (sestavljanju seznamov obveznih besedil, pojmov in elementov za interpretacijo ipd.). Na podlagi tedaj uveljavljajoče se književnodidaktične literature (prim. Grosman 1989; Krakar Vogel 1989/90; Krakar Vogel 1991) je kot bistveni cilj književnega pouka poudarjala razvijanje otrokove bralne kulture in bralne zmožnosti, tj. zmožnosti zaznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedila, poudarjala pa

² »Teorija z vajami je v priložniku predstavljena tako, da je dostopna učiteljem slovenskega jezika na različnih stopnjah, ki doslej na slovenskih višjih in visokih šolah na ta način niso mogli sistematično spremljati moderne jezikoslovne problematike' (iz recenzije dr. J. Dularja).« (Kozinc 1994, str. 3)

³ Književni pouk ni več mogel biti usmerjen v vzgojo za »naloge, ki zagotavljajo razvoj naše samoupravne skupnosti (varnost in družbena samozaščita, odnos do družbene lastnine, zdravstvena in prometna vzgoja itd.)« (Program, 1984, str. 11).

tudi pomen razvijanja domišljajske poustvarjalnosti (»igrivosti«), ki se poraja ob spontanem stiku med bralcem in besedilom (prim. Rodari 1977). Sodobna zasnova »srečevanja bralca in besedila v razredu« je dobila podporo v novih berilih za osnovno šoli, ki so izhajala predvsem iz literarne kvalitete izbranih leposlovnih besedil in s spremnim didaktičnim instrumentarijem spodbujala dialoškost branja. – Jezikovni in književni didaktiki (ob njih pa tudi psihologi, pedagogi in specialni pedagogi) so nato kot »skupina za prenavo pouka slovenščine«⁴ objavili svoja strokovna besedila o funkcionalni pismenosti, jezikovnem in književnem pouku, razvijanju bralnih strategij in opismenjevanju ter pedagoškem govoru v tematski številki *Jezika in slovstva* (1995); strokovni in tudi širši javnosti so bili torej predstavljeni *izsledki raziskav ter predlogi* za boljše, učinkovitejše učenje in poučevanje slovenščine (ne le kot učnega predmeta). Osrednji (aktualni) poudarki omenjene tematske številke so:

- Potreba po prenovi pouka slovenščine izhaja tako iz raziskav o funkcionalni pismenosti kot iz »poznanstvenja tega pouka« (Kmecl, 1995/96, str. 3).
- Iz raziskav, ki kažejo na ne dovolj razvito sporazumevalno zmožnost, ter iz dejstva, da je slovenščina učni jezik, izhaja, da »bi moral dobiti kot predmet osrednje mesto« (Križaj Ortar, Bešter 1995/96, str. 6), kar potrjujejo tudi primerjave s tujimi predmetniki – »izrazit primanjkljaj ur /.../ ima slovenščina na razredni stopnji« (prav tam).⁵ Zasnova sodobnega jezikovnega pouka zajema naslednja vprašanja: »čemu učiti (katere družbene cilje želimo doseči/uresničiti z jezikovnim poukom), kaj učiti (katere vsebine bomo izbrali za uresničitev navedenih ciljev) in kako učiti (katerih metod naj se poslužimo, da bodo navedeni cilji najučinkoviteje doseženi).« (Prav tam, str. 9) Pri odgovoru na osrednja tri vprašanja je poudarjeno predvsem pojmovanje jezika kot rabe ter njena povezanost s sistemom jezika, sledi pa razčlenitev pojma sporazumevalna zmožnost in dejavnosti, ki so z njo povezane.
- Osrednji in temeljni cilj književne vzgoje (na vseh stopnjah šolanja) je bralčevo subjektivno »srečanje s književnostjo in literarnoestetsko doživetje« (Kordigel 1995/96, str. 24); književno znanje je v tem pomenu le podpora razviti bralni zmožnosti, kot sestavina književnega pouka pa v povezavi s samostojnim branjem vendarle tudi možnost »za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« (prav tam, str. 25) – tako sodobna zasnova pouka književnosti poleg bralnih strategij predstavljanja motivov, razumevanja književnih oseb, zgodbe, teme in perspektive zajema tudi »poznavanje kánona, poznavanje literarne tradicije« (prav tam, str. 27), predvsem v tretjem triletju osnovne šole pa je bilo ob učenčevem subjektivnem doživljanju besedila

⁴ Skupino, ki je zasnovala novo jezikovno izobraževanje v šolskem sistemu, je vodil Matjaž Kmecl. Pri postavitvi izhodišč prenove so sodelovali Martina Križaj Ortar, Marja Bešter, Sonja Pečjak, Lidija Magajna, Alenka Kozinc, Boža Krakar Vogel, Metka Kordigel, Igor Saksida, Miha Mohor, Janez Dular, Janez Bečaj, Olga Kunst Gnamuš, Jelka Morato, Mojca Poznanovič, Stane Čehovin, Silvo Fatur in Boštjan Zgonc. (Prim. tudi Kmecl, 1995/96)

⁵ Da je bila taka ocena stanja pravilna, je potrdila tudi primerjava predmetnikov različnih držav, ki jo je pri sprejemanju novega predmetnika devetletne osnovne šole izvedla Področna kurikularna komisija za osnovno šolo kot podlago za novi predmetnik v devetletni osnovni šoli

- poudarjeno, da »bi postopno in premišljeno vpletali tudi »strokovno branje književnosti«, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti« (Mohor 1995/96, str. 44).
- Ob temeljnem cilju pouka književnosti, ki ga specialna didaktika opredeljuje kot vzgojo za dejavni stik z leposlovjem, se izrisujejo tudi drugi, širši vzgojni cilji (npr. razvijanje kulturne razgledanosti, oblikovanje odnosa do tradicije, privzganje moralnih, nacionalnih, ekoloških, verskih in drugih vrednot); ti cilji pa »so pri pouku književnosti pomembnostno sekundarni« (Krakar Vogel 1995/96, str. 52).
 - Pouk slovenščine ter njegovi cilji, vsebine in metode se prepletajo s sodobnimi pojmovanji bralne pismenosti (in v tem okviru s cilji razvijanja zmožnosti razumevanja prebranega, pozitivnega odnosa do branja ter z metakognicijo bralnega procesa, prim. Pečjak 1995/96); ob tem je naloga prenove pouka slovenščine tudi »izboljšanje družbene vloge, ki jo ima slovenščina kot materinščina oz. državni jezik v vzgojno-izobraževalnem procesu« (Kozinc 1995/96, str. 89), kjer je pomembna predvsem vloga slovenščine v pedagoškem govoru oz. učiteljevih kompetencah.

Vključevanje izhodišč prenove v novi učni načrt

Povzetek jezikoslovnih, literarnovednih in književnodidaktičnih podlag prenove pouka slovenščine je zgovoren sam po sebi: ta v prvi polovici devetdesetih let ni potekala niti »zakrito« niti po političnem diktatu, ampak je izhajala iz analize stanja, raziskav in strokovnih ekspertiz, ki so bile večkrat predstavljene javnosti. V strokovnih besedilih in javnih predstavitvah (npr. na srečanjih z učitelji) je prenoviteljska skupina praviloma predstavljala novosti v celotni vertikali šolanja, zajela pa tudi širša strokovna vprašanja (zlasti npr. vlogo jezika kot temeljnega učnega jezika pri vseh predmetih). – Šele na tej podlagi se je nato izoblikoval prvi *predlog učnega načrta*, ki je bil (po dopolnitvah in usklajevanjih) leta 1998 tudi sprejet; novi učni načrt je sledil vsem bistvenim poudarkom sodobnega jezikovnega in književnega pouka: ločevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil je zasnovano na pojmovanju funkcionalne pismenosti učencev, motivacije za branje, različnosti besedilnih svetov obeh področij, raznolikosti jezika ter tehnike branja. Pojem funkcionalna pismenost vključuje »sposobnost razumevanja in uporabljanja tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley 1992, v Pečjak 1997, str. 10); hkrati je funkcionalna pismenost povezana tudi s pojmom branja v funkciji. Od tod je le še korak do opredelitve razlik med tipoma branja na ravni bralne motivacije: medtem ko bralca za branje prvih motivira doživljanje umetniškosti besedila, bralca za branje drugih motivirajo bolj »življenjski«, pragmatični razlogi za branje: »pouk branja moramo oblikovati celostno v povezavi z aktivnostmi iz resničnega življenja otroka« (prav tam, str. 11). Oba podtipa se razlikujeta tudi glede na besedilno stvarnost (v prvem primeru gre za zapleten soodnos zunajliterarnih

in medbesedilnih izkušenj, ki se prepletajo v fiktivni besedilni stvarnosti, v drugem gre za jezikovno predstavljeno zunajliterarno realnost) jezik (kompleksnost jezika umetnostnih besedil ter informativnost jezika neumetnostnih besedil sta izhodišče za funkcijsko zvrstnost ter za sodbo literarne teorije, da literatura nikakor ni zgolj jezik, saj razvitost njene snovi presega jezikovno realnost) ter tehniko branja. Omenjene razlike dokazujejo, da ločevanje področij v učnem načrtu ni nikakršen strokovni apriorizem, pač pa izhaja iz globljih strukturnih določil umetnostnega in neumetnostnega besedila, opazna pa je tudi v tujih kurikularnih zasnovah. – Kljub dejstvu, da zaradi specifičnosti predmeta poučevanja in metod jezikovni in književni pouk ostajata ločena, pa ne more biti dvoma, da med njima obstaja prekrivno področje. Tako tudi danes ostaja nerešeno vprašanje, koliko naj se področji vendarle zblížata, povežeta ali celo prepleteta ter kdaj je omenjena prepletenost večja – v prvem ali npr. v tretjem triletju. Zbliževanje področij gotovo ne more pomeniti podrejanja književnega besedila slovničnemu pouku ali prevlade literarnega branja v šoli; vsako področje torej ohranja svojo specifičnost. Toda hkrati je tudi res, da je mogoče uporabne in učinkovite primerne metode in vsebine izpeljati iz kontrastiranja umetnostnega in neumetnostnega besedila, npr. primerjanja opisa v strokovnem članku in razpoloženski črtici, opazovanja kršitev kriterijev besedilnosti v sodobni poeziji ter opazovanja strukturnih (jezikovnih) elementov v funkciji gradnje drugih ravni besedila (npr. pomen jezika za vzpostavljanje podobe literarnega junaka). Povedano omogoča sklep, da se nevarnost, ki preži na ločenost področij, kaže predvsem v njenem pretiranem razmejevanju, kar bi bilo še posebno neprimerno prav v prvem triletju osnovne šole. Otrok v tem času namreč začne razvijati bralne strategije, besedilnost pa glede na njegove izkušnje bržkone še ni »razcepljena« na umetnostno in neumetnostno področje. Četudi je cilj triletja, da se otroci zavedajo razlik med področjema, to ne sme pripeljati do popolne osamosvojitve katerega koli izmed njih; didaktična igra, v tem triletju uresničena npr. kot jezikovna igra (s črkami, zlogi, besedami ipd.), je pristop, ki povezuje začetno opismenjevanje s poukom književnosti.

Prekrivnost obeh področij pouka slovenščine (v osnovni šoli) se izraža tudi v *dejavnostih*, ki jih opredeljuje učni načrt. Pouk književnosti je – tako kot delo z neumetnostnimi besedili – v njem zasnovan na štirih dejavnostih: poslušanju, branju, pisanju in govorjenju. Receptijske dejavnosti, na začetku usmerjene predvsem v poslušanje, se s prehodom na višje ravni šolanja usmerjajo predvsem v samostojno branje umetnostnih besedil. Samostojno branje kot možnost spoznavanja izkustvenih vzorcev kulture, možnost za osebno dozorevanje, estetsko uživanje in preseganje spoznavnih omejitev stvarnosti je v celotni osnovni šoli temeljna dejavnost, bistveno pa je, da se poslušanje književnosti ohranja tudi pozneje, tj. še v drugem in tretjem triletju; tako se namreč ohranja vez s primarnim estetskim doživetjem v zgodnjem otroštvu, v katerem sta fizično in estetsko ugodje tesno povezana. Ob tem je bilo pri načrtovanju pouka književnosti treba določiti deleže za posamezne dejavnosti. Ob tem je poseben razmislek stekel ob vprašanju, koliko v pouk književnosti vključevati ustvarjalno pisanje. Učni načrt se je izognil skrajnosti, po kateri bi bilo umetnostno besedilo zgolj motivacija za

literarno ustvarjalnost učencev. Bistveno načelo – v središču književnega pouka je branje umetnostnega besedila – je opredelilo poustvarjalno pisanje kot dobro možnost za poglobljanje učenčevega stika z besedilom, ne pa kot osrednjo dejavnost oz. temeljni cilj. Učenci namreč ne tvorijo le literarnih (domišljjskih) besedil, ampak tudi polliterarna in celo neliterarna besedila – pišejo torej tako o svojih literarnih svetovih kot o doživljanju tujih literarnih sporočil: v tem smislu primerjajo svoje besedilne svetove s stvaritvami različnih avtorjev glede na različna obdobja in tematiko. Književni pouk, ki bi izhajal samo iz želje po spodbujanju besedne ustvarjalnosti mladih (»posnemanje« ustvarjalnega postopka), tudi ne bi bistveno širil njihove recepcijske zmožnosti, pač pa bi ustvarjal napačno predstavo o tem, da je v branje književnosti absolutna, »divja« svoboda, da je vsako razumevanje enako blizu besedilu in da bralca v njegovi pravici do lastnega mnenja ne omejuje nič – celo besedilo, ki ga bere, ne. – Razmerje med igro oz. ustvarjalnostjo ter spoznavanjem zakonitosti jezika in književnosti pa nakazuje tudi eno od temeljnih dilem prenove pouka slovenščine, tj. kakšno naj bo razmerje med razvijanjem jezikovnih in bralnih zmožnosti učencem ter pridobivanjem znanja; s to dilemo se posredno povezuje tudi zasnova zunanjšega preverjanja znanja in njegovega vpliva na pouk slovenščine.

Katere dileme so se pojavljale ob oblikovanju novega učnega načrta in kateri predlogi so prevladali?

Povezanost ciljev pouka slovenščine

V specialni didaktiki slovenščine je še vedno utrjena delitev ciljev na *vzgojne* (pridobivanje pozitivnega razmerja do jezika oz. branja literarnih besedil), *funkcionalne* (pridobivanje jezikovne in bralne zmožnosti) ter *izobraževalne* (pridobivanje jezikovnega in književnega znanja). V širšem slovenskem teoretičnem polju, povezanem z izobraževanjem, je bilo glede pojma »znanje« že precej razprav – in vrsta dilem in nesporazumov je izhajala iz različnega razumevanja tega pojma. Medtem ko v specialni didaktiki znanje pomeni predvsem sisteme dejstev, podatkov, posplošitev – torej vsega, kar si je mogoče zapomniti – nekateri drugi pojmujejo znanje kar kot vse, kar se da vedeti, spoznati oz. doživeti (npr. ob književnem besedilu). Širiti obseg pojma književno znanje seveda ni smiselno: bolje je ostati pri opredelitvi, da je književno znanje (predvsem) sistem podatkov in pojmov, kar pa je samo ena od plasti, ki sooblikujejo recepcijsko situacijo pri pouku književnosti. Sposobnosti zaznavanja, doživljanja, vrednotenja in izražanja kot funkcionalni cilj so odvisne od bralca, njegove medbesedilne izkušnosti in tehnike branja (obvladovanje bralnih strategij). Vzgojni cilji – razvijanje pozitivnega odnosa do književnosti – pa so še tesneje povezani s konkretno učno situacijo, z razpoloženjem in odnosi na šoli, s splošnimi vrednostnimi kategorijami, ki vladajo v kakem okolju, ipd. To pomeni, da bi pouk književnosti, ki bi omejeval šolsko interpretacijo »le« na pridobivanje znanja, zapostavljal bralca in okolje kot člena, ki sooblikujeta sodobno bralno pismenost, poleg tega pa tudi širše cilje, ki

ne izhajajo zgolj iz znanja, ampak predvsem iz zmožnosti in vrednot (npr. vzgoja za toleranco, medkulturnost).

Zunanje preverjanje znanja

Opredelitev književnega znanja kot pomembne, ne pa tudi najbolj bistvene ali celo edine sestavine pouka književnosti, je sprožilo premislek o načinih *zunanjega preverjanja znanja*, ki je uzakonjeno v osnovni in srednji šoli.⁶ Zaradi poudarjene zahteve po objektivnosti so bile v preteklosti, tj. pred uveljavitvijo sodobnega komunikacijskega pouka, naloge pri zaključnem preverjanju vezane le na znanje v ožjem pomenu besede, torej na prepoznavanje literarnovednih prvin v besedilu. S poudarjanjem izbirnosti na ravni besedil in metod poučevanja je vnaprej nemogoče zagotoviti, da bodo vsi učenci prebrali prav vsa besedila – trdno začrtani okvir literarnega znanja, ki naj ga učenci usvojijo, je s sodobnim učnim načrtom razrahljan. To pa pomeni, da je treba v kakršnem koli modelu zaključnega preverjanja dati več poudarka preverjanju bralnih zmožnosti oz. obvladovanja bralnih strategij, kar bržkone najboljše poteka ob neznanem besedilu. Sposobnost »razumevanja« (v najširšem smislu) in interpretiranja književnosti se namreč tudi v vsakdanji praksi ne kaže ob znanih, ampak predvsem ob neznanih besedilih. Pri določitvi tipa pouka oz. preverjanja se je treba izogibati dvema skrajnostma: *absolutizaciji objektivnosti* kot edinega ali najpomembnejšega kriterija za sestavo preizkusa (to vodi predvsem k izbiri nalog objektivnega tipa) ter *prepoudarjanju ustvarjalnosti* in književne nadarjenosti, ki bi se lahko sprevrgli v ugajanje ocenjevalcu oz. v popolno nepredvidljivost in nezanesljivost ocenjevanja. Izogibanje obema skrajnostma je mogoče, če sestavljavci preizkusov privzamejo načelo relativne objektivnosti, hkrati pa ponudijo natančne deskriptorje/opisnike, ki jih poznajo učenci in učitelji in ki se uporabljajo pri ocenjevanju eseja oz. govornega nastopa in so po potrebi prilagojeni elementom konkretnega neznanega besedila oz. teme govornega nastopa. – Zdi se, da so iste dileme in podobni premisleki sooblikovali tudi zasnovo zunanjega preverjanja znanja pri jezikovnem pouku. Ob prvem vzorčnem naboru nalog za zunanje preverjanje znanja so se namreč pojavile dileme, ali med nalogami ni preveč »slovnice« in ali naloge niso preobsežne in prezahtevne. Pojavila se je torej dilema, koliko naj bo v pisnem preizkusu »slovnice« (oz. ali naj je sploh kaj bo). Pri tem se je obšlo dejstvo, da so primeri vzorčnih nalog izhajali iz neznanega besedila in so se nanašali predvsem na razumevanje besedila; tudi naloge, ki preverjajo »slovnično znanje«, so bile izpeljane iz besedila in niso zahtevale reprodukcije naučenih definicij. To je v skladu tako s cilji učnega načrta (npr. učenci berejo strokovna in publicistična besedila, ob tem pa besedilo besedno-slovnično razčlenijo) ter s standardi znanja, ki so iz njih izpeljani. Med minimalnimi standardi poleg izpisovanja bistvenih

⁶ Tako je o književnosti na *maturi* leta 1999 potekalo omizje na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na tem posvetu so bili predstavljeni različni, tudi polemični pogledi na pripravo nanj in ocenjevanje maturitetnega *eseja* – besedila so bila strokovni javnosti predstavljena v reviji *Jezik in slovstvo* (1998/99, XLIV, 7/8).

podatkov (s tem se preverja razumevanje besedila) najdemo tudi druge, ki so sicer povezani s »slovnico« oz. jezikoslovnimi pojmi, vendar ob tem tudi z upovedovalnimi zakonitostmi. Tak minimalni standard je npr. najde besede, s katerimi je poimenovana ponovljena prvina, ki od učenca zahteva razumevanje razmerja med nanašalnico in npr. zaimkom, ne da bi od njega zahtevali, da tako prvino tudi poimenuje. Naloge, ki ob besedilu preverjajo tudi poznavanje jezikoslovnih zakonitosti, se navezujejo predvsem na minimalne standarde (npr. določitev glagolskega časa, sklona pri samostalnkih). Tovrstne naloge so zelo omejene, njihova smiselnost pa izhaja iz temeljne filozofije učnega načrta, ki v tretjem triletju poleg razvijanja sporazumevalnih zmožnosti narekuje tudi poglobljeno spoznavanje zakonitosti jezika: tako so v tem triletju glede na prejšnje obsežnejši cilji besedno-slovnice razčlenbe besedila ter uporabe temeljnih jezikoslovnih izrazov. – Zasnova zunanjega preverjanja znanja (z nacionalnimi preizkusi) je torej v celoti sledila »filozofiji« prenovljenega učnega načrta: cilj preverjanja je bilo merjenje *razumevanja* neznanega neumetnostnega (in v tretjem triletju tudi neznanega umetnostnega) besedila ter zmožnost pisnega *tvorjenja* krajše neumetnostne besedilne vrste (in v tretjem triletju pisanje krajšega besedila, povezanega z izhodiščnim književnim besedilom). Jasno je tudi, da je nova zasnova zunanjega preverjanja *vplivala na pouk* – tudi ob tem so se v (strokovni) javnosti pojavljali pomisleki, češ da vpeljava zunanjega preverjanja privede do tega, da se učenci (predvsem v zadnjem letu) učijo samo za končne preizkuse. Na tem mestu nima smisla polemizirati s predpostavko, da je zunanje preverjanje znanja zgolj zunanja motivacija za učenje,⁷ bolj smiselno se zdi vprašanje, ali in kako je vpeljava nacionalnih preizkusov znanja vplivala na pouk jezika in književnosti, tj. ali in kako se je spremenil način pouka glede na pričakovanja, povezana z zunanjim preverjanjem znanja. Kljub temu da zgolj na podlagi tovrstnih primerjav ni mogoče sklepati o načinu (ali spremembah) poučevanja oz. učenja, pa podatki iz analize uspešnosti učencev (poskusno preverjanje, 2002, redno preverjanje, 2002, redno preverjanje, 2003), ki jo je pripravil *Državni izpitni center*, pokažejo naslednje:⁸

1. Ne drži, da bi zunanje preverjanje znanja spodbujalo zgolj reprodukcijo znanja. »Slovnice« (slovnice lastnosti besednih vrst) in »literarnovedne« naloge (sodobniki) so učenci reševali slabše kot naloge, ki so zahtevale razumevanje besedila. Slednjih pa se brez razvitih zmožnosti razumevanja prebranega sploh ne da rešiti, saj sta bili obe besedili neznani.
2. Nacionalni preizkus preverja predvsem zmožnosti branja z razumevanjem. Učenci tovrstne naloge rešujejo uspešno – pri pouku se torej uresničujejo funkcionalni cilji v skladu z novim učnim načrtom. Seveda pa ne pri pouku in ne pri preizkusih ne gre le zgolj za razvijanje oz. preverjanje razumevanja vsebine besedil, ampak tudi za prepoznavanje okoliščin, namena, naslov-

⁷ Vprašanje je, ali tovrstne motivacije ob opustitvi zunanjega preverjanja ne bo zamenjala zunanja motivacija drugačne vrste, npr. pričakovanja okolja, učenje za čim boljšo učiteljevo oceno, visok rezultat pri morebitnem sprejemnem izpitu ...

⁸ Prim. tudi podrobno analizo nalog in njihove težavnosti v publikaciji *Nacionalni preizkusi znanja, Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2002/2003*, Ljubljana, Državni izpitni center, 2003.

nika – torej za prepletenost pomenske, pragmatične, vrednotenjske, izrazne in besedno-slovnice razčlemba neumetnostnih ter slogovne in doživljajske analize umetnostnih besedil.

3. Učenci se usposobijo tudi za reševanje tvorbnih nalog, kar je bila novost preizkusov v devetletki. Primerjava rezultatov kaže na to, da se uspešnost reševanja tvorbnih nalog zvišuje – izrazito predvsem v povezavi z umetnostnim besedilom (zadnja naloga). Tudi uspešnost tvorjenja neumetnostne besedilne vrste se povečuje:⁹ sklepati bi bilo mogoče, da so se učitelji in učenci zavedali pomena tvorbnih nalog, zato so jim namenili več pozornosti. Če ta sklep velja, potem je jasno, da so (tudi!) nacionalni preizkusi opozorili na pomen priprave za pisanje tvorbnih nalog ter povečali zmožnosti tvorjenja besedil.

Glede na to, da sodobni nacionalni preizkusi ne merijo »faktografije«, pač pa jezikovne in književne zmožnosti, so kot taki pomembno sredstvo za preseganje tradicionalnega, slovnice in literarnovednega pouka slovenščine; so torej ena od poti do sodobnega komunikacijskega učenja in poučevanja jezika in književnosti. Seveda je nesmiselno pričakovati, da bi tak pouk zunanje preverjanje vzpostavilo kar samo po sebi, brez novih metod dela v razredu, brez novih učbenikov ter stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev – toda prav tako nesmiselno je *a priori* dvomiti o tem, da lahko nacionalni preizkusi izražajo sodobna načela pouka, in brez pravih argumentov vztrajati pri prepričanju, da so v svoji »okostenelosti« le stresna, za sodoben procesni pouk neprimerna oblika preverjanja znanja in le zunanja motivacija za učenje oz. da z njimi zajamemo le nižje taksonomske ravni znanja.

Katere so nadaljnje naloge pri dograjevanju prenove in kako morebitne novosti uvajati in spremljati njihov učinek?

Prikazana izhodišča, dileme in rešitve seveda ne vodijo k sklepu, da je zasnova pouka slovenščine, kot jo določa novi učni načrt, enkrat in za vselej »normirana«, torej nedotakljiva in nespremenljiva. Še več: prav zaradi izkušenj pri udejanjanju novih pristopov v praksi po njegovem sprejetju se je pokazalo, da bo (predvsem) slovenistična stroka vendarle morala premisliti o nekaterih spremembah učnega načrta, ki izvirajo bodisi iz jezikoslovne ali literarnovedne in specialnodidaktične podlage. Med tovrstnimi strokovnimi »nalogami« se zdijo osrednje predvsem naslednje:

- vprašanje razmerja med razvijanjem zmožnosti ter deležem jezikovnega in književnega znanja (v učnem načrtu),
- določitev zahtevnosti ciljev in vsebin pouka slovenščine,
- umestitev sekundarnih vzgojnih ciljev v načrtovanje pouka in opredelitev vloge učnega gradiva pri pouku.

⁹ Tvorbna naloga je imela na rednem roku 2002 (uradno vabilo) indeks težavnosti 0,55, na rednem roku 2003 (uradno pismo) pa že 0,73.

Zmožnosti : znanje

Razmerje med jezikovnimi in bralnimi zmožnostmi ter deležem jezikovnega in književnega znanja tako na ravni obsega in globine ciljev v učnem načrtu kot tudi pri pouku je bila ena od temeljnih dilem prenove; rešitev, ki je danes v specialni didaktiki sprejemljiva, morda pa ne v celoti vpeljana tudi v učni načrt, je povezana z *vgraditvijo* znanja v jezikovno in bralno zmožnost. Četudi je šolska obravnava neumetnostnih in umetnostnih besedil povezana predvsem z razvijanjem zmožnosti njihovega sprejemanja in tvorjenja, je jasno, da znanje o jeziku in književnosti, torej poznavanje jezikoslovnih in literarnovednih pojmovanj in poimenovanj, take razvijajoče se zmožnosti podpira, ne pa zavira.¹⁰ Vprašanje torej ni, ali zmožnosti ali znanje, ampak *koliko obojega* – opozicija med znanjem in zmožnostmi je za iskanje uravnoveženosti obojega v učnem načrtu nesmiselna in neproduktivna. Da je tovrstna opozicija povsem umetna, se vidi iz npr. iz Jaussove razlage stapljanj horizontov pričakovanj ob branju književnega besedila (prim. Medved Udovič 2000, str. 7–10): srečevanje bralčevih in besedilnih »pomenskih polj« lahko poteka na dva načina, tj. spontano (užitek ob izpolnitvi pričakovanj, razbremenitev, identifikacija) ali refleksivno (kritično razmišljanje, razkrivanje manipulativnosti in stereotipov v besedilu ipd., razumevanje struktur, širjenje medbesedilne izkušnosti ali celo preoblikovanje horizonta pričakovanja). Prekrivanje horizontov pričakovanja se tudi pri mladem bralcu udejanja na oba načina: »Pri uresničevanju otrokovih bralnih interesov je bolj v ospredju spontan način stapljanja horizonta. Refleksivni način stapljanja obeh obzorij (besednih in bralčevih) pa prihaja do izraza predvsem pri komunikacijskem modelu poučevanja (mladinske) književnosti.« (Prav tam, str. 9) – Ob tem pa se je seveda treba izogibati nevarnosti ponovnega »poznanstvenja« pouka slovenščine, tj. pouka, ki bi se vrnil v opisovanje jezika in učenje jezikoslovnih definicij izolirano od rabe jezika ali ki bi videl temeljni cilj pouka književnosti le v seznanjanju učencev z deli in literarnoteoretičnimi pojmi. Zdi se, da je so še najbolj v nasprotju s prizadevanji za zmanjševanje nepotrebne podatkovne obremenjenosti obravnave književnih besedil oz. za pouk, ki bo osredinjen na učenca, zahteve po večji vlogi literarne zgodovine pri načrtovanju pouka. Tak koncept zadeva ob vrsto težav: izredno težko je sestaviti seznam najpomembnejših avtorjev, saj o izboru odločata tudi literarna razgledanost in okus tistega, ki tak seznam sestavi. Nekatera besedila, ki so za razumevanje razvoja književnosti osrednja, temeljna, so jezikovno in tematsko od sveta sodobnega mladostnika lahko tudi tako zelo oddaljena, da so zanj skorajda nerazumljiva; literarni ustvarjalec je v tem konceptu prikazan kot »dejstvo«, ne pa kot »sogovornik«, zato se njegovo življenje in delo reducirata le na niz podatkov in vsebinsko-slogovnih posplošitev.¹¹ – Uravnoveženost jezikov-

¹⁰ Znanje se povezuje tudi z zavestjo, kako književno besedilo deluje na ravni svojih sestavin. »Razvijanje te zavesti je odvisno od obvladovanja poti za njen opis, zato moramo biti pripravljeni, učiti učence izražanja, ki jim bo omogočalo izoblikovati in razviti razumevanje njihovega bralnega doživetja: besede in zveze kot *podoba*, *struktura*, *vrzel* ali *motiv* /.../.« (Nodelman 1996, str. 31)

¹¹ V tem smislu so še vedno aktualna razmišljanja Mete Grosman, npr.: »Prizadevanje, vključiti čim več avtorjev in del, je značilno za literarnozgodovinski pristop, ki je skregan z vsemi didaktičnimi

ne in bralne zmožnosti ter znanja, ki je z njima povezano, naj bi izražala tudi sestava zunanjih preizkusov znanja ob koncu triletij; tudi do vloge in zasnove zunanjega preverjanja znanja se bo specialna didaktika v prihodnje še morala opredeljevati in iskati ustreznejše sistemske rešitve. V prenovi prenove se namreč vloga zunanjega preverjanja opazno zmanjšuje, to preverjanje je le še dodatna informacija o učnem uspehu. Ob taki umestitvi zunanjega preverjanja znanja se spregleduje povezanost formativnega in sumativnega ocenjevanja (prim. Pučko, 2002) ter pozitiven vpliv zunanjega preverjanja znanja na pouk (poenotenje kriterijev ocenjevanja, spodbujanje celostnega in uravnoveženega doseganja ciljev pri pouku, povratna informacija učitelju), z ukinjanjem tega preverjanja kot merila za izbora za vpis v šole z omejitvijo vpisa pa se pojavijo le še nove težave – če se kot alternativa zunanjemu preverjanju postavijo sprejemni izpiti na srednje šole, potem bodo te (res le morebiti?) na sprejemnih izpitih preverjale vsebine, s katerimi se učenci v osnovni šoli niso srečali – pač v skladu s pričakovanji učiteljev srednjih šol. Bodo taki izpiti veljavni glede na osnovnošolski učni načrt?¹² Bodo objektivni in izvedljivi? Bodo manj stresni kot enotno in obvezno preverjanje za vse učence?

Individualizacija in diferenciacija

Z vprašanjem pouka, ki izhaja iz otrokovih interesov in zmožnosti, je tesno povezana tudi določitev zahtevnosti ciljev in vsebin predmeta, v tem okviru pa predvsem zasnova individualizacije in diferenciacije pouka slovenščine. Tako v prvem kot v drugem triletju so namreč v istem razredu učenci z različnimi zmožnostmi in interesi – in če naj sodobni pouk slovenščine izhaja iz potreb, interesov in zmožnosti učenca, je jasno, da enovitega pouka pravzaprav ni mogoče izvajati, še posebej, ker so tudi v tretjem triletju npr. učenci, ki imajo bodisi težave s tehniko branja ali pa izražajo izrazito različne interese v zvezi z branjem književnih besedil. Zato tudi ni zadovoljiva rešitev, po kateri naj bi se diferenciacija izvajala samo kot prilagoditev metod ob skupnih ciljih in vsebinah. Diferenciacije ni mogoče videti neodvisno od celotne zasnove pouka slovenščine, torej od njegove celostne kompleksnosti in raznolikosti na ravni vsebin, ciljev oz. dejavnosti ter zmožnosti. Problematika pouka slovenščine v celoti v zvezi z razvijanjem zmožnosti in diferenciacijo ni »linearna«, ampak je »prostorska«; pouk in njegove prilagoditve zmožnostim in interesom slehernega učenca – kar je seveda načelo, ki je težko uresničljivo – je produkt treh med seboj povezanih razsežnosti: *cilja*, ki ga želimo doseči, in taksonomske ravni, ki je z njim povezana (poznavanje, razumevanje in uporaba, samostojno reševanje problemov),

priporočili književnega pouka o učenčevem vzpostavljanju dejanskega ustvarjalnega stika z umetnostnimi besedili.« (Grosman 1997, str. 48)

¹² Zanimiv je podatek iz analize vprašalnika, na katerega so odgovarjali srednješolski učitelji v okviru projekta, ki poteka na Zavodu R Slovenije za šolstvo. Na vprašanje, *ali poznate vzorce za zunanje preverjanje znanja ob koncu devetletke*, je 74,3 % od sedemdesetih učiteljev v srednjem strokovnem izobraževanju in 54,7 % od štirinšestdesetih gimnazijskih učiteljev odgovorilo z ne.

besedila, ki ga beremo in ki je lahko že samo po sebi bolj ali manj zahtevno, ter *metode* oz. »načina« obravnave besedila, ne more biti isto, če ob kakem besedilo učitelj spodbuja le izražanje učenčevih subjektivnih vtisov, če sprašuje po slogovnih prvinah v književnem besedilu ali če predlaga npr. govorni nastop. Diferenciacijo je torej treba videti kot možnost prilagajanja pouka učencem, ne pa kot ustvarjanje razlik med njimi – prav pretehtanju diferenciranih ciljev, vsebin in metod z vidika zmožnosti in interesov učencev bo tudi v prihodnje še smiselno namenjati strokovno pozornost. To pa velja tudi za prvi razred devetletke: ob raziskavi predšolske pismenosti in ugotovitvah, da »imajo starejši petletniki ob vstopu v šolo statistično pomembno začetno prednost pri zmožnostih, ki so pomembne za opismenjevanje« (Grginič 2005, str. 116) ter predlogih za sistematično uvajanje dejavnosti porajajoče se pismenosti v vrtce (npr. bralno-pisalni kotički, spoznavanje črk, spontano branje in pisanje) se samo po sebi zastavlja tudi vprašanje zasnove *opismenjevanja* v prvem razredu devetletke; to naj predvsem ne bi zaviralo otrokove spontane (v vrtcu razvijajoče se) motivacije za branje in pisanje, ampak bi ob upoštevanju individualnih razlik med prvošolci nagrajevalo njihove zmožnosti v smeri sistematičnega spoznavanja tiska, črk in glasov ter samostojnega branja in pisanja.

Vzgojni cilji pouka, učna gradiva

Navsezadnje bo specialna didaktika ob prenovitvenih težnjah morala (znova) opredeliti tudi umestitev *sekundarnih vzgojnih ciljev* v načrtovanje pouka in opredeliti vlogo in presojanje *kvalitete učnega gradiva*. Preveliko poudarjanje teh ciljev (npr. moralne oz. druge vzgoje) kot temelja za načrtovanje pouka je korak stran od sodobnega jezikovnega in književnega pouka, saj konceptualno vrača pouk slovenščine k programu, ki je bil v veljavi pred prenovo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Jezik in književnost namreč *ne smeta biti podrejena* nobenim nejezikovnim in neliterarnim temam in ciljem – tudi ne danes kar nekam modni medkulturnosti. Še posebno bi bila ta »zunanja« merila za sestavo učnega načrta škodljiva, če bi se želelo na njihovi podlagi poenotiti ali natančno predpisati obseg in obravnavo predlaganih učnih vsebin in jih razumeti kot podrobno predpisovanje učnega procesa – in s tem zmanjševanje učiteljeve strokovne avtonomije. Tako stališče je v nasprotju s prizadevanji za šolski kurikulum, ki je konkretna ter lokalnim in šolskim potrebam prilagojena »izvedba« splošnega, nacionalnega kurikula kot skupnega okvira ciljev in vsebin. S tako »individualizacijo« pouka je tesno povezana tudi problematika *učnih gradiv*; spremljava sprejemanja učnih načrtov v praksi je pokazala, da si učitelji želijo predvsem kvalitetnih gradiv (torej teoretične zasnove nikakor niso dovolj). Tako so v preteklosti nastali različni učbeniki, delovni zvezki in dodatna gradiva – tako da se dandanes ob njih zasliši tudi mnenje, da je vsega preveč. Četudi se zdi, da je morda za kak predmet, tudi za slovenščino, različnih učnih gradiv preveč, da učitelji ne zmorejo pregledati vsega, pa pot k »ureditvi« tega področja nikakor ne sme biti usmerjena v »odstranitev« le ene vrste učnega gradiva, tj. delovnih zvezkov. Ti se po novem pravil-

niku o učbenikih ne potrjujejo več, kar prinaša dve nevarnosti, dobrih strani te nenavadne poteze pa ni videti. Prva nevarnost se skriva v morebitni »poplavi« nepotrjenih delovnih zvezkov, ki ne bodo šli skozi sito strokovnih recenzij in preverjanj doseganja ciljev – in bo torej učnega gradiva kvečjemu še več. Druga nevarnost je v zmanjševanju vloge kvalitetnega gradiva, ki učenca spodbuja k samostojnemu delu z besedilom, ga torej usposablja za primerno sprejemanje (tj. poslušanje in branje), razumevanje, vrednotenje, doživljanje, razčlenjevanje, povzemanje, uporabo ter tvorjenje (pisanje, govorjenje) besedila; nepotrjeni, strokovno nepreverjeni delovni zvezek ali učbenik kot »zbirka podatkov« vsega tega pač ne omogočata. Zmanjševanje pluralnosti učnega gradiva je torej bistven korak vstran od *metodološkega pluralizma*, ki danes ne velja le v temeljni stroki (literarni vedi in jezikoslovju), ampak tudi v specialni didaktiki in se neposredno izraža v pluralnosti učnih gradiv.

Sklep

Sintetični prikaz poteka prenove pouka slovenščine je želel opozoriti predvsem na to, da je nov učni načrt nastal kot posledica inovativnosti šolske prakse in »akademske« specialne didaktike – tako prva kot druga sta na podlagi raziskav in analize pouka prišli do spoznanja, da je smiselno predlagati nova izhodišča jezikovnega in književnega pouka, ob uveljavljanju novosti pa sodelovati z najširšim krogom strokovne javnosti. Novosti se tudi niso uvajale po načelu njihove všečnosti in še manj tako, da bi se spreminjala le kaka podrobnost v zasnovi pouka (npr. le zunanje preverjanje znanja); vseskozi je skupina za prenovno slovenščino obravnavala kot *celoto*, to pomeni, da je izhajala iz *spiralnega programiranja* pouka (tj. iz medsebojne povezanosti ciljev, vsebin in metod po celotni vertikali šolanja). Tako je zaradi različnosti besedilne stvarnosti, motivacije, jezika in tehnike branja ločevala umetnostna in neumetnostna besedila, pri zunanjem preverjanju upoštevala povezanost in uravnoteženost jezikovne in bralne zmožnosti ter jezikovnega in književnega znanja, v izvedbi individualizacije in diferenciacije pa izhajala iz povezanosti zahtevnosti vsebin in ciljev z interesi in zmožnostmi učenk in učencev. – Kljub temu se specialni didaktiki zastavljajo še nerešena vprašanja, ki izhajajo iz nujnosti podrobnejše opredelitve bralnih strategij in metod za njihovo razvijanje, različnih bralnih interesov otrok, zasnove opismenjevanja v prvem triletju, preverjanja in ocenjevanja ipd.

Toda kako morebitne tovrstne novosti uvajati in spremljati njihov učinek? Razmislek o sodobnem pouku slovenščine, njegovih dilemah in rešitvah je vzgojen in poučen: predvsem tako, da se upošteva *spoznanja stroke*, potrebe in želje *šolske prakse in realnost sveta mladih*, ki jim je pouk namenjen. Uvajanje novosti neodvisno od stroke ni bilo nikoli uspešno, pa če se ob tem še tako sklicujemo na starše ali kar javnost v celoti – nekdanja skupna jedra so v tem smislu zgovoren dokaz. Z isto skrbjo je mogoče spremljati tudi učinke, ki jih prinašajo predlogi sprememb v našem šolstvu: zagate ob vpisu na srednje šole po ukinitvi prejšnje zasnove zunanjega preverjanja znanja, kritične pripombe specialnih didaktikov

(ne le slovenistov) k novemu sistemu potrjevanja gradiv, občutek (načrtne?) postopne marginalizacije slovenščine kot učnega predmeta, učnega in državnega jezika, ki je hkrati tudi materni jezik večine učencev ... – A skrb je pravzaprav odveč. Vsaka prenova traja do nove preнове. Tudi prenova prenov.

Literatura

- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (1997). Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne sposobnosti; V: *Pouk branja z vidika preнове*, Grosman, M (ur.). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 39–50.
- Kmecl, M. (1995/96). Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 3–4.
- Kordigel, M. (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 17–30.
- Kozinc, A. (1994). *Beseda za bralca*. V: Kozinc, A. (ur.), *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different.
- Kozinc, A. (1995/96). Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 89–98.
- Krakar Vogel, B. (1989/90). Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo*, 34/4–5, str. 91–98.
- Krakar Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, B. (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo*, 41/–2, str. 51–60.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1994). *Besedilo kot izhodišče in cilj*. V: Kozinc, A. (ur.), *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 5–15.
- Medved Udovič, V. (2000). *Igra videza*. Teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli. Ljubljana: Rokus.
- Mohor, M. (1995/96). Književnost v tretjem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 43–50.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Pečjak, S. (1995/96). Izhodišča za prenovu bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 75–88.
- Pečjak, S. (1997). Koncept preнове bralnega pouka v osnovni in srednji šoli. V: Grosman, M. (ur.), *Pouk branja z vidika preнове*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–14.
- Program (1984). *Program življenja in dela osnovne šole*, 2. zvezek. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (Učni načrti). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Razdevšek Pučko, C. (2002). Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja, *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/2, str. 4–12.

Rodari, R. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Prev. E. Umek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

SAKSIDA Igor, Ph.D.

REFORM OF SLOVENIAN LANGUAGE TEACHING – AND THE REFORM OF THE REFORM – UNDER THE SCRUTINY OF SUBJECT-RELATED DIDACTICS

Abstract: The article clarifies the starting points for the reform of the subject of the Slovenian language, i.e. the production of the expert basis for it (and the new curriculum) on the basis of pragmatic linguistics and literary science (primarily the science of text reception). The expert group preparing the reform was in favour of a greater amount of hours of Slovenian language in the syllabus, of the transition of language teaching to the use of language and development of communication skills, and of a literature education as a creative communication with artistic texts. The introduction of theoretical ideas also took place gradually and in cooperation with teachers in practice after adoption of the new curriculum for the subject (1998). In the creation of contemporary Slovenian language education, the key dilemma was primarily the relationship between the development of abilities and acquisition of linguistic and literary knowledge, which is also connected with the debate on the model of the external knowledge examination; this balanced the examination of abilities and knowledge of concepts and generalisations, and exerted a positive influence on education. From amongst the further tasks of the reform, the article primarily emphasises the need to balance knowledge and abilities in the Slovenian language classes, as well as their individualisation and differentiation, non-subordination of the subject to external (moral education) goals, plurality of the education material and appropriate supervision over its quality.

Key words: didactics of the Slovenian language, curriculum reform, communication skills, reading culture and reading skills, functional literacy, external knowledge examination, individualisation and differentiation, education material, methodological pluralism.

Dr. Andreja Hočevar

Spremembe v slovenski strategiji na področju preprečevanja (zlo)rabe drog in njena (ne)povezanost z vzgojno zasnovo javne šole

Povzetek: V besedilu bomo analizirali pogled države na vlogo vzgojno-izobraževalnih institucij na področju preprečevanja (zlo)rabe drog med otroki in mladostniki. Z analizo dokumentov, ki opredeljujejo nacionalno strategijo do drog v slovenskem prostoru od osamosvojitve, bomo analizirali, kakšne so strokovne rešitve in kakšno politiko do drog narekujejo nacionalni program iz leta 1992 in Resolucija o nacionalnem programu na področju drog 2004–2005 ter kako naj bi se to izražalo pri strategiji preventive v šolskem okolju. V nadaljevanju besedila bomo skušali ugotoviti, ali ta okvir ponuja zadovoljljiva, na znanstvenih ugotovitvah utemeljena izhodišča za oblikovanje strategije preventive v šolskem okolju. Predpostavljamo namreč, da strategija preprečevanja (zlo)rabe drog ne more biti poseben del življenja in dela šole, temveč mora biti povezana z vsemi ravni delovanja šole, torej mora biti umeščena v celotno vzgojno zasnovo šole. Ali povedano drugače: preventiva ne more biti uspešna, če ni vključena v celotno vzgojno zasnovo šolskega delovanja, ki oblikuje odgovornega posameznika. Ta je posledično sposoben sprejemati odločitve o (ne)rabi drog in skladno z njimi tudi ravnati.

Ključne besede: Nacionalni program 1992, Resolucija o nacionalnem programu na področju drog 2004–2005, strategija preprečevanja (zlo)rabe drog v šolskem prostoru, pouk o drogah, vzgojni ukrepi, vzgojna zasnova šole, odgovorni posameznik.

UDK: 301.151.37.01

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Andreja Hočevar, asistentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta
v Ljubljani; e-pošta: andreja.hocevar@guest.arnes.si*

Uvod

V besedilu bomo analizirali spremembe v uradni politiki na področju preprečevanja (zlo)rabe drog med otroki in mladostniki. Z analizo dokumentov, ki opredeljujejo nacionalno politiko do drog v slovenskem prostoru od osamosvojitve, bomo obravnavali okvir, v katerem naj bi se oblikovala strategija preventive pred (zlo)rabo drog v šolskem prostoru. Analizirali bomo Nacionalni program preprečevanja zlorabe drog (v nadaljevanju: Nacionalni program 1992)¹, ki ga je 15. maja 1992 sprejel Državni zbor RS, ter Resolucijo o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009 (v nadaljevanju: Resolucija 2004), ki jo je 27. februarja 2004 sprejel Državni zbor Republike Slovenije.

V nadaljevanju besedila nas bodo zanimale razlike, ki zaznamujejo oba strateška dokumenta, in to predvsem v polju rešitev, ki zadevajo problematiko preprečevanja (zlo)rabe drog v šolskem okolju. Ob tem nas bo zanimalo še to, ali in kako se Resolucija 2004 konkretno udejanja in ali v zadnjih letih doživlja pomembnejše vsebinske spremembe. V besedilu pa bomo skušali analizirati, kakšne so strokovne rešitve in kakšno politiko do drog narekujeta oba dokumenta in kako naj bi se to izražalo pri strategiji preventive v šolskem okolju. Ob tem predpostavljamo, da strategija preprečevanja (zlo)rabe drog ne more biti poseben del življenja in dela šole, temveč mora biti povezana z različnimi vzgojnimi dejavniki in tako umeščena v celotno vzgojno zasnovano šole.

¹ Prvi slovenski dokument, ki predstavlja program delovanja države na področju preprečevanja (zlo)rabe drog, je nastal na pobudo (takratne) Demokratske stranke Slovenije.

I. Preventiva v prostoru vzgoje in izobraževanja v Nacionalnem programu preprečevanja zlorabe drog (1992)

Sicer kratko besedilo nacionalnega programa iz leta 1992 namenja največ pozornosti otrokom in mladostnikom oz. področju vzgoje in izobraževanja. Prioritetna naloga programa je »Priprava in uporaba sredstev za izobraževanje, prilagojenih potrebam, stopnji razvoja, izobrazbi in drugim značilnostim ciljnih skupin /.../ ter usklajeno obravnavanje problematike zlorabe drog z že obstoječimi preventivnimi programi, zdravstveno vzgojo in šolami za zdravo življenje« (Nacionalni program ..., 1992, str. 154). Preventiva v šolskem prostoru naj bi spodbujala pozitivno podobo mladih ».../ na osnovi vrednot, ki izključujejo potrebo po drogi in ki odklanjanje legalnih² drog negujejo kot posebno vrednoto« (ibid.). V omenjenem nacionalnem programu niso predstavljeni konkretniji koraki, kako to doseči, sami pa bomo odgovor na to vprašanje skušali nakazati v drugem delu besedila.

Nacionalni program 1992 stavi na preventivni učinek vzornikov (npr. promocija mladih športnikov), ki predstavljajo zdrav način življenja (ibid.). Ne izogne pa se tudi pomenu izobraževanja o drogah za različne ciljne skupine (predšolski otroci, šolarji itn.), ki naj bi vključevalo ».../ posredovanje znanja o drogah in tveganjih zlorabe v vzgojo za zdravo in kvalitetno življenje ter povezovanje z drugimi preventivnimi programi /.../« (ibid.). Ob poudarjanju pomena sistematičnega izobraževanja odraslih oseb, ki so v stiku z mladimi, pa je Nacionalni program 1992 opredelil tudi pripravo celostnih programov za šole, ki vključujejo: ».../ jasno in konsistentno politiko o pravilih vedenja do drog pri dijakih in učiteljih, vključevanje izobrazbe o drogah smiselno pri vseh predmetih, zagotovitev dostopnih virov informacij o problematiki za zainteresirane, možnost organiziranja zdravih alternativ tudi izven pouka in ob koncu tedna, organiziranje svetovanja in dejavnosti za spodbujanje šolske uspešnosti, razvoja socialnih spretnosti in uveljavitev skupinske dinamike, svetovalna služba za ogrožene dijake in starše, redne in občasne akcije za osveščanje, razpravo in izmenjavo mnenj /.../, dejavnosti za spodbujanje in vzdrževanje ustreznega psihofizičnega zdravja dijakov« (Ibid., str. 155) Kot lahko sklepamo iz navedenega, je Nacionalni program 1992 na prvem mestu izpostavil jasno in konsistentno oblikovanje šolskih pravil, ki urejajo rabo drog in pomen, ki ga ima za učence posredovanje znanja o drogah. Predvideva redno in sistematično ocenjevanje učinkov preventivnih dejavnosti, saj rezultate evalvacije pojmuje kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje preventivnega dela. Nacionalni program 1992 pa je predvidel, da morajo biti »Vsi državni programi, akcije, kampanje, učni materiali in raziskave /.../ ocenjeni (recenzirani) in potrjeni /.../, posebej je ocenjena vsebina, ustreznost metodologije, sporočilnost, možnost aplikativnosti, cost-benefit akcije ter etična neoporečnost dejavnosti« (ibid.). Že na začetku devetdesetih let je bila torej v našem prostoru jasno artikulirana ideja oz. potreba po evalvaciji preventivnih programov. Kot bomo pokazali

² Zanimivo je, da v tem navedku predlagatelj (tj. Demokratska stranka) navajajo zgolj legalne, tj. dovoljene droge, ne pa tudi prepovedanih.

v nadaljevanju, vsebuje enako zahtevo tudi Resolucija 2004, kljub temu pa še danes nimamo na voljo podatkov, ki bi pričali o realizaciji te zahteve.

... dogajanje v šolski preventivni praksi v obdobju med obema nacionalnima programoma

O tem, kaj se je dogajalo na področju preprečevanja (zlo)rabe drog v slovenskem šolskem prostoru v letih, ki so sledila sprejetju nacionalnega programa za leto 1992, ne vemo veliko. Nimamo podatkov in virov, ki bi pričali o tem, da so ta nacionalni program v praksi izvajali in da so bila zanj zagotovljena sredstva. Preventivni projekti pa tudi niso bili evalvirani.

In kaj se je dogajalo v šolah oz. sistemu vzgoje in izobraževanja? Iz internega delovnega gradiva z naslovom Preventiva na področju drog – gradivo za kolegij ministra³ (v nadaljevanju: Preventiva ..., 2000), ki je nastalo na Ministrstvu za šolstvo in šport RS, je mogoče prebrati, da so v tem obdobju na področju preventive potekali številni programi in dejavnosti, ki pa med seboj niso bili povezani. Tudi evalvirali jih niso, zato ni odgovorov o tem, kako so bili ti programi učinkoviti in koliko so vodili k ciljem, ki jih je zastavil Nacionalni program 1992.

V nadaljevanju bomo iz obsežnega gradiva navedli nekatere dejavnosti in projekte, ki so v devetdesetih letih potekali v našem šolskem prostoru:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je za Ministrstvu za šolstvo in šport RS pripravil poročilo o različnih oblikah vodenih seminarjev, ki so jih izvajali domači in tuji strokovnjaki (glej Preventiva ..., 2000). Posebej so omenili le institucijo Tacade, ki je leta 1995 izpeljala štirinajstdnevni seminar (v organizaciji Ministrstva za šolstvo in šport) za 30 učiteljev (izbrani so bili po regijskem pristopu) na temo preprečevanja (zlo)rabe drog v šoli. Ti učitelji naj bi postali multiplikatorji programa. Iz poročila ni razvidno, kako so učitelji, vključeni v ta program, svoje znanje prenesli drugim praktikom oz. kako so svoje znanje multiplicirali. Kolegij ministra je ob obravnavi poročila sprejel sklep, da Zavod Republike Slovenije za šolstvo pripravi analizo seminarjev, ki so bili objavljeni v Katalogu stalnega strokovnega spopolnjevanja: analizira naj vsebine, ponudnike izobraževanja, število udeležencev, delež učiteljev in šol, ki so že šle skozi posamezne vsebine, evalvacijo programov (glej Preventiva ..., 2000, str. 4). Po nam dostopnih podatkih te naloge niso opravili. Prav tako pa Zavod Republike Slovenije za šolstvo po nam dostopnih podatkih ni pripravil poročila o tem, katere inovacijske projekte so izvajali na tem področju v šolah, ter o tem, katere svetovalne storitve je šolam v zvezi s tem področjem ponudil Zavod.

Pod strokovnim vodenjem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo poteka od leta 1994 na osnovnih šolah Kampanja za vzgojo nekadilcev, v kateri učence pri tematskih razrednih urah med drugim razredniki obveščajo o nevarnostih

³ Gre za interno delovno gradivo ministrstva, ki nima statusa uradnega dokumenta. Gradivo je bilo pripravljeno tako, da je ministrstvo zbralo podatke o dejavnostih na področju preprečevanja (zlo)rabe drog, ki so jih posredovali javni zavodi s področja šolstva. Zbrano gradivo pa so obravnavali člani ministrovega kabineta (arhiv ministrstva in osebni arhiv A. Hočevar).

kajenja. S podpisom slovesne obljube se učenci zavežejo, da bodo v tekočem šolskem letu ostali nekadilci (ibid.).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je ob pripravi poročila za Ministrstvo za šolstvo in šport pripravil tudi predloge za nadaljevanje dela na področju preprečevanja zasvojenosti v šolah. V nadaljevanju jih navajamo:

- a) Preventivni program, ki temelji na promociji zdravega življenjskega sloga, mora biti sistematično včlenjen v nacionalni izobraževalni program in s tem obvezno izveden in financiran.
- b) V šolah naj se izvajajo le verificirani programi preprečevanja odvisnosti od vseh vrst zasvojenosti. Sistematična vzgoja in izobraževanje za zdravje naj se nadaljujeta tudi v vseh programih srednješolskega izobraževanja. Programe naj izvajajo za to področje usposobljeni učitelji s pomočjo zunanjih strokovnjakov.
- c) Okolice šol in domov za učence je treba zavarovati, zaščititi pred škodljivo ponudbo. Inšpekcijske službe naj v ta namen poostrijo nadzor nad prodajo cigaret, alkohola in drugih drog mladostnikom.
- č) Družina mora prevzeti odgovorno vlogo starševstva.
- d) Poskrbeti je treba za dejavno izrabo prostega časa mladih v okoljih, kjer živijo in se družijo, zato jim je treba ponuditi izbire, ki bodo zadovoljile njihove interese.
- e) Povezati je treba strokovne institucije, ki delajo na področju preventive z mladimi, da ne bo nepotrebnih podvajanj in slabih programov, ki ne vodijo k uspehom. Vse, kar se izvaja v času šolskega dela, mora biti strokovno ocenjeno.
- f) Pomoč ravnateljem pri izbiri strokovno usposobljenih zunanjih strokovnjakov. Mladi morajo v šoli dobiti le strokovno utemeljeno znanje, spretnosti in stališča o zasvojenosti, da bodo lahko odločali sami zase.
- g) Ministrstvo za šolstvo in šport naj v prihodnje znova zagotovi, da se vsebine vzgoje za zdravje uvedejo v dodiplomske programe za prihodnje učitelje (glej Preventiva ..., 2000).

Ministrstvo za šolstvo in šport je po obravnavi problematike, ki zadeva preventivo, Uradu Republike Slovenije za šolstvo naložilo, naj začne pripravljati strokovni posvet na temo preventiva na področju drog v vzgoji in izobraževanju, na katerem naj bi ugotovili, kakšni sta teorija in praksa preventive v vzgoji in izobraževanju pri nas. Posvet so izpeljali junija 2000 na Jezerskem. S tem pa so ustvarili pogoje za pripravo nove nacionalne strategije na področju drog v vzgoji in izobraževanju, saj je v tem letu Slovenija v skladu s smernicami Evropske unije začela pripravljati tudi nov nacionalni program na področju drog.

Dolga pot do sprejetja Resolucije o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009

Priprava novega nacionalnega programa na področju drog se je v vzgoji in izobraževanju začela nekoliko prej kot na drugih področjih (npr. na področju sociale, zdravstva). Za vsa področja skupaj pa se je analiza stanja na področju drog začela s srečanjem strokovne skupine za izdelavo nacionalnega akcijskega programa za področje prepovedanih drog v Bohinju septembra 2000. Analizo stanja so začeli pripravljati strokovnjaki različnih strok in strokovnih usmeritev, predstavniki ministrstev, nevladnih organizacij, uporabniki drog itn., ki so vsebinsko zajeli različna področja obravnavane problematike. Nato je delovna skupina pri Uradu za droge pri Vladi Republike Slovenije na podlagi identificiranih problemov pripravila besedilo osnutka programa, ki so ga v marcu 2002 dobili vsi, ki so sodelovali na strokovnem srečanju v Bohinju, ter drugi predstavniki zainteresirane strokovne javnosti (npr. organizacije, ki izvajajo programe preventive in/ali zdravljenja na področju drog). Aprila 2002 je osnutek besedila obravnavala Komisija za droge pri Vladi RS. Ministrstvo za šolstvo ni imelo pripomb k besedilu in tudi na drugih ministrstvih, ki jih je problematika zadevala, so menili, da je gradivo primerna podlaga za izdelavno integralne različice besedila, k besedilu pa so prispevali tudi pripombe in predloge.

V zadnji fazi izdelave programa je kolegij direktorja Urada za droge pri Vladi Republike Slovenije pripravil integralno različico, v kateri so uskladili pripombe strokovne javnosti in ministrstev. Nacionalni program je 27. februarja 2004 obravnaval Državni zbor Republike Slovenije in istega dne sprejel Resolucijo o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009.⁴

Preventiva v prostoru vzgoje in izobraževanja v Resoluciji o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009

V Resoluciji 2004 zasledimo oceno, da so preventivni programi v slovenskem prostoru zelo razširjeni. Največji delež preventivnih programov pa je namenjen otrokom in mladostnikom v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, del pa tudi zunaj njih (Resolucija ..., 2004, str. 3128).⁵ Preventiva v prostoru vzgoje in izobraževanja je v Resoluciji razumljena kot ».../široko razvejano področje preprečevanja uporabe drog, ki vključuje tudi sestavine zmanjševanja tveganj, povezanih z morebitno uporabo drog. Tako opredeljen pristop zajema preventivo, usmerjeno k abstinenci in časovnemu odlaganju prvega stika otrok in mladostnikov z drogami, ter tudi mlade, ki z drogo že eksperimentirajo oz. jo občasno uporabljajo« (Resolucija ..., 2004, str. 3128). Za razliko od Nacionalnega programa 1992 Resolucija 2004 ni

⁴ V Državnem zboru je za sprejetje Resolucije od 67 navzočih poslancev glasovalo 55, 8 jih je bilo proti, ostali (4) so se vzdržali (glej magnetogram seje Državnega zbora, 24. februar 2004).

⁵ Kljub temu pa natančnih podatkov o tem, kje se ti programi izvajajo, kakšna je njihova vsebina, kakšni so njihovi cilji itn., žal (še vedno) nimamo.

naravnana zgolj v »preprečevanje zlorabe drog« (Nacionalni program ..., 1992, str. 153), temveč tudi na premik iniciacije v rabo drog na čim poznejše starostno obdobje ter v zmanjševanje tveganj povezanih z morebitno rabo drog. Resolucija 2004 torej izhaja iz dejstva, da so droge imanentni del družbene stvarnosti, zato se je nemogoče v popolnosti izogniti njeni rabi, lahko pa ob tem, ko sledimo temu cilju, sledimo tudi cilju zmanjšanja tveganja in škode, povezane z morebitno rabo drog. To pa ne pomeni, da Resolucija 2004 podpira rabo drog, saj v njej zasledimo poudarek, da je »Temeljni cilj preventive v slovenskem prostoru /.../ ustvarjanje takih družbenih razmer, ki posamezniku dajejo možnosti za razvijanje življenjskega sloga brez uporabe drog« (Resolucija ..., 2004, str. 3128). Glede na zapisano sami vidimo bistveno razliko med prvim in drugim dokumentom v tem, da si prvi v šolskem prostoru prizadeva zgolj za ohranjanje abstinence, drugi pa razširi prostor preventive in vanj kot cilj vključi tudi zmanjševanje tveganj in škode, ki lahko nastane z morebitno rabo drog.

Resolucija 2004 predvsem poudarja pomen odgovornosti posameznika za lastno ravnanje. Pri tem pa je »Prvi pogoj za odgovorno odločanje posameznika za (ne)uporabo drog /.../ znanje o delovanju ter osebnih in družbenih učinkih uporabe drog ter vzpostavljena osebna odgovornost za lastno zdravje in zdravje drugih« (Resolucija ..., 2004, str. 3128). Da bi se otroci in mladostniki odgovorno odločali, jim morajo vzgojno-izobraževalne ustanove na vseh stopnjah »/.../ zagotoviti dostop do verodostojnih informacij, znanje o tem, kako droge vplivajo na posameznika in družbo, dajati jim morajo možnost, da na podlagi svojega znanja in lastnih izkušenj proučujejo, kako bi lahko zmanjšali težave, ki lahko nastanejo zaradi uporabe drog, ter možnost za razpravo o tem z vrstniki in odraslimi, ki jim zaupajo. /.../. Po eni strani gre torej za vplivanje na znanje in stališča ter posledično na vedênje ciljne skupine, po drugi strani pa za omogočanje in zagotavljanje pogojev za zdravo življenje.« (Resolucija ..., 2004, str. 3128–3129)

Resolucija 2004 pa ne poudarja le pomena znanja o drogah in njihovi rabi za sprejemanje odgovornih odločitev o (ne)rabi drog, temveč poudarja tudi pomen ustvarjanja take »/.../ šolske klime, ki posameznikom nudi možnosti za zdravo bivanje« (Resolucija ..., 2004, str. 3129). V tej točki Resolucija 2004, v primerjavi z nacionalnim programom za leto 1992, širi prostor delovanja šole kot institucije, ki preventivno deluje tako s posredovanjem znanja, oblikovanjem odgovornega posameznika kot tudi z oblikovanjem takega učnega okolja, v katerem se bodo otroci in mladostniki dobro počutili.

V Resolucijo 2004 so vključena tudi okvirna izhodišča za preventivo v prostoru vzgoje in izobraževanja:

- Preventivne dejavnosti morajo potekati celostno in povezano tako na področju dovoljenih kot nedovoljenih drog.
- Preventivne dejavnosti morajo zajeti pedagoške in nepedagoške delavce v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, učence in dijake ter njihove starše kot celoto.
- Preventiva uporabe drog je sestavni del veljavnega učnega programa. V skladu s samostojnostjo šol pa imajo vzgojno-izobraževalne ustanove tudi možnost razvijati posebne preventivne programe oziroma projekte, v

katerih poleg učiteljev lahko sodelujejo tudi zunanji sodelavci, ki pa morajo biti za svoje delo strokovno usposobljeni (in morajo imeti potrjen program). Programi, ki se izvajajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, morajo biti evalvirani.

- Učni program in preventivni programi oz. projekti morajo biti prilagojeni starosti otrok in mladostnikov ter se morajo časovno in vsebinsko nadgrajevati na vseh izobraževalnih stopnjah, temeljiti morajo na sodobnem znanju in spoznanjih o drogah. Informacije in znanje, ki ga pridobivajo učenci in dijaki, morajo biti kakovostni ter predstavljeni objektivno, kritično in pluralistično.
- Vzgojno-izobraževalne ustanove delujejo preventivno tako, da spodbujajo vključevanje posameznikov v skupnost, razvijanje kritičnega duha, samostojne presoje in sprejemanje odgovornih osebnih odločitev. Zato morajo otrokom in mladostnikom zagotoviti temeljno znanje o drogah in njihovih učinkih na posameznika in družbo iz vidika različnih ved (antropologija, etnologija, psihologija, pedagogika, sociologija, filozofija, medicina itn.). Omogočiti jim morajo razvoj osebnih in socialnih sposobnosti in spretnosti, da delujejo tako, da čim bolj zmanjšajo osebno in družbeno škodo, povezano z uporabo drog, in tako, da analizirajo javno politiko do drog, saj morajo mladi državljani znati spremljati javno razpravo o drogah in sodelovati v njej (Resolucija ..., 2004, str. 3129).

Ob razvoju strategije preventivnih dejavnosti je treba opredeliti merila za izvajalce preventive v vzgoji in izobraževanju ter razviti sistem ovrednotenja programov (Resolucija ..., 2004, str. 3129), saj se tudi v Sloveniji, tako kot v drugih evropskih državah »/.../ srečujemo s težavo, da preventivni programi niso primerne ovrednoteni, zato njihovi realni učinki niso znani. V prihodnje je zato treba velik del znanja in sredstev poleg vlaganj v razvijanje programov usmerjati v ovrednotenje, tj. v ugotavljanje njihove učinkovitosti in uspešnosti« (Resolucija ..., 2004, str. 3128). Podobno ugotovitev smo zasledili že v Nacionalnem programu 1992 ter med predlogi, ki jih je Zavod Republike Slovenije za šolstvo leta 2000 zapisal v poročilu za Ministrstvo za šolstvo in šport. Vendar gre Resolucija 2004 korak dalje in zahteva, da je treba »V ta namen /.../ na državni ravni ustanoviti posebno telo, ki bo oblikovalo standarde preventivnega dela in ovrednotenja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. To telo naj kot medresorsko obliko dela, pri kateri sodelujejo predstavniki stroke in nevladnih organizacij, oblikuje Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport« (Resolucija ..., 2004, str. 3129).

II. Od analize uradnih dokumentov k analizi ugotovitev stroke ali od političnih opredelitev k strokovnemu razmisleku

Obema dokumentoma, ki smo ju analizirali v prvem delu besedila, je skupno to, da vidita šolski prostor kot pomemben prostor za izvajanje preventivnih dejavnosti pred (zlo)rabo drog. Izpostavili smo, da Nacionalni program 1992 na prvo mesto postavlja jasno in konsistentno oblikovanje šolskih pravil, ki urejajo

rabo drog in posredovanje znanja o drogah v šoli, Resolucija 2004 pa stavi na moč znanja, oblikovanja odgovornega posameznika in takega učnega okolja, v katerem se bodo otroci in mladostniki dobro počutili, kot tistih dejavnikov, ki posamezniku omogočajo odgovorno odločanje za (ne)rabo drog. Obema dokumentoma je skupno to, da preventivo pred (zlo)rabo drog obravnavata kot posebno področje življenja in dela šole oz. je ne obravnavata v kontekstu celotnega življenja in dela šole. Podoben pogled na oblikovanje strategije preprečevanja (zlo)rabe drog v šolskem prostoru zasledimo tudi v strokovnih virih, ki obravnavajo vprašanje oblikovanja strategije na tem področju v šolskem prostoru.

Kaj zajema strategija preprečevanja (zlo)rabe drog v šolskem prostoru?

V virih, ki obravnavajo področje preprečevanja (zlo)rabe drog v šolskem prostoru, je preprečevanje (zlo)rabe drog v šolskem prostoru pravzaprav pogosto vezano samo na posredovanje v kurikulum predpisanih vsebin, ki zadevajo problematiko drog (glej npr. Gallà idr. 2002; McBride 2005). S tem naj bi učenci in dijaki pridobivali znanje, oblikovali stališča in ravnanje v zvezi z rabo drog. Šola, ki je tudi pomembno socialno okolje, pa lahko tudi učinkovito deluje preventivno (glej Flay 2000, Evans-Whipp idr. 2004, str. 228; Beyers idr. 2005, str. 134). Je prostor, ki posredno in neposredno so-oblikuje izkušnje, stališča, znanje in ravnanje učencev v zvezi z drogami. Kot socialni prostor pa ni in ne more ostati imuna pred (zlo)rabo drog – predvsem v srečevanju z učenci, ki imajo določene izkušnje, stališča in znanje glede drog ter njihove (zlo)rabe.

Kako šola kot vzgojno-izobraževalni in socialni prostor, ki je vpet v svet, kjer so droge del vsakodnevne stvarnosti, deluje kot dejavnik preprečevanja (zlo)rabe oz. vpliva na izkušnje, stališča, vrednote, znanje in ravnanje učencev v zvezi z drogami? Del odgovora na to vprašanje je po mnenju nekaterih avtorjev (glej McBride 2005) v znanju in vedenju o drogah⁶, drugi del odgovora pa v šoli kot socialnem okolju, ki ne podpira rabe drog, ter okolju, ki učencem prenaša družbena pričakovanja v zvezi z (ne)rabo drog ter usmerja in s pomočjo pravil skuša sooblikovati njihovo vedenje v zvezi z drogami (glej Flay 2000). V strokovni literaturi zasledimo, da bi morala šola, da bi lahko bila uspešen dejavnik preprečevanja (zlo)rabe drog, oblikovati strategijo preventive, ki bi ob vsebinah in pouku o drogah tudi oblikovala socialno klimo, ki bi preprečevala (zlo)rabo drog med učenci (glej Gallà idr. 2002; Toumbourou 2005). Predvsem pa naj bi po mnenju nekaterih avtorjev (glej White in Pitts 1998; Flay 2000; Evans-Whipp idr. 2004; Beyers idr. 2005) na oblikovanje šolske socialne klime, ki ne podpira rabe drog, ter na vedenje učencev v zvezi z drogami v šoli vplivali različni sistemski

⁶ Buisman (1995, str. 6) edukacijo o drogah opredeljuje kot posredovanje znanja in védnosti o drogah v šoli. Pojem torej lahko slovenimo kot »pouk o drogah«. Zaradi terminoloških zagat s slovenjenjem pojma »edukacija« bomo sami v nadaljevanju besedila namesto pojma »edukacija o drogah« (angl. drug education), ki ga uporabljajo avtorji z angleškega govornega območja, uporabljali pojem »pouk o drogah«.

ukrepi, tj. šolska pravila in ravnanje, ki sledijo kršenju pravil v zvezi z drogami v šoli. Tako preprečevanje (zlo)rabe drog v šoli »/.../ ne vključuje le preprečevanja zlorabe drog, pač pa tudi pravila in predpise glede drog, napotitve ogroženih dijakov k strokovnim zdravstvenim službam in katere koli druge dejavnosti ali postopke, ki so povezani z rabo drog v šolah« (Gallà idr. 2002, str. 11). Ravnanje šol ob kršenju pravil v zvezi z drogami ima po tem prepričanju pomembno mesto pri vzpostavljanju učenčevega ravnanja in vedenjskih norm v zvezi z njimi (glej Goodstadt 1989). Povedano drugače: kot dejavnik preventive je pomemben šolski prostor, ki ne podpira (zlo)rabe drog. Tudi pravila glede drog in ukrepi oz. ravnanje ob njihovem kršenju preprečujejo probleme, povezane z drogami v šolskem prostoru in zunaj njega, ter ohranjajo abstinenco posameznika tako v šoli kot zunaj nje.

V literaturi zasledimo priporočila, da naj bi vsaka šola oblikovala lastno »politiko do drog« oz. lastno »strategijo preventive na področju drog« (glej Gallà idr. 2002; Toumbourou 2005). Toumbourou (2005, str. 89) v strategijo preventive na področju drog v šoli uvršča »upravljanje organizacije in vedenja v šoli« (angl. »school organizational and behaviour management«) ter »pouk o drogah v šoli oz. kurikulum« (angl. »school drug education (curricula)«). S pojmom »upravljanje organizacije in vedenja v šoli« označuje avtor »/.../ intervencije, ki povečujejo učne priložnosti, krepijo pozitivne medosebne odnose v šoli ter politike in procese, ki zagotavljajo učinkovito disciplino« (ibid.). Pouk o drogah v šoli pa opredeljuje kot »/.../ posredovanje strukturiranega socialno-zdravstvenega,⁷ vzgojno-izobraževalnega kurikula v šoli, ki ga ponavadi posreduje učitelj, v nekaterih primerih pa profesionalci, ki v šolo prihajajo od zunaj« (ibid.). Avtor tako opredeli vsebinski in sistemski vidik obravnave drog v šolskem prostoru, pri tem pa sistemski vidik poleg discipliniranja učencev zajema tudi povečevanje učnih priložnosti učencev in krepitev medosebnih odnosov v šoli, kar v primerjavi z opredelitvijo preventivne strategije, ki smo jo izpostavili v začetnem delu besedila, vsebinsko širi prostor strategije preventive v šoli.

So različne strategije preventive na področju drog v šolskem prostoru (ne)učinkovite?

Različni avtorji (glej Canning idr. 2004; Coomber idr. 2004; Edmonds 2005) ugotavljajo, da je večina preventivnih programov učinkovita le kratkoročno. Podobno velja za pouk o drogah – njegovi učinki so kratkoročni pri odlaganju rabe drog na poznejše starostno obdobje pri tistih posameznikih, ki (še) ne uporabljajo drog, in pri zmanjšanju količine uporabljenih drog pri uporabnikih drog (glej White in Pitts 1998). V literaturi zasledimo tezo, da je neuspešnost pouka o drogah mogoče pripisati temu, da »/.../ morda pouk o drogah sam po sebi ne more

⁷ Soglašamo z avtorjem, da te vsebine treba osvetliti s socialnozdravstvenega vidika, saj (zlo)raba drog ni le vprašanje zdravja oz. bolezni, temveč tudi sociološko, filozofsko, antropološko itn. vprašanje. Ker je tako, je te vsebine smiselno vključevati v različna predmetna področja (zgodovina, geografija, biologija, kemija, psihologija ...) in ne le en sam šolski predmet.

doseči visokih pričakovanj, ki jih imajo starši, skupnost in oblikovalci politike« (Joyce 2006, str. 83) – od pouka o drogah se namreč pričakuje, da bo preprečil (zlo)rabo drog med mladimi tako v šoli kot zunaj nje. Soglašamo s tezo, da je problem v pričakovanjih, da je s poukom o drogah mogoče popolnoma preprečiti rabo drog med otroki in mladostniki, ki živijo v družbi, v kateri so droge del vsakodnevnosti. Zato je odložitev rabe in preprečitev redne rabe drog po mnenju nekaterih avtorjev (glej Spooner 2001, str. 25; Midford 2000) realnejši cilj pouka o drogah.

Menimo, da si je v preventivni dejavnosti treba prizadevati za oba cilja. Kot kažejo empirične raziskave (glej McBride 2004; McBride 2005), pa je med cilje smiselno uvrstiti tudi zmanjševanje števila tistih, ki bi prešli na redno (zlo)rabo drog, količinsko zmanjšanje rabe drog pri posameznikih ter zmanjšanje tveganja in škode, ki lahko nastane z morebitno rabo drog (glej McBride 2005, str. 105).⁸

Sistemski vidik strategije preventive na področju drog v šolskem prostoru – so različne zasnove ravnanja šole ob kršenju pravil v zvezi z drogami vključene v celotno vzgojno zasnovo šole?

Ker se vplivom na rabo drog med mladimi ne more upirati le šola, jo mora v njenih prizadevanjih podpirati tudi »/.../ širše socialno okolje, tako /.../ da bo krepilo stališča, normativna prepričanja in socialne spretnosti, ki so jih učenci pridobili pri pouku o drogah« (Flay 2000, str. 861). Ob kurikularnih rešitvah so pomembne tudi sistemske rešitve, ki formalno določajo tudi okvir za razmislek o vzgoji v šoli in v tem okviru formalno opredeljujejo vzgojne ukrepe, ki zadevajo (zlo)rabo drog v šoli. Pomemben del strategije preventive je, kot izpostavljata Toumbourou in Beyers, oblikovanje zasnova vzgojnega ravnanja šole ob kršenju pravil v zvezi z drogami (v nadaljevanju: zasnove vzgojnega ravnanja), ki temelji na jasno definiranem odnosu šole do (zlo)rabe drog, opredeljuje pravila glede posedovanja in rabe drog v šoli in določa vzgojne ukrepe, ki sledijo kršenju pravil. Ta opredelitev zajema le formalna pravila in norme, ki so povezani s kršitvijo pravil v zvezi z drogami v šoli, ne pa razmisleka o celoti dejavnikov, ki vplivajo na vzgojo v šoli. Ugotovitve nekaterih raziskav o učinkih različnih vrst ravnanja šole ob kršenju pravil v zvezi z drogami nas opozarjajo, da tak pristop k preventivi ni zadosten.⁹

⁸ V skladu s tem se je v avstralskem prostoru kot zelo učinkovit izkazal projekt SHARP (School Health and Alcohol Harm Reduction Project). Izvajali so ga v srednjih šolah, v njih vstopajo učenci stari okoli 12 oz. 13 let, obiskujejo pa jih do 16. oz. 17. leta starosti. Projekt je temeljil na izvajanju kurikula, ki je učencem posredoval dejstva o drogah. Eksplicitni cilj kurikula je bil minimaliziranje oz. zmanjšanje škode, povezane z rabo alkohola, in je potekal v dveh fazah. Njegovo učinkovitost so merili trikrat, in sicer 8, 20 in 32 mesecev po koncu izvajanja programa. Po teh obdobjih so dijaki, ki so bili udeleženi v projektu, v primerjavi s primerjalno skupino, ki ni bila vključena v projekt, v 32,7 %, 16,7 % in 22,9 % manjših deležih poročali o manjši škodi, povezani z njihovim uživanjem alkohola kot primerjalna skupina (glej McBride idr. 2004).

⁹ Tako obstajajo zanesljivi podatki o pravilih glede rabe drog v šoli le za Združene države Amerike in Avstralijo. Nekaj delnih podatkov pa je dostopnih za Novo Zelandijo in Veliko Britanijo.

Glede tobaka¹⁰, alkohola in drugih drog ima npr. v Združenih državah Amerike večina osnovnih in srednjih šol (z višjimi razredi vred – tj. z višjimi šolami) zapisana pravila, ki urejajo posedovanje in rabo alkohola in drugih drog v šoli, pri tem pa več kot dve tretjini ameriških šol ozemlje okoli šole definirata kot prostor brez drog (glej Evans-Whipp idr. 2004, str. 229; Kumar idr. 2005). V Združenih državah Amerike vsaka država oz. lokalna skupnost sama določa pravila v zvezi z drogami v šoli. Vendar pa pri njihovem oblikovanju vse šole izhajajo iz zakona z naslovom Izobrazite Ameriko (angl. Educate America Act) iz leta 1994. Zakon je kot cilj izpostavil varne šole brez drog.¹¹ Vsaki kršitvi pravil v zvezi z drogami sledi vzgojni sankcija – najpogosteje suspenz ali izključitev učenca (glej Kumar idr. 2005, str. 1). V nasprotju z Združenimi državami Amerike pa ima npr. Avstralija oblikovan poseben dokument, ki na nacionalni ravni opredeljuje skupne dejavnosti, ki bi morale potekati v vseh avstralskih šolah »/.../ tako na primarni kot sekundarni stopnji, da bi preprečili in se odzvali na posedovanje, rabo in/ali posredovanje prepovedanih in nesankcioniranih¹² drog med učenci« (National Framework ..., 2001, str. 1) Namen tega dokumenta je pomagati šolam pri razvijanju učinkovitih in konsistentnih strategij ob obravnavi incidentov, povezanih z različnimi vrstami drog na nacionalni ravni (ibid.). Gre torej za formalni okvir, ki na državni ravni ureja pravila v zvezi z drogami v šoli in predpisuje način ukrepanja šole ob kršenju teh pravil.

Obe obravnavani državi družijo dejstvo, da imata formalno določena pravila glede posedovanja in rabe drog v šoli in iz njih izpeljane ukrepe ob kršenju teh pravil. V Združenih državah Amerike obravnavajo prekrške z drogami skupaj z nasiljem v šoli.¹³ V Avstraliji pa prekrške v zvezi z drogami obravnava poseben dokument, ki je ločen od siceršnjih šolskih pravil. V nasprotju s tem v slovenskem prostoru ne zasledimo dokumenta, ki bi samostojno obravnaval zgolj kršitve pravil v zvezi z drogami v šolskem prostoru ter ukrepanje šole ob kršitvi teh pre-

¹⁰ Tako npr. več kot 97 % srednjih šol v Združenih državah Amerike (ki jih obiskujejo učenci, stari od 11/12 do 13/14 let) prepoveduje kajenje, 12 % višjih šol (ki jih obiskujejo učenci, stari od 14/15 do 17/18 leta) pa dovoljuje kajenje zunaj šolske stavbe ali pa v posebej prirejenih prostorih za kajenje. Dve tretjini šol (od osnovnih pa do višjih šol) v Združenih državah Amerike prepovedujeta kajenje učencem, šolskemu osebju in obiskovalcem v šolskih stavbah, na ozemlju šole in ob dogodkih, ki jih organizira šola (glej Evans-Whipp, 2004, str. 228). V Avstraliji pa vse osnovne in 97 % srednjih šol prepoveduje kajenje vsem učencem ob vseh priložnostih. Na Novi Zelandiji pa ima 97 % osnovnih in srednjih šol zapisano zasnovo vzgojnega ravnanja v primeru rabe tobaka – med njimi jih 82 % prepoveduje kajenje v šolskih stavbah, le 44 % pa v šolskih stavbah in na ozemlju šole. V Veliki Britaniji 88 % srednjih šol uradno prepoveduje kajenje. Vendar nekatere srednje šole dovoljujejo učiteljem kajenje na ozemlju šole, 12 % srednjih šol pa dovoljuje kajenje starejšim in dijakom na za to določenem prostoru (glej Evans-Whipp idr. 2004, str. 228–229).

¹¹ V tem kontekstu naj bi bile ameriške šole do leta 2000 »šole brez drog in nasilja«. Vendar jim tega cilja v ameriških šolah (še) ni uspelo doseči.

¹² Nesankcionirane so dovoljene droge, ki »/.../ so prepovedane za mlade ljudi v tem smislu, da jih ne smejo kupiti« (Drugs, Legal Issues ..., 2000, str. 5).

¹³ Zvezni program Varne šole brez drog (angl. The Safe and Drug-Free Schools) je program, s katerim skuša vlada zmanjšati rabo drog, alkohola in tobaka prek pouka o drogah in preventive v šolah. S programom naj bi preprečili nasilje v šoli in zunaj nje ter preprečili rabo alkohola, tobaka in drog (Safe and Drug-Free Schools, 2002). Mimogrede naj opozorimo še na zapis »preprečili rabo alkohola, tobaka in drog«. Kot da alkohol in tobak nista drogi.

povedi. Še več, oba pravilnika, ki formalno urejata vzgojno problematiko v šoli, vključujeta tudi področje drog (glej Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli 2004 in Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah 2004). Pri tem oba pravilnika opredeljujeta dolžnost učenca, da »/.../ v šoli in izven šole skrbi za lastno zdravje in varnost ter ne ogroža zdravja in varnosti drugih /.../« (Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli, 2004, str. 9029) oz. pravico dijaka do »/.../ zdravega, varnega in vzpodbudnega delovnega okolja« (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, 2004, str. 9905). Obenem pa oba pravilnika obravnavata prepovedi, ki se nanašajo na droge (njihovo rabo, prisotnost v šoli pod njihovim vplivom, prinašanje, posedovanje in ponujanje ali prodajanje drog) skupaj z drugimi prepovedmi (npr. s prepovedjo nasilja v šoli) ter predvidevata različne oblike izrekanja vzgojnih ukrepov ob kršenju različnih pravil (tudi v zvezi z drogami) v šoli. To pomeni, da je v slovenskem šolskem prostoru obravnavanje pravice do zdravega šolskega okolja ter obravnavanje dolžnosti oz. pravil in prekrškov v zvezi z drogami integralni del celostnega formalnega okvira, ki ureja pravice, dolžnosti učencev in dijakov in kršitve šolskih pravil.

Ugotovitve raziskav o učinkih zasnov ravnanja šol ob kršenju pravil v zvezi z drogami – vzgojno ukrepati ali pomagati v primeru kršenja pravil v zvezi z drogami v šoli?

Raziskave, ki so doslej proučevale vpliv zasnove vzgojnega ravnanja šol v zvezi z drogami, so redke. Večinoma so se osredotočale le na vpliv vzgojnega ravnanja v šolah na preprečevanje rabe tobaka med učenci (glej Flay 2000; Evans-Whipp idr. 2004). Pokazalo se je, da so imele šole z jasno artikuliranimi omejitvami in zahtevami glede kajenja ter oblikovanimi sankcijami v primeru kršenja pravil v zvezi s kajenjem v primerjavi z drugimi šolami najnižji delež kajenja v šoli. Vendar pa so ugotovili, da gre za manjše število pokajenih cigaret med učenci v šoli, v zelo majhnem deležu pa tudi na nižjo prevalenco kajenja med njimi (glej Flay 2000; Evans-Whipp idr. 2004). Dosledno uveljavljanje pravil in vzgojnih ukrepov v zvezi s kršenjem pravil kajenja v šoli ima torej pomembno vlogo pri preprečevanju kajenja v šolskem prostoru.¹⁴ Vendar pa ta pravila in ukrepi skorajda ne vplivajo na vedenje učencev v zvezi s kajenjem zunaj šolskega prostora.

Opozoriti je treba še na to, da nekateri avtorji (glej Rosenbaum 1999; Skagger 2004) menijo, da dosledno sankcioniranje v primeru kršenja pravil v zvezi z drogami nima nikakršnega vpliva na preprečevanje rabe drog med mladimi ter da je sankcioniranje treba nadomestiti s strokovno pomočjo učencem. Po našem mnenju pa ni dilema v ali ali, temveč je potrebno oboje: učenec mora biti deležen vzgojne obravnave in pomoči, hkrati pa ga je treba postaviti v položaj, da

¹⁴ Nacionalna študija o petnajstletnikih na Škotskem je pokazala, da učenci s šol, kjer dosledno uveljavljajo pravila v zvezi s kajenjem, opažajo manj kršitev teh pravil v šoli (npr. kajenje v straniščih) kot v šolah, kjer pravil ne uveljavljajo dosledno (glej Griesenbach 2002; v Evans-Whipp 2004, str. 231). Tudi študija o srednješolcih iz Walesa kaže, da dosledno uveljavljanje pravil vpliva na nižjo stopnjo deleža na dan in na teden pokajenih cigaret med dijaki (glej Moore 2001, v ibid.).

prevzame odgovornost za svoje ravnanje. Povedano drugače: predpostavljamo, da si mora strategija preventive na področju drog v šolskem prostoru, če želi doseči svoje cilje, stremeti k oblikovanju posameznika, ki se bo odgovorno odločal o (ne)rabi drog ter vzel nase tudi posledice svojih odločitev. To pomeni, da mora biti strategija preventive sestavni del vzgojne zasnove šole, ki stremi k oblikovanju odgovornega posameznika. Pri tem razmislek o vzgoji in s tem tudi o preventivi na področju drog vključuje razmisleke o: formalnih pravilih in normah¹⁵, vrednostni naravnosti šole, konceptualizaciji učitelja kot avtoritete¹⁶, šolski kulturi¹⁷, sodelovanju med šolo in starši, sodelovanju s širšo skupnostjo, uradnem in prikritem kurikulumu ter o specifičnih vzgojnih strategijah, kamor sodijo tudi nekateri učenci in dijaki, ki (zlo)rabljajo drogo (več o tem glej Kovač Šebart idr. 2006, str. 29–30).

Kaj torej mora storiti šola na na področju preventive glede drog?

Sami podobno kot Midford (2001) menimo, da šole ne morejo preprečiti (zlo)rabe drog med mladimi, vendar lahko vzgojno-izobraževalno delujejo tako, da bodo ob ohranjanju abstinence podprle tudi doseganje drugih ciljev – npr. odlaganje iniciacije v rabo drog na poznejše starostno obdobje ter minimaliziranje škode, ki lahko nastane z morebitno rabo drog, itn. Predvsem pa mora pouk o drogah mlade opremiti z znanjem in spretnostmi, ki jim bodo omogočile, da se odločajo za varno življenje v družbi, v kateri se uporabljajo droge. M. Rosenbaum (1999, str. 11) meni, da bodo mladostniki lahko sprejemali odgovorne odločitve o (ne)rabi drog le, če jim bo pouk o drogah podajal objektivne in preverjene informacije o drogah. Ob tem pa je cilj pouka o drogah, da učenci nerabo drog ponotranjijo kot vrednoto, ki je njim lastna in so za njeno udejanjanje odgovorni. To pomeni, da se otroci in mladostniki ne odločijo za rabo drog oz. da, če po njih kdo poseže, sledijo cilju varne rabe. In to tudi v primerih, ko okolje vabi, ko se mladostnik sooča s težavami ipd. Zato velja, da vzgojno delovanje šole, ki vzpostavlja odgovorne posameznike, deluje hkrati preventivno s preprečevanjem nezaželenih ravnanj med učenci, tako tudi pred (zlo)rabo drog. Da pa se bodo učenci vedli v skladu s pravili, ki glede drog veljajo v šoli, ter prevzeli odgovornost za svoje ravnanje, morajo eksplicitne in implicitne informacije (tudi o drogah), ki jim jih posreduje šola, prepoznati kot realne in kredibilne (Roberts idr. 2001, str. 40).

Šola je ob kršenju pravil (v zvezi z drogami) dolžna vzgojno ukrepati¹⁸, toda del tega ukrepanja je tudi sankcioniranje prekrškov, ki zadevajo spoštovanje

¹⁵ Le-te določajo skupne vrednote, načela vzgoje in izobraževanja, zakonsko zaukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti, v pravilnikih predpisane pravice in dolžnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki zadevajo javno šolo ter iz njih izpeljana šolska pravila (več o tem Kovač Šebart idr. 2006, str. 29).

¹⁶ Nanjo vplivajo moč učiteljeve osebnosti, učna snov, ki jo mora učitelj obvladati, ter uporabljene učne oblike in metode dela v razredu (več o tem Kovač Šebart idr. 2006, str. 29–30).

¹⁷ Nanjo vplivajo npr. udejanjanje formalnega okvira norm in pravil v šoli, način vodenja šole, dogajanje med odmori, kosili ... v času, ko pouk ne poteka, a so učenci v šoli ipd., ter ponudba zunajšolskih dejavnosti (več o tem Kovač Šebart idr. 2006, str. 30).

¹⁸ Seveda mora učencem najprej zagotoviti strokovno pomoč.

šolskih pravil. Pravila, ki zadevajo posedovanje, rabo in zlorabo drog, morajo biti jasna. Morajo biti takšna, da jih je mogoče izvajati, takšna, da jih učenci vzamejo za svoja, ravnajo skladno z njimi, in da z njimi krepimo odgovornost. Vzgojno delovanje vodi k neodgovornim posameznikom, če temelji na nenehnem nadzoru, omejevanju in kaznovanju, če pravila ne veljajo za vse in jih učenci tudi zato ne morejo sprejeti za svoja. To je podobno, kot če pravil in omejitev sploh ne bi bilo. Kot poudarjajo Gallà idr. (2002), morajo biti šolska pravila glede drog izražena tako, da jih lahko razumejo vsi člani šolske skupnosti. Za spoštovanje in upoštevanje pravil ter predpisov mora biti odgovorna celotna šola (ibid.). Predvsem pa mora biti šola dosledna pri spoštovanju dogovorjenih pravil in obravnavi njihovih kršitev. Na to, v kakšnem odnosu bo posameznik z drogami, namreč vpliva med drugim tudi družbeno urejanje rabe drog – se pravi tudi pravila oz. prepovedi, povezani z njimi. Iz tega sledi, da je poglobitveni cilj preventive na področju drog mladoletnega posameznika seznaniti s pravili glede rabe drog in jih podrediti »prisili«, katere izid je ponotranjeni Zakon, ki posamezniku (ki ga je sprejel za svojega) omogoča, da družbeno prepoved rabe drog ponotranji oz. sprejme za svojo. Šele ponotranjena norma (konkretne družbene prepovedi glede uporabe drog) posameznika vodi k uporabi njegove svobode, ki je v tem, da lahko izbira – med tem, kar je družbena norma, in tem, za kar se sam (iz različnih razlogov) kot odraslo svobodno bitje odloča v razmerju do (zlo)rabe drog (glej Hočevar 2005, str. 331). Ob tem pa je ključnega pomena, da vzgojna zasnova šole vključuje razmislek o tem, kako skozi vzgojni proces podpirati stališča, norme in ravnanja, povezana z nerabo drog. Strategija preventive na področju drog v šoli tako temelji na oblikovanju takega šolskega (in s tem družbenega okolja), ki podpira odgovoren odnos posameznika do lastnega telesa, do lastnih dejanj in do drugih.

V skladu s tem pa je strategija preventive na področju drog v šolskem prostoru pojmovana preozko, če zajema zgolj pouk o drogah in nadzor nad vedenjem učencev povezanim z drogami ter pri tem zanemari celotno vzgojno delovanje šole oz. če preventive ne veže na celostnost načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojnega delovanja šole. Šola namreč deluje preventivno, če oblikuje odgovornega posameznika: tak posameznik je sam učinkovit »preventivni dejavnik« pred (zlo)rabo drog.

Sklep

Kako lahko na podlagi zapsanega v drugem delu besedila pogledamo na oba dokumenta, ki naj bi bila okvir za oblikovanje strategije preprečevanja (zlo)rabe drog v našem šolskem prostoru? Kakšna je pravzaprav strategija preventivnih dejavnosti v našem šolskem prostoru? Na katerih teoretskih temeljih so zasnovani preventivni programi na šolah? Kakšni so njihovi učinki? Na zastavljena vprašanja ni mogoče odgovoriti. Tri leta in nekaj mesecev po sprejetju Resolucije 2004, v Sloveniji še nimamo izdelane strategije izvajanja preventivnih dejavnosti na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali. To lahko pomeni, da je Resolucija 2004 ostala le zapis na papirju, ki nikogar ne obvezuje. Ministrstvo za šolstvo in šport

– vsaj po našem vedenju – še ni ustanovilo posebne medresorske skupine strokovnjakov in predstavnikov nevladnih organizacij, ki bi skrbeli za oblikovanje strategije preventivnih dejavnosti. Če pa jo je, je njeno delo skrito pogledu javnosti.

Morda bi bilo zato smiselno, da vsaka šola sama umesti izhodišča za oblikovanje preventivnih dejavnosti, ki jih predvideva Resolucija 2004, v oblikovanje svoje vzgojne zasnove šole. Skratka, da preventivo na področju drog vključi v koncipiranje, izvajanje in evalviranje celotnega vzgojnega delovanja šole. To bi lahko bil tudi ključ za resen spoprijem s problematiko (zlo)rabe drog.

Literatura

- Beyers, J. M., Evans-Whipp, T., Mathers, M., Toumbourou, J. W., Catalano, R. F. (2005). A Cross-National Comparison of School Drug Policies in Washington State, United States, and Victoria, Australia. *Journal of School Health*, 4, str. 134–140.
- Buisman, W. R. (1995). *Drug Education: Programmes and Methodology. An Overview of Opportunities for Drug Prevention*. Paris: UNESCO.
- Canning, U., Millward, L., Raj, T., Warm, D. (2004). *Drug use prevention among young people: a review of reviews*. London: Health Development Agency.
- Coomber, R., Millward L. M. & Chambers, J. (2004). *A rapid interim review of the 'gray' literature on drug prevention in young people aged 11–18 with a special emphasis on vulnerable groups*. London: Health Development Agency.
- Drugs, Legal Issues and Schools: A Guide for Principals of Government Schools (2000). Melbourne: Department of Education, Employment and Training.
- Edmonds, K. J., Veigh, J., Bellis, M. A., Sumnall, H. R. (2005). *Drug prevention in vulnerable young people*. Liverpool: National Collaborating Centre for Drug Prevention.
- Evans-Whipp, T., Beyers, J. M., Lloyd, S., LaFazia, A. N., Toumbourou, J. W., Arthur, M. W., Catalano, R. F. (2004). A review of school drug policies and their impact on youth substance use. *Health Promotion International*, 2, str. 227–234.
- Flay, B. R. (2000). Approaches to Substance Use Prevention Utilizing School Curriculum Plus Social Environment Change. *Addictive Behaviors*, 6, str. 861–885.
- Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, C., DeSwert, J., Fenk, R., Fischer, U., Habils, K., Jaspers, D., Koller, M., Lee, H., Michaelis, T., Sannen, A. (2002). *Making Schools a Healthier Place: Manual on Effective School-Based Drug Prevention*. Utrecht: Trimbos Institute.
- Goodstadt, M. S. (1989). Substance abuse curricula vs. School drug policies. *Journal of School Health*, 59, str. 246–250.
- Hočevar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 22–42.
- Kumar, R., O'Malley, P. M., Johnston, L. D. (2005). *Policies and Practices Regarding Alcohol and Illicit Drugs Among American Secondary Schools and Their Association With Student Alcohol and Marijuana Use*. Institute for Social Research, Ann Arbor: University of Michigan.

- Magnetogram seje Državnega zbora, 24. februar 2004. Ljubljana: Državni zbor RS.
- McBride, N., Farrington, F., Midford, R., Meuleners, L., Phillips, M. (2004). Harm minimization in school drug education: final results of the School Health and Alcohol Harm Reduction Project (SHAHRP). *Addiction*, 3, str. 278–291.
- McBride, N. (2005). The Evidence Base for School Drug Education Interventions. V: Stockwell, T. (ur.), *Preventing harmful substance use: the evidence base for policy and practice*. Chester: John Wiley & Sons, Ltd., str. 101–110.
- Midford, R. (2000). »Does Drug education Work?«. *Drug and alcohol Review*, 19, str. 441–446.
- Midford, R. et al. (2001). School based illicit drug education programs: A critical review and analysis. RTF 637, str. 1–80. Melbourne: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Nacionalni program (1992). *Časopis za kritiko znanosti*, št. 146–147, str. 153–155.
- National Framework for Protocols for Managing the Possession, Use, and/or Distribution of Illicit and Other Unsanctioned Drugs in School (2000). Council of Australian Governments in Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Ur. l. RS, št. 75/2004.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. Ur. l. RS, št. 82/2004.
- Preventiva na področju drog – gradivo za kolegij ministra (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (interno gradivo).
- Principles for school drug education (2004). Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Resolucija o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009 (ReNPPD). Ur. l. RS, št. 28, str. 3125–3139.
- Roberts, G., McCall, D., Lavigne, A. S., Anderson, J., Paglia, A., Bollenbach, S., Wiebe, J., Gliksmann, L. (2001). *Preventing Substance Use Problems Among young People: A compendium of best practices*. Ottawa: Health Canada.
- Rosenbaum, M. (1999). *Safety First: A Reality-Based Approach to Teens, Drugs and Drug Education*. San Francisco: The Lindsmith Centre.
- Safe and Drug-Free Schools (2002), on line at: <http://www.safeanddrugfreeva.org/about-sdfsca.html>, 11. 12. 2006.
- Skager, R. (2004). Research and Theory Supporting an Alternative Perspective on Drug Education for Youth, on line at: www.safety1st.com, 28. 11. 2004.
- Spooner, C. et al. (2001). Structural Determinants Of Youth Drug Use: The scope for youth health development. Australian National Council on Drugs.
- Toumbourou, J. W., Williams, J., Patton, G., Waters, E. (2005 b). What Do We Know about Preventing Drug-Related Harm Through Social Developmental Intervention with Children and Young People. V: Stockwell, T. (ur.): *Preventing harmful substance use: the evidence base for policy and practice*. Chester: John Wiley & Sons, Ltd., str. 87–100.
- White, D. in Pitts, M. (1998). Educating young people about drugs: a systematic review. *Addiction*, 93, str. 1475–1487.

HOČEVAR Andreja, Ph.D.

CHANGES IN THE SLOVENIAN STRATEGY IN THE FIELD OF PREVENTING DRUG (AB)USE AND ITS (NON-)CONNECTION WITH THE EDUCATIONAL CONCEPT OF THE PUBLIC SCHOOL

Abstract: The article analyses the state's view of the role of education institutions in the field of preventing drug (ab)use among children and adolescents. Through an analysis of documents defining the national strategy concerning drugs in Slovenia since the country's independence, we analyse the expert solutions and the drug policy dictated by the national programme of 1992 and the resolution on the national programme in the field of drugs for 2004-2005, and how this should be reflected in the strategy of prevention in the school environment. Afterwards, we try to find out whether this framework provides satisfactory, scientific findings-based starting points for the creation of a strategy of prevention in the school environment. We assume that the strategy of drug (ab)use prevention cannot be a special part of life and work at school, but must be connected with all levels of school operation, i.e. embedded in the whole educational concept of the school. Or, in other words, prevention cannot be successful if it is not included in an integral educational concept of the school operation, forming a responsible individual. Consequently, the latter is able to make decisions to (not) use drugs, and handle them accordingly.

Key words: national programme 1992, resolution of the national programme in the field of drugs 2004-2005, strategy of the prevention of drug (ab)use in the school environment, education on drugs, educational measures, educational concept of the school, responsible individual.

Dr. Milena Valenčič Zuljan, dr. Jana Kalin

Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse

Povzetek: Edina stalnica v današnjem hitro spreminjajočem se svetu so spremembe. To dejstvo postavlja tako pred učitelje kot pred izobraževalce učiteljev vedno nove zahteve in izziva k stalnemu spreminjanju, prilagajanju, inoviranju vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse. Sposobnost za učenje in odzivanje na spremembe postaja v sodobnem svetu ena temeljnih učiteljevih kompetenc. V prispevku definiramo pedagoško inoviranje, poglede različnih avtorjev na pedagoške inovacije in dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost vnašati spremenjene načine dela v svojo pedagoško prakso. V raziskavi ugotavljamo, katere spremembe so učitelji vpeljali v svojo pedagoško prakso na podlagi spremenjenih učnih načrtov, kdo jim je bil pri tem v pomoč in kaj so pogrešali v procesu uvajanja sprememb. Dejstvo je, da učinkovita vpeljava neke inovacije zahteva spremembe v učiteljevem pojmovanju in spretnostih ravnanja. V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen končni rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Učitelji morajo zato (p)ostati aktivni člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev. Vsaka prenova, reforma ali uvajanje inovacij mora temeljiti na dobrem poznavanju značilnosti posamezne institucije, obenem pa se je treba zavedati, da ostajajo učitelji v kontekstu posamezne institucije ključni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse.

Ključne besede: inovacija, pedagoška inovacija, inoviranje pouka, vnašanje sprememb, kurikularna prenova, učitelj – dejavnik inoviranja.

UDK: 37.13/16

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Milena Valenčič Zuljan, docentka za didaktiko in andragoško didaktiko,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; e-pošta: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si*
*Dr. Jana Kalin, docentka za didaktiko, Oddelek za pedagogiko in andragogiko,
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; e-pošta: jana.kalin@guest.arnes.si*

SODOBNA PEDAGOGIKA 2/2007, 162–179

1 Uvod

Prenova, spreminjanje, inovacije, inoviranje, inovativnost so v današnjem družbenem in šolskem prostoru pogosto uporabljeni izrazi. Jorgenson (2006) se sprašuje, zakaj so pedagoške, didaktične inovacije nujne v sodobni šoli, in pri odgovarjanju izpostavlja tri razloge: (a) zaradi številnih raziskovalnih spoznanj o pouku in učenju (učna diferenciacija in individualizacija, teorija mnogoterih inteligenc ipd.); (b) spremenjenih, raznolikih in vse »zahtevnejših« učencev in njihovih potreb ter zahtevnejših ciljev šolanja; (c) hitrosti spreminjanja in zastarevanja informacij. Učiteljeva sposobnost odzivanja na spremembe in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter pripravlanje učencev na vseživljenjsko učenje in spreminjene razmere pa pomeni eno izmed temeljnih učiteljevih poklicnih kompetenc. Težko bi rekli, da so učenci dandanes zahtevnejši, kot so bili v preteklosti, zagotovo pa drži, da se raznolikosti učencev danes bolj zavedamo, jih skušamo bolj upoštevati, razvijati njihove zmožnosti, omogočati optimalni razvoj vsakemu posamezniku. To zahteva drugačne, sodobnejše pristope k pouku in poučevanju in postavlja pred učitelja temeljni izziv nenehnega izboljševanja svoje vzgojno-izobraževalne prakse.

Nemški svet za izobraževanje je že leta 1971 med petimi pomembnimi nalogami za učitelje izpostavil sposobnost in pripravljenost učiteljev na inovacije (Buchberger 2001). Temu so sledile tudi skandinavske države ter Velika Britanija, vendar pa ostaja odprto vprašanje, koliko jim je uspelo pripraviti učitelje na inoviranje lastne prakse (prav tam).

2 Kaj so pedagoške inovacije?

Pedagoško inoviranje je kompleksen in večplasten pojav, ki poleg racionalne in vsebinske zajema tudi psihološko in emocionalno komponento, ki združuje individualno osebnostno plat ter socialno klimo in ozračje, ki zadeva družbene razmere in ekonomsko stanje.

Mandič opredeljuje inovacije pri pouku kot usklajen sistem »pedagoških, družbenih, organizacijskih in ekonomskih ukrepov, premišljeno zasnovanih na pedagoški in drugih znanostih, ki so usmerjeni k izboljšanju kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela ob racionalnem izkoriščanju kadrov, časa in sredstev, k demokratizaciji odnosov v šolah, k maksimalnemu razvijanju inventivnosti, originalnosti in kreativnosti učiteljev in učencev, k uresničevanju pogojev za ustrezno pedagoško spremljanje, programiranje, normiranje in vrednotenje pedagoškega dela: k odkrivanju najustreznejših materialnih dejavnikov, ki bodo motivirali učence in učitelje pri njihovem delu /.../« (Mandič 1983, str. 192).

Pedagoške inovacije naj bi bile tiste spremembe, ki se nanašajo bodisi na celotno strukturo šolskega sistema ali na njegove posamezne dele, s ciljem doseganja izboljšav, ki se lahko objektivno izmerijo in preverijo (Pedagoška enciklopedija, 1987, str. 271).

Pri tem se pojavi vprašanje, ali mora biti inovacija objektivno nova ali pa je dovolj, če je nova le za posameznika. Rogers in Shoemaker (1974, str. 19) menita, da je inovacija tista ideja, ki je nova za posameznika, pri čemer ni pomembno, ali je ideja objektivno nova ali ne. Čeprav je določena stopnja objektivne novosti nujna, sicer bi bili lahko »tudi zamudniki inovatorji«, se nam zdi sprejemljivejše širše pojmovanje pedagoških inovacij kot nečesa, kar je različno in boljše od prejšnjega stanja, vendar ni nujno objektivno novo in tudi ne popolnoma novo za posameznika.

Nekateri avtorji se zavzemajo za razlikovanje med inovacijo in reformo. Adams (v Fullan 1992) definira inovacijo kot trajno spremembo sheme vedenja članov določenega družbenega sistema, reformo pa pojmuje kot inovacijo, kjer je njena uporaba generalizirana na celotno populacijo, na katero se nanaša. Reformo torej pojmuje kot generalizacijo inovacije, medtem ko se Huberman (prav tam) ne strinja z razločevanjem po kriteriju kvantitete. Podobno kot Adams tudi Sack (prav tam) ločuje reformne spremembe, ki se uresničujejo na nivoju sistema, ter inovacije kot posamezne poskuse, da bi dosegli izboljšavo le v nekaterih elementih sistema, brez spreminjanja njegove celote.

Vandenbergh (1991 a in 1991 b) nasprotuje razlikovanju med reformo kot procesom pomembnejših sprememb v izobraževalni politiki in inovacijo kot transformacijo zamišljenih sprememb v vzgojno-izobraževalne cilje. Po njegovem mnenju tako razlikovanje pogosto pripelje do tega, da načrtovalci vzgojno-izobraževalne politike zanemarjajo procese in metode, s katerimi bi se ti cilji dosegli, kar pripelje do medsebojnega nerazumevanja med tistimi, ki oblikujejo načrt reforme, in vsakdanjo šolsko stvarnostjo ter razmerami v razredu.

Didaktične inovacije so torej izid zavestnega, načrtovanega in ustvarjalnega dela (raziskovalcev in učiteljev), ki naj bi v procesu izpeljave omogočile spreminjanje obstoječe šolske prakse.

Vprašanje pa je, ali posameznik zaznava to potrebo ali se ideja o inovaciji pojavi zunaj učitelja in ta ne čuti potrebe po njej. Rogers in Shoemaker (1974, str. 38) razlikujeta imanentne in kontaktne spremembe. Pri imanentnih inovacijah člani socialnega sistema (npr. neke šole) z malo ali brez zunanje pomoči oblikujejo in razvijejo novo idejo in jo nato razširijo v sistemu.

Za kontaktne inovacije pa je značilno, da so oblikovane in razvite zunaj določenega socialnega sistema in se v procesu komunikacije in kontaktov prenesejo v sam sistem. (Te so lahko selektivne, ko se člani določenega socialnega sistema odločajo za inovacijo na podlagi lastnih potreb, ali direktivne.)

V 8. projektu Evropskega sveta – Inovacije v osnovni šoli se pojem inovacije nanaša na spremembe splošne narave kot tudi na posamezne modifikacije obstoječe prakse.

Izpostavljeno je, da se inovacija ne nanaša samo na spremembe v izobraževalni politiki, temveč tudi na podrobnejšo izdelavo politike v različnih delih administracije, v šolskem sistemu in razredu.

Kurt Lewin je že leta 1947 na podlagi številnih študij skupinske interakcije podal zasnovo trifaznega inovacijskega modela. Ugotovil je, da gre skupina v procesu pridobivanja novih načinov in oblik vedenja skozi tri faze, ki jih je poimenoval odmrznitev (unfreezing), spreminjanje in zamrznitev (refreezing).

Večina raziskovalcev (Fullan 1982 in 1992; Miles, Ekholm in Vandenberghe 1989; Vandenberghe 1991 a in 1991 b) pojmuje pedagoško inoviranje kot proces, ki z vidika posameznega učitelja, ki mu je inovacija ponujena, poteka prek treh širših stopenj ali faz: odločanje za oblikovanje in sprejem inovacije, uvajanje inovacije in utrjevanje inovacije.

Z vidika same narave inovacije pa Rogers in Shoemaker (1974, str. 8) opisujeta inovacijski proces s fazami: razvijanje in oblikovanje inovacije, razširjanje inovacije in rezultatov praksi.

3 Kaj je potrebno, da bodo učitelji pripravljene inovirati svojo vzgojno-izobraževalno prakso?

Izhodišče inovacije je navadno spoznanje problemske situacije oziroma začutenje potrebe po spreminjanju obstoječega, nezadovoljstvo z obstoječo situacijo, ki je na pedagoškem področju lahko na: didaktičnem nivoju v razredu, šolskem nivoju ali na širšem družbenem nivoju.

V prevladujočem modelu šolskega inoviranja ustvarjalni proces oblikovanja inovacije najpogosteje vodi tim inovatorjev – raziskovalcev, učiteljem pa je dodeljena vloga uporabnika znanstveno preverjenih novosti. Inovacije so tu pojmovane kot norme ali standardi, ki vodijo k napredku in jih učitelj izpelje na predlog in pobudo tretje osebe – raziskovalca.

Pojmovane so kot nekaj izrazito pozitivnega, njihovo neupoštevanje oziroma neizvajanje pa je označeno kot negativno (konservativno), zato je razumljivo, da je v kontekstu takih pojmovanj najpomembnejši element uspešnega inoviranja dobra organizacija.

Za neuspeh tovrstnega modela inovacij so bili navadno okrivljeni učitelji, ki da niso kompetentno uresničevali inovacijskih zamisli. Lortie (v Richardson 1990, str. 11) v sociološki raziskavi učiteljskega poklica navaja, da so učitelji manj racionalni in analitični kot drugi diplomirani kolegi, Jackson (prav tam) pa v študiji življenja v razredu ugotavlja, da je v praktični situaciji pomembno

učiteljevo vodilo intuicija. Oblikovalo se je mnenje, da so učitelji »odporni na spremembe«. Stenhouse (po Altrichter in Posch 1991, str. 12) je problem začel reševati z drugačnim razumevanjem učiteljeve vloge: to, kar naj bi učitelji praktiki v procesu inoviranja popačili, je izraz njihove »pragmatične skepse«, dvoma oziroma težnje po natančnejšem poznavanju problema.

Da bi premagali probleme prvega modela, kjer je bil zanemarjen ključni element pri inoviranju – učitelj, so oblikovali inovacijski model, ki skuša učitelje enakopravno vključevati v proces raziskovanja in inoviranja šolske prakse. Za sodelovanje praktikov v inoviranju lastne vzgojno-izobraževalne prakse je še posebno pomembno akcijsko raziskovanje. To se od tradicionalnega raziskovanja loči po tem, da postanejo učitelji praktiki soraziskovalci v akciji, da je med njimi in raziskovalci partnerski odnos ter da se rezultati raziskave takoj vključujejo v prakso, da torej postaneta inoviranje prakse in raziskovanje enoten proces (Sagadin 1989, str. 360; Somekh 1989).

Akcijsko raziskovanje poteka z vrsto korakov v spirali, vsak korak pa sestoji iz načrtovanja, akcije in ocenjevanja doseženega; to omogoča, da je načrtovanje akcije vseskozi prožno in s tem blizu potrebam prakse. Pri akcijskem raziskovanju prevzame tisti, ki je navadno le objekt načrtovanih sprememb, odgovornost za odločanje o poteku ukrepov, ki naj pripeljejo do izboljšav, ter oceno rezultatov preizkušenih strategij. Prav tako ne gre le za izboljšavo prakse, temveč tudi za poglobljeno razumevanje prakse in pogojev, v katerih ta poteka.

Med obema modeloma inoviranja v praksi ni tako ostre meje. Čim bolj so učitelji praktiki vključeni v raziskovalni proces in čim bolj »postaja njihova praksa že kar v procesu tega eksperimentalnega posega spremenjena in inovirana ter oni za nov način dela usposobljeni in motivirani, da ga nadaljujejo, tem bolj prehaja tradicionalni eksperiment v akcijsko raziskovanje« (Sagadin 1991, str. 86) in nasprotno, čim bolj so »praktiki le izvajalci praktičnega pedagoškega dela po eksperimentalnem načrtu, ki ga pripravijo raziskovalci, in je namen eksperimenta odmaknjen od neposrednih potreb praktikov, od problemov v njihovi neposredni praksi, čim manj sledi zato zapusti eksperiment v tej praksi, tem manj gre za akcijsko raziskovanje« (prav tam).

4 Namen raziskave

Poglavitni namen evalvacijske študije z naslovom Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev (Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan 2005) je bil osvetliti, kako si učitelji razlagajo namen šolske prenove, kako doživljajo svojo avtonomijo in usposobljenost in kako spreminjajo svojo pedagoško prakso. V prispevku bomo predstavili del ugotovitev na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako učitelji ocenjujejo vsebinsko razbremenjenost novih učnih načrtov?
2. Ali so učitelji na podlagi novih učnih načrtov vpeljali v lastno pedagoško prakso kakšne spremembe in katere spremembe so bile to?

3. Kako učitelji ocenjujejo podporo in pomoč ter morebitne ovire pri spreminjanju lastne pedagoške prakse?
4. Kdo je bil učiteljem, ki so uvajali spremembe v lastno pedagoško delo, najbolj v pomoč?

5 Metodologija

V raziskavo smo zajeli tako učitelje osnovnih šol kot učitelje srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih.

Pri učiteljih osnovnih šol smo se odločili, da bomo skušali zajeti vse, ki so začeli delati po prenovljenem programu devetletne osnovne šole v šolskem letu 2000/01 in 2001/02. Ti učitelji so torej delali na osnovnih šolah, ki so se lotile postopnega uvajanja devetletne osnovne šole v drugem in tretjem krogu. Načrtno smo iz raziskave izpustili učitelje osnovnih šol, ki so se lotile uvajanja devetletne osnovne šole že v prvem krogu (šol. l. 1999/2000), saj so bile te šole in učitelji deležni še prav posebne podpore. Osnovna populacija učiteljev, ki so začeli z uvajanjem devetletne osnovne šole v drugem in tretjem krogu, torej šteje 591 učiteljev. Od tega je 395 učiteljev na razredni stopnji in 196 na predmetni stopnji. Vprašalnike pa je vrnilo 268 oz. 68 % učiteljev na razredni stopnji in 129 oz. 66 % učiteljev na predmetni stopnji.

Osnovno populacijo na srednješolskem nivoju pa nam predstavljajo vsi učitelji, ki poučujejo v srednjih šolah z gimnazijskim programom (splošne in ne strokovne smeri). V šolskem letu 2001/02 je potekal pouk na teh šolah že četrto leto po prenovljenih programih. Odločili smo se za stratificirano vzorčenje, oziroma da bomo naredili vzorec šol in skušali zajeti vse učitelje izbranih šol. Pri oblikovanju vzorca šol smo upoštevali velikost šole in regijo. Vseh gimnazij oziroma srednjih šol, ki izvajajo tudi gimnazijski program, je bilo 73, zajeli smo 8 šol, kar predstavlja 11-odstotni delež vseh srednjih šol z gimnazijskim programom. Na izbranih šolah je poučevalo 319 gimnazijskih učiteljev. Vprašalnike pa je vrnilo le 71 ali 22,3 % učiteljev. Glede na to lahko rezultate posplošujemo z določeno mero previdnosti, domnevamo lahko, da so vprašalnike vrnili bolj zavzeti učitelji.

V raziskavo smo torej zajeli 468 učiteljev: 397 učiteljev osnovnih šol, med njimi 268 razrednih in 129 predmetnih učiteljev, ter 71 učiteljev srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih. Raziskava je bila opravljena spomladi 2002.

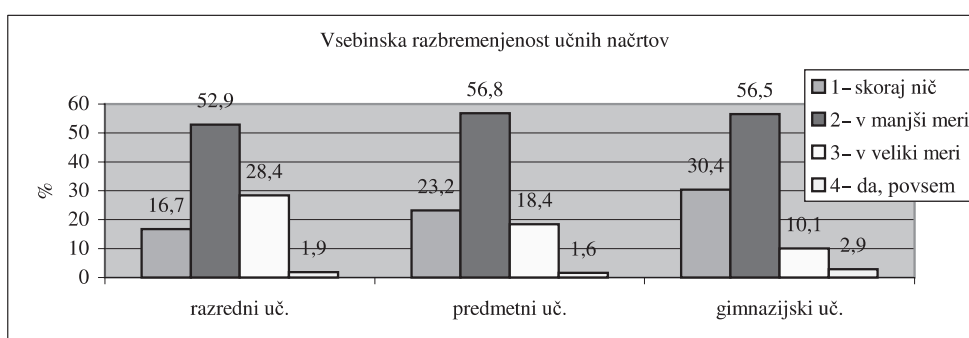
Podatke smo zbrali z enotnim vprašalnikom za učitelje osnovnih in srednjih šol, ki vsebuje vprašanja izbirnega tipa, ocenjevalne lestvice in odprta vprašanja. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v prejšnjih raziskavah, in na podlagi tega postavili kategorije.

Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za windows z naslednjimi statističnimi postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, χ^2 -test in ob statistično pomembni povezanosti med spremenljivkama ustrezen koeficient povezanosti.

6 Rezultati z razpravo

6.1 Razbremenjenost učnih načrtov

Izhodišča kurikularne prenove (1995) poudarjajo nujnost ustrezne spremembe učnih načrtov, potrebo po njihovi vsebinski razbremenjenosti, da bi se preprečila preobremenjenost učencev. Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo stopnjo razbremenjenosti novih učnih načrtov.



Slika 1: Prikaz zastopanosti učiteljeve ocene stopnje razbremenjenosti novih učnih načrtov pri učiteljih, ki poučujejo na različnih stopnjah

V oceni stopnje razbremenjenosti novih učnih načrtov se razredni, predmetni in gimnazijski učitelji statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 15,61$, $g = 6$, $P = 0,016$).

Dobra polovica anketiranih v vseh treh podskupinah razrednih, predmetnih in gimnazijskih učiteljev je bila mnenja, da so novi učni načrti *le v manjši meri* vsebinsko razbremenjeni. Dokaj enotno med različnimi skupinami učiteljev, vendar pa z zelo skromnim deležem (1,6 % – 2,9 %) je zastopano tudi mnenje, da so novi učni načrti *povsem razbremenjeni*.

Pri ocenah *skoraj nič* in *v veliki meri* so mnenja različnih skupin učiteljev deljena. Pri učiteljih razrednega pouka je bolj izstopalo mnenje, da so novi učni načrti v veliki meri vsebinsko razbremenjeni (28,4 %), pri gimnazijskih učiteljih pa je močnejše zastopano mnenje (slaba tretjina vprašanih 30,4 %), da niso novi učni načrti skoraj nič vsebinsko razbremenjeni. V navedenih ocenah nastajajo najmanjši odmiki v odgovorih med učitelji predmetnega pouka, saj je 23,2 % učiteljev mnenja, da niso učni načrti skoraj nič razbremenjeni, 18,4 % pa, da so razbremenjeni v veliki meri.

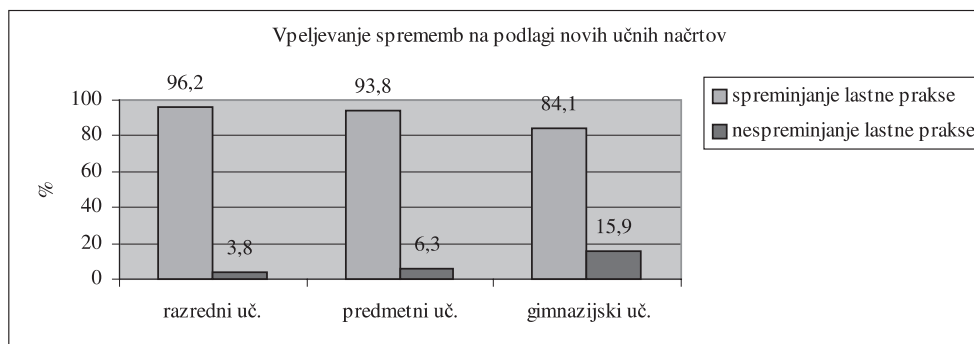
6.2 Vpeljava sprememb v pouk na podlagi novih učnih načrtov

Sparkes (1989, str. 101) in Fullan (1992, str. 127) iz nekaterih lastnih raziskav in iz pregleda različnih raziskav, ki so se nanašale na proces inoviranja, povzemata tale vprašanja, ki si jih učitelji postavljajo ob razmišljanju o inovaciji.

- Ali je inovacija v resnici potrebna v šolski praksi?
- Bodo učenci motivirani, česa se bodo naučili?
- Ali je inovacija preizkušena, kakšni so njeni rezultati?
- Kako jasno je v inovaciji določena učiteljeva vloga? Kaj in kako spremeniti?
- Kako bo sprememba vplivala na učitelja osebno?
- Kakšne so možnosti za promocijo in napredovanje?

Zavedati se moramo, da zahteva učinkovita vpeljava neke inovacije, npr. spremenjenih učnih načrtov, spremembo v učiteljevih pojmovanjih in spretnostih ravnanja. Učitelje smo neposredno povprašali po drugem, po njihovem ravnanju – resničnih spremembah, ki so jih vnesli v svojo pedagoško prakso, vendar pa lahko iz nekaterih odgovorov sklepamo tudi na širši kontekst, ki je vplival na njihovo odločanje.

Na odprto vprašanje: ali ste na podlagi novih učnih načrtov vpeljali v pouk kakšne spremembe, je odgovorilo 97,7 % učiteljev: od njih jih 93,7 % navaja, da so uvedli spremembe, in le 6,3 % pravi, da svoje pedagoške prakse niso spreminjali.



Slika 2: Prikaz deleža vpeljevanja sprememb na podlagi novih učnih načrtov

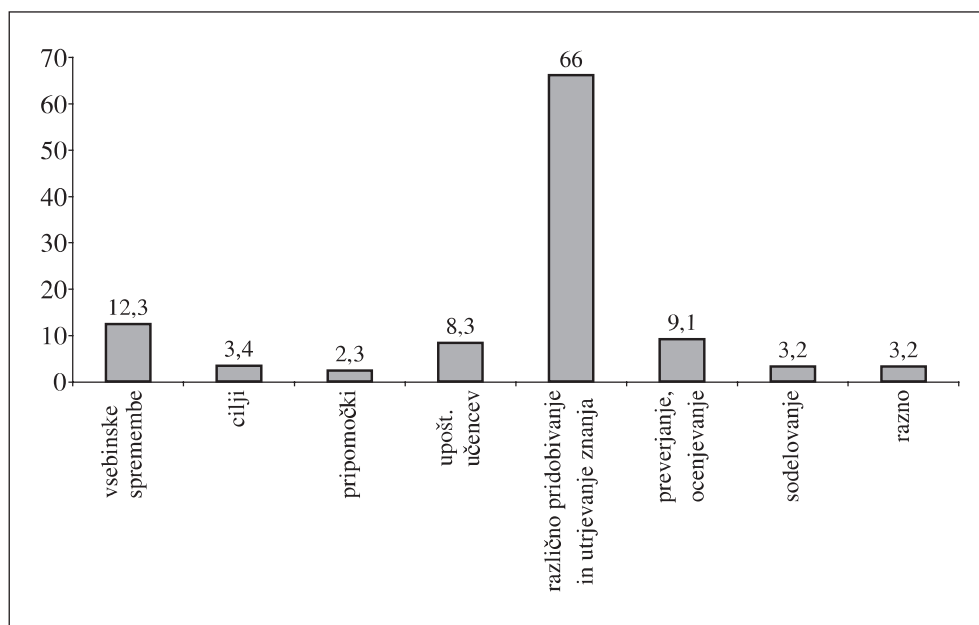
Poglejmo si nekaj navedb in utemeljitev učiteljev, ki v pouk niso vpeljevali sprememb (kot posledico uvajanja novih učnih načrtov). Dobili smo odgovore, ki bi jih lahko razvrstili v dva sklopa. V prvi sklop uvrščamo učitelje, ki so v resnici spremenili svojo prakso, vendar se te spremembe niso zgodile neposredno zaradi zahtev prenove.

- *»Ker smo v šoli že pred petimi leti vpeljali v nekaterih oddelkih drugačen (sodobni) način poučevanja. Že pet let poučujem po metodologiji korak za korakom.«*
- *»Pouk spreminjam hkrati s svojim dozorevanjem, ne pa zaradi učnih načrtov. Ne maram hitrih, nepremišljenih in nedomišljenih sprememb. Kvalitetne spremembe se zgodijo, in to ne po ukazu.«*
- *»Pri angleščini ni bistvenih sprememb, pouk je bil že prej naravn na učence in zelo sodoben, zaradi tujih učbenikov, priročnikov, seminarjev mature.«*
- *»Vse to sem izvajala že prej, zdaj dajem temu le večji poudarek.«*

V drugi sklop pa uvrščamo učitelje, ki so »poiskali« različne razloge, da jim lastne pedagoške prakse ni bilo treba spreminjati npr. zaradi preobsežnosti snovi itn.

Vendar pa velika večina (93,7 %) anketiranih učiteljev navaja, da so v svojo pedagoško prakso vnesli različne spremembe.

Vprašali smo se, ali so statistično pomembne razlike v spreminjanju lastne pedagoške prakse med razrednimi, predmetnimi učitelji in gimnazijskimi učitelji. Ugotovili smo, da se pri vpeljevanju sprememb v lastno pedagoško prakso na podlagi novih učnih načrtov razredni, predmetni in gimnazijski učitelji statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 13,49$, $g = 2$, $p = 0,001$). V največji meri so spremembe v lastno pedagoško prakso vnašali razredni učitelji (96,2 %), sledijo predmetni in nazadnje še gimnazijski učitelji.



Slika 3: Prikaz deležev posameznih vrst sprememb, ki so jih učitelji vpeljevali v svojo pedagoško prakso

Poglejmo si, kakšne so bile te spremembe in s kolikšnim deležem so zastopane.

Sprememba, ki najbolj izstopa, je »različen način pridobivanja in utrjevanja znanja« (66 % delež), sledijo jim »vsebinske spremembe« (12,3 %), »preverjanje in ocenjevanje« (z 9,3 %) in »upoštevanje učencev« (8,3 %).

Različne podskupine učiteljev (razredni, predmetni in gimnazijski učitelji) se statistično pomembno razlikujejo med seboj v tehle kategorijah:

- vsebinske spremembe,
- različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti,
- preverjanje in ocenjevanje.

Vrste vpeljanih sprememb	Stopnje povezanosti
1. Vsebinske spremembe	$\chi^2 = 41,87$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
2. Učni cilji	$\chi^2 = 4,36$, $g = 2$, $p = 0,113$
3. Uporaba pripomočkov, opreme	$\chi^2 = 2,57$, $g = 2$, $p = 0,276$
4. Upoštevanje učencev, večja individualizacija	$\chi^2 = 1,64$, $g = 2$, $p = 0,439$
5. Različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti	$\chi^2 = 54,88$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
6. Preverjanje in ocenjevanje	$\chi^2 = 33,99$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
7. Sodelovanje med kolegi, učitelji in starši	$\chi^2 = 4,27$, $g = 2$, $p = 0,118$

Preglednica 1: Vrste vpeljanih sprememb v povezavi s stopnjo, na kateri poučujejo učitelji (razredni, predmetni, gimnazijski)

Opomba: Oznaka *** pomeni statistično pomembnost na nivoju 0,001.

Vsebinske spremembe v največji meri poudarjajo gimnazijski učitelji (40,4 %), sledijo razredni učitelji (33,3 %) in nato predmetni učitelji (26,3 %).

Različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti pa so najbolj izstopajoče poudarjeni pri razrednih učiteljih (68,4 %) sledijo predmetni učitelji (23,9 %) in gimnazijski učitelji (7,7 %).

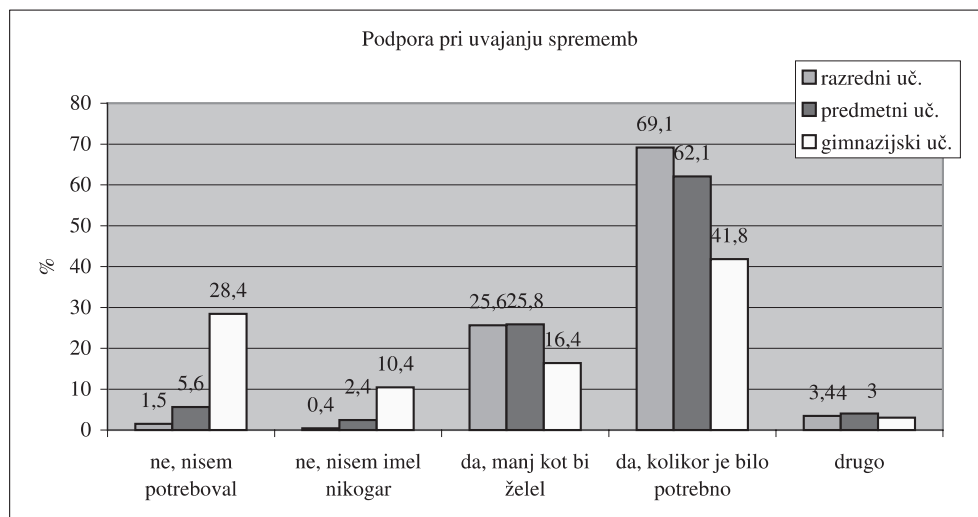
Spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pa najbolj poudarjajo predmetni učitelji (65,1 %), nato razredni učitelji (27,9 %) in nato gimnazijski učitelji (7 %).

Čeprav anketirani učitelji množično navajajo spreminjanje svoje pedagoške prakse, kot narekujejo zahteve prenov, pa smo iz odgovorov razbrali, da je večina učiteljev navedla *le enega izmed naštetih dejavnikov*, da so se torej pri spreminjanju svoje pedagoške prakse osredotočili predvsem na določen, posamezen vidik, čeprav smo jih po tem spraševali s pomočjo odprtega vprašanja in so imeli vse možnosti navajanja več različnih sprememb.

Sodoben kognitivno-konstruktivistični model pouka, ki poudarja učenčevo aktivnost v vseh etapah učnega procesa in je usmerjen k razvijanju samostojnega samoregulacijskega učenca, pa zahteva celostnost pedagoškega ravnanja – spremembe v načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka.

6.3 Podpora in ovire pri uvajanju sprememb

Ugotovitve različnih avtorjev (Fullan 1992; Hodkinson in Hodkinson 2005; Jorgenson 2006; Valenčič Zuljan 1996 a in 1996 b; Valenčič Zuljan 1997) kažejo, da na odločitve za spreminjanje lastne pedagoške prakse ter na uspešno izpeljavo spremembe pomembno vplivajo različni dejavniki (zbornična klima, podpora ravnatelja, možnost hospitiranja in izmenjava izkušenj s kolegi, ki neko inovacijo že uvajajo v svojo prakso, ipd.). Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo podporo, ki so je bili deležni oz. bi jo potrebovali pri spreminjanju svoje pedagoške prakse.



Slika 4: Prikaz učiteljevih ocen glede podpore pri uvajanju sprememb pri učiteljih, ki poučujejo na različnih stopnjah

Ugotovili smo, da so statistično pomembne razlike med razrednimi, predmetnimi in gimnazijskimi učitelji glede podpore, ki bi jo potrebovali in želeli pri spreminjanju svoje pedagoške prakse ($\chi^2 = 88,99$, $g = 8$, $P = 0,000$). Pri vseh treh podskupinah učiteljev prevladuje delež tistih, ki so bili mnenja, da so *dobili toliko pomoči, kolikor je bilo potrebno*. Pri tem izstopajo razredni učitelji (69,1 %), sledijo jim predmetni (62,1 %), med gimnazijskimi učitelji pa je delež tovrstnih odgovorov manjši (le 41,8 %).

V obrnjenem vrstnem redu pa si sledijo odgovori učiteljev pri naslednjih dveh kategorijah:

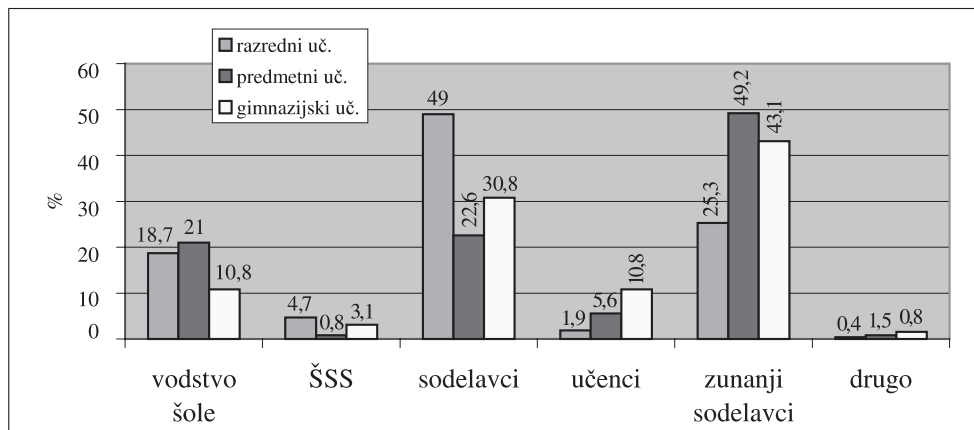
- ne, nisem potreboval pomoči,
- ne, nisem imel nikogar.

Za kategorijo »ne, nisem potreboval pomoči« se odloča kar dobra četrtina gimnazijskih učiteljev (28,4 %) in le 1,5 % razrednih učiteljev, za kategorijo »ne, nisem imel nikogar« pa 10,4 % gimnazijskih učiteljev in 0,4 % razrednih učiteljev.

Še vedno je tudi četrtina razrednih (25,8 %) in predmetnih učiteljev (25,6 %) ter 16,4 % gimnazijskih učiteljev, ki navajajo, da so bili sicer *deležni podpore, vendar manj, kot so si želeli*.

Med gimnazijskimi učitelji je torej po eni strani precejšen delež takih, ki sploh *niso potrebovali pomoči*, po drugi strani pa tudi *takih, ki se niso imeli na koga obrniti*.

Zanimalo nas je, *kdo je bil učiteljem pri spreminjanju lastne pedagoške prakse najbolj v pomoč*. Iz diagrama lahko razberemo, da sta kategoriji *sodelavci kolegi in zunanji sodelavci* najpogosteje omenjeni, sledi *vodstvo šole* kot dejavnik podpore, medtem ko so *učenci*, razen pri gimnazijskih učiteljih, *ter šolska svetovalna služba* zelo skromno zastopani. Preseneča nas predvsem nizka udeleženos vpliva šolske svetovalne službe.



Slika 5: Prikaz deleža oseb in institucij, ki so bile pri spreminjanju lastne pedagoške prakse učiteljem (na različnih stopnjah poučevanja) v oporo

Med razrednimi, predmetnimi in gimnazijskimi učitelji obstajajo statistično pomembne razlike glede oseb in institucij, ki so jim bile pri spreminjanju lastne pedagoške prakse v oporo ($\chi^2 = 49,35$, $g = 10$, $P = 0,000$).

Kategorija *sodelavci* je najbolj izstopajoča pri razrednih učiteljih (49 %), sledijo gimnazijski učitelji (30,8 %) in nato predmetni učitelji (22,6 %).

Pri kategoriji *zunajši sodelavci* pa je vrstni red obrnjen. Z največjim deležem je ta kategorija zastopana pri predmetnih učiteljih (49,2 %), tesno jim sledi pri gimnazijskih učiteljih (43,1 %) in nato pri razrednih učiteljih (25,3 %). Pri tej kategoriji je bil najpogosteje omenjen Zavod za šolstvo (67 odgovorov), kar je razumljivo zaradi narave dela te institucije, zlasti z vidika svetovanja pri uvajanju devetletne osnovne šole.

Kategoriji *šolska svetovalna služba* in *učenci* sta skromneje zastopani. Pri slednji je bil nekoliko večji delež (10,8 %) gimnazijskih učiteljev mnenja, da so jim bili pri uvajanju sprememb v pomoč *učenci*.

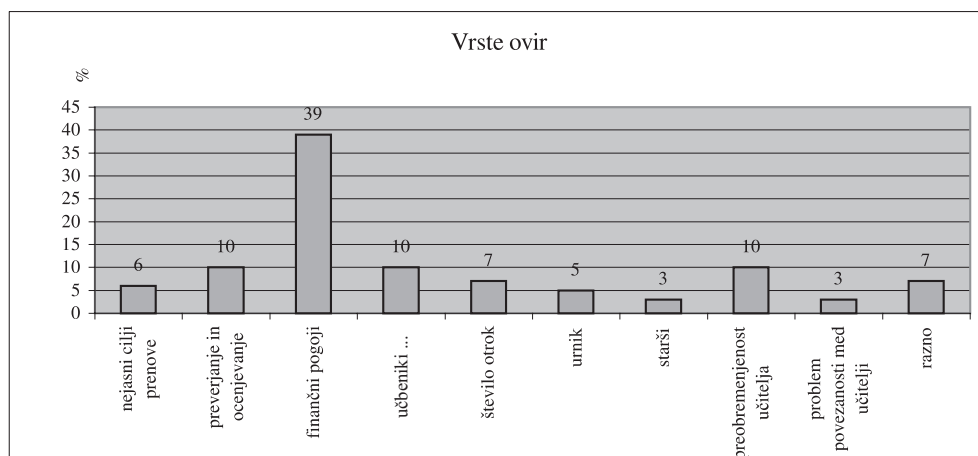
Poleg navedenega omenjajo učitelji pri spreminjanju svoje pedagoške prakse še:

- »Pomembno podporno vlogo srečanj različnih študijskih skupin.«
- »Pogovore, izmenjavo mnenj in hospitacije pri učiteljih, ki so že poučevali v devetletni osnovni šoli.«
- »Module in formalno izobraževanje.«
- »Predstavitve novih učnih načrtov, učbenikov ter pogovore z avtorji le-teh.«

Na vprašanje, *ali ste pri uvajanju sprememb doživljali kakšne ovire*, je le dobra četrtina učiteljev (27 %) odgovorila pritrdilno.

Med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah, ni statistično pomembnih razlik v navajanju vrste ovir, ki bi oz. so vplivale na spreminjanje njihove pedagoške prakse.

Najpogosteje omenjena ovira (39-odstotna zastopanost) so bili *slabi finančni pogoji* (npr. »premalo učnih pripomočkov in vsega, kar so nam obljubljali na začetku«). Sledijo jim *učiteljeva preobremenjenost* (preveč administracije,



Slika 6: Prikaz deleža ovir, ki so jih učitelji doživljali pri uvajanju sprememb

usklajevanje pri nivojskih urah v 7. razredu pri modelu fleksibilne diferenciacije), *problemi utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja* ter problemi, povezani z *učbeniki, priročniki in strokovno literaturo*.

Pri utrjevanju učitelji izpostavijo problem preobsežnosti učnih načrtov in pomanjkanje časa za utrjevanje. Pri preverjanju in ocenjevanju pa smo zasledili probleme, kot sta premajhna izdelanost kriterijev ocenjevanja in neustreznost dokumentacije.

Problem, ki ga navajajo učitelji, je tudi *preveliko število otrok* v oddelku, ki »moti« kakovostno izpeljavo pedagoškega dela, še zlasti v okviru nivojskega pouka. Tu pa je lahko problem tudi »premajhno število« otrok, na kar sta opozorila dva učitelja.

Ovira je lahko tudi *urnik* (3 %), ki se pojavlja v povezavi z materialno opremljenostjo šole (dvozmenski pouk) in organizacijo nivojskega pouka.

Problem *(ne)povezanosti* med učitelji so navedli 3 % anketiranih.

Pri kategoriji *nejasni cilji prenove* najdemo *subjektivne razsežnosti*, npr. »Največja ovira je, da smo pri uvajanju prvi in da si izkušnje šele pridobivamo /.../, na vprašanja, ki jih imamo, velikokrat nihče ne zna odgovoriti ali pa se odgovori izključujejo«, ali »strah pred neznanim; nisem vedela, kako naj poučujem, saj nisem nikoli videla, kako poteka pouk v devetletki«, ali pa *bolj objektivno poudarjene elemente*: »nejasni cilji prenove«, »analize, ki so jih opravile prve poskusne šole, so prikazovale lažno dobro stanje«, »premajhna informiranost, seznanjenost z novostmi«.

V kategoriji *razno* smo dobili tele odgovore:

- »Premalo razumevanja šolske svetovalne službe.«
- »Potrebno bi bilo, da je vzgojiteljica več časa v razredu.«
- »Šestletniki bi se radi še veliko svobodno igrali. Učni načrt se mi zdi preveč natrpan, vsaj spoznavanje okolja (preveč tem). Boljše bi bilo manj tem in tiste bolj poglobljene. Zdi se mi preveč zvezkov za otroka te starosti. Že res,

- da se učimo z igro, a ta je usmerjena, vodena. Pri vsem tem večkrat zmanjka časa za njihovo pravo igro, ki jo v tej starosti še potrebujejo.«
- »Aktivnejše metode vzamejo veliko časa, znanje je težko preverjati, dijaki tega dela niso vajeni, v razredu je včasih nedisciplinina.«

7 Sklepi

Didaktično inovacijo pojmuje kot novost, ki v procesu inoviranja pripelje do sprememb in izboljšav v šolski praksi, in sicer na nivoju:

- učiteljevih didaktičnih spretnosti ter njegovih pojmovanj, stališč in razmišljanja,
- šolske klime ter
- širšega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja.

V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen »končni« rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Pri tem novost pojmuje predvsem kot subjektivno novost, novost za posameznika, čeprav ne moremo tudi mimo določene stopnje objektivne novosti. Zavedati se moramo, da so učitelji ključni dejavnik uvajanja pedagoških sprememb. Njihovo razumevanje namena in ciljev prenove v največji meri določa uspešnost določene prenove. Poleg tega učitelji potrebujejo ustrezno znanje, didaktične spretnosti, podporo kolegov, šolske svetovalne službe, vodstva in zunanjih strokovnjakov.

Raziskava je pokazala, da je velika večina učiteljev na podlagi novih učnih načrtov vnesla v svoj pouk določene spremembe, in sicer: vsebinske spremembe v največji meri poudarjajo gimnazijski učitelji, različne načine pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti so v največji meri uvajali razredni učitelji, spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pa predmetni učitelji. V vseh skupinah pa so zelo redko omenjene spremembe na področju tesnejšega sodelovanja med kolegi, učitelji in starši ter spremembe v zvezi z učnimi cilji (obakrat le okoli 3 %, čeprav so tovrstne spremembe tudi bistvene za doseganje ciljev prenove). Večina učiteljev omenja le po eno spremembo oziroma vidik, kar nas opozarja na površinsko in parcialno dojetje in uveljavljanje sprememb (morda bolj na zunanjo pobudo), ne gre pa toliko za spremembe, ki bi povečale aktivno vlogo učencev, socialno-integracijsko vlogo šole in s tem možnosti za doseganje bolj kakovostnega znanja oziroma »višjih« ciljev prenove. Zlasti kažejo na primanjkljaje v tem odgovori gimnazijskih učiteljev, pri katerih močno prevladuje delež odgovorov v smislu le vsebinskih sprememb.

Ali učitelji menijo, da so deležni zadostne podpore oziroma pomoči pri uvajanju potrebnih sprememb? Večina osnovnošolskih učiteljev pravi, da so dobili potrebno oporo (69 % predmetnih in 62 % razrednih učiteljev); še vedno pa je veliko takih, ki bi želeli in potrebovali več podpore pri uvajanju sprememb, kot so je bili deležni. Nasprotno pa na gimnazijah le 42 % učiteljev meni, da so dobili dovolj podpore, pri čemer pa jih je kar 28 % mnenja, da take opore ne potrebujejo (v primerjavi s 6 % predmetnih in le 1,5 % razrednih učiteljev). Ali to

kaže na določeno tradicionalno pojmovanje profesionalizma gimnazijskih učiteljev, ki vežejo avtonomijo bolj na svojo samostojnost in vidijo poklicno izolacijo kot nekaj normalnega, v nasprotju s »kolegialnim profesionalizmom«, ki se v svetu uveljavlja kot višja razvojna stopnja profesionalizma oziroma »razširjeni profesionalizem« (Hargreaves 2000; Niemi, Kohonen 1995)?

Kot vir pomoči in opore pri uveljavljanju sprememb razredni učitelji najpogosteje navajajo sodelavce – kolege na šoli (49 %) ter zunanje sodelavce (25 %) in vodstvo šole (19 %); pri predmetnih učiteljih je slika obrnjena – razmeroma pogosteje omenjajo zunanje sodelavce (49 %), na primer svetovalce Zavoda za šolstvo, kot notranje – kolege (23 %), vodstvo pa v 21 %. Tudi gimnazijski učitelji vidijo poglavitno oporo pri uvajanju sprememb v zunanjih sodelavcih (43 %) in kolegih (31 %), nato pa v enaki meri v učencih (11 %) in vodstvu šole (11 %). Pomembna vloga kolegov, sodelavcev pri podpori za uvajanje sprememb nas opozarja na pomen razvijanja ustrezne sodelovalne klime in kulture na šolah, na razvijanje t. i. učeče se organizacije. Že Bell (1993) navaja, da je za učitelje poleg drugih pogojev (želja po spreminjanju, prostovoljnost, zavedanje procesnosti in postopnega doseganja ciljev, zaupanje vase, ustrezen čas in energija za spremembe, ustrezno obvladovanje čustev in odporov pri učencih ipd.) zelo pomembno poznavanje uspeha nekoga drugega pri uvajanju določene spremembe, delitev medsebojnih izkušenj in medsebojna podpora v procesu uvajanja novosti (pri načrtovanju, spremljanju, medsebojnem hospitiranju in evalvaciji).

Močnejše uveljavljanje značilnosti t. i. »novega profesionalizma« (Niemi, Kohonen 1995), ki poudarja učiteljevo zavezanost profesionalnemu razvoju, njegovo strokovno avtonomijo, dinamično pojmovanje učenja in interakcija ter sodelovanje z drugimi v šoli in zunaj nje, bi po našem mnenju pripomoglo k učinkovitejšemu doseganju ciljev prenove. Učitelji morajo postati dejaven člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev. Vsaka prenova, reforma ali uvajanje inovacij mora temeljiti na dobrem poznavanju značilnosti posamezne institucije oz. izhajati iz le-teh. Fullan in Hargreaves opozarjata, da »reforme propadajo, ker ne upoštevajo celotnih učiteljev in celotnih šol in njihovega vpliva na učence« (Fullan in Hargreaves 2000, str. 12). Podobno opozarja Schollaert (2006) z navedbo, da bo vpeljevanje sprememb neuspešno, če bomo spremembe razumeli kot linearni proces (od načrtovanja ciljev in akcijskega načrta, ki ga nato izvajamo po vnaprej točno določenih korakih in z uporabo tehnik in instrumentov) ob nesposobnosti stalnega prilagajanja kontekstu in značilnostim samega procesa vpeljevanja sprememb. Drugi razlog, ki ga navaja avtor, pa je, da »ljudje, ki naj bi spremembo vpeljevali na mikroravni, pogosto nimajo nobene besede pri njenem načrtovanju« (prav tam, str. 11). Vedno znova nas izkušnje, teoretična in empirična spoznanja potrjujejo v spoznanju, da so bili, so in tudi v prihodnje učitelji ostajajo v kontekstu posamezne institucije ključni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. Stopnja doseganja ciljev posamezne reforme je odvisna od stopnje vključevanja učiteljev kot enakovrednih partnerjev v načrtovanje reform in uvajanje inovacij – menimo, da je to eden od razlogov, da so učitelji navajali le po eno spremembo, ki so jo uvedli na podlagi spremenjenih učnih načrtov. S spremembo zunanjih

okvirjev njihovega delovanja so bili na nekaterih področjih prisiljeni vnašati spremembe, bolj celostno pa procesa inoviranja iz navedenih odgovorov ne moremo potrditi. Pomembno se je tudi zavedati, da na pedagoško inoviranje vplivajo tako individualne značilnosti posameznega učitelja kot tudi socialni dejavniki, ki določajo stopnjo sprejemanja tveganja pri uvajanju novosti oz. stopnjo odpornosti na spremembe. Tu je treba še posebno poudariti pomen ustrezne šolske klime in kulture, ki zelo spodbujata ali zavirata inoviranje vzgojno-izobraževalne prakse. Po navedbah učiteljev so jim bili poleg zunanjih sodelavcev v pomembno podporo pri spreminjanju lastne pedagoške prakse prav sodelavci na šoli. Menimo, da tudi na področju raziskovanja svoje prakse učitelji potrebujejo stalno podporo in izobraževanje, učenje akcijskega raziskovanja, omogočanje stalnega prepletanja inoviranja lastne prakse in njenega raziskovanja. Vse to pa izhaja predvsem iz prepoznavanja možnosti za uvajanje sprememb in motivacije za spreminjanje vsakdanje prakse.

Literatura

- Altrichter, H. in Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, št. 2, str. 12–23.
- Bell, B. (ur.) (1993). I know about LISP but how do I put it into practice? Final Report of the Learning in Science Project (Teacher Development). Hamilton: Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato.
- Buchberger et al. (ur.) (2001). Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching – theory and practice, let. 6, št. 2, 151–182.
- Hodkinson, H. in Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning Research Papers in Education, št. 2, str. 109–131.
- Izhodišča kurikularne preнове (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jorgenson, O. (2006). Why Curricular Change is Difficult – and Necessary. Independent School, št. 4, str. 3–10.
- Mandič, P. (1983). Inovacije pri pouku, Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miles, M. B., Ekholm, M. in Vandenberghe, R. (1989). Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization. Leuven: ACCO.

- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development*. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.
- Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd (etc.): Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (etc.), 1. knjiga.
- Richardson, A. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, št. 17, str. 10–18.
- Rogers, E. M. in Shoemaker, F. F. (1974). *Communication of Innovations, A Cross Cultural Approach*. London: The free press, Collier-Macmillan LTD.
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 335–340.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani.
- Schollaert, R. (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V: Sentočnik, S. idr., *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–18.
- Sparkes, A. C. (1989). Towards an Understanding of the Personal Costs and Rewards Involved in Teacher Initiated Innovations. *Education al Management and Administration*, št. 17, str. 100–108.
- Somekh, B. (1988). *Collaborative Action Research: Working Together towards Professional Development*. University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Somekh, B. (1989). *Teachers Becoming Researchers: an Exploration in Dynamic Collaboration*. Referat predstavljen na National Educational Computing Conference, Boston.
- Vandenberghe, R. (1991 a). Kako izboljšati šolo – z evropske perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, str. 3–8.
- Vandenberghe, R. (1991 b). Teorija sprememb: Kaj lahko pomaga ravnateljem pri uvajanju novosti v šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 6, str. 16–17.
- Valenčič Zuljan, M. (1996 a). Dejavniki učiteljevega inoviranja lastne pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 9/10, str. 438–451.
- Valenčič Zuljan, M. (1996 b). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 11, št. 5/6, str. 216–225.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 12, št. 5–6, str. 228–240.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 122–141.

VALENČIČ ZULJAN Milena, Ph.D., KALIN Jana, Ph.D.

TEACHER – THE MAIN FACTOR IN THE PROCESS OF INNOVATING PEDAGOGIC PRACTICE

Abstract: The only constant in today's quickly changing world are changes. This fact continuously confronts teachers and educators of teachers with new requirements and challenges them to constantly change, adjust and innovate their daily education practice. In the contemporary world, the ability to learn and respond to changes has become one of the teacher's basic competencies. The article defines pedagogic innovation, the opinions of different authors on pedagogic innovation, and the factors influencing the readiness of teachers to introduce changed work methods into their teaching practice. The research finds which changes teachers have introduced into their practice on the basis of the changed curricula, who was of assistance to them in this, and what they missed in the process of introducing the changes. The fact is that an efficient introduction of a certain innovation requires changes in the teacher's understanding and skills. In the wider understanding of innovation, it is not only its final result that becomes important but also the innovation process itself, the way the teacher works together with his colleagues in the innovation process. Therefore, teachers must remain/become an active link in the introduction of changes, integrated in the whole process of planning, implementing and evaluating the goals set. Any reform or introduction of innovations must be based on good knowledge of the characteristics of an individual institution while one must also be aware that, in the context of an individual institution, teachers remain the key factor in the process of innovating pedagogic practice.

Key words: innovation, pedagogic innovation, innovation of education, introduction of changes, curricular reform, teacher – factor of innovation.

Dr. Tatjana Devjak, Janez Vogrinc, Igor Repac

Vloga nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov

Povzetek: Avtorji v prispevku predstavljajo mnenje učiteljev jugovzhodne Evrope o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in ga uvrstijo v kontekst lizbonske strategije, prenove študijskih programov in profesionalnega razvoja učiteljev. Analizirajo in primerjajo poglede učiteljev v različnih državah z vidika motivov zaposlenih učiteljev na izobraževanje, dejavnikov, ki vplivajo na njihovo odločitev o izobraževanju ali usposabljanju in ugotavljajo: (1) ali so učitelji zadovoljni z doseženo stopnjo in kakovostjo svoje izobrazbe; (2) ali so zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v svoji državi; (3) katere vsebine izobraževanja so najbolj prispevale k njihovemu profesionalnemu razvoju; (4) koliko seminarjev ali programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se udeležili v preteklem letu in (5) ali bi se bili pripravljene vpisati v nov študijski program, ki bi jim omogočil pridobitev licence za poučevanje dodatnega predmeta ali pridobitev višje stopnje izobrazbe. Izidi raziskave so pokazali, da se učitelji, ki prihajajo iz različnih držav jugovzhodne Evrope, statistično pomembno razlikujejo tako glede primernosti svoje izobrazbe za opravljanje pedagoškega poklica kot tudi glede pripravljenosti vključiti se v študijski program, ki bi jim prinesel ali novo izobrazbo ali višjo stopnjo do sedaj pridobljene izobrazbe. Učitelji si želijo še več nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, z obstoječim sistemom pa so zadovoljni eni bolj (učitelji v Sloveniji), drugi manj (učitelji v Bosni, na Kosovem, v Srbiji in v Albaniji).

Glavne besede: učitelj, izobraževanje, kompetence, družba znanja, profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje.

UDK: 371.13/16

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Tatjana Devjak, docentka za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Oddelek za temeljni pedagoški študij; e-pošta: tatjana.devjak@guest.arnes.si

Janez Vogrinc, asistent za pedagoško metodologijo in statistiko, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Oddelek za temeljni pedagoški študij; e-pošta: janez.vogrinc@guest.arnes.si

Igor Repac, asistent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, CEPS; e-pošta: igor.repac@guest.arnes.si

Uvod

Pregled zgodovine učiteljstva v Sloveniji je izraz spreminjanja družbeno-političnih razmer in je del naše kulturne in nacionalne zgodovine. Z osamosvojitvijo Slovenije od leta 1991 razvijamo izobraževalni sistem, ki temelji na lastni in tuji, predvsem evropski pozitivni tradiciji, človekovih pravicah in na zagotavljanju (tudi pravno) strokovno sodobnega, kakovostnega in inkluzivnega šolstva. Šolsko in študijsko leto 2003/04 je zaznamovano z začetkom t. i. bolonjskega procesa, ki naj bi Slovenijo do leta 2010 vključil v enoten evropski visokošolski sistem. Proces prenove študijskih programov po bolonjskih smernicah zajema posredno in neposredno vse sfere družbenega življenja; tudi področje edukacije.

V prispevku želimo prikazati nekaj izhodišč, načel in usmeritev izobraževanja učiteljev. V teoretičnem delu se ne bomo osredotočili le na pomen začetnega, dodiplomskega izobraževanja učiteljev, temveč tudi na pomen vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja pri doseganju kompetenc učitelja za družbo znanja, v empiričnem delu bomo predstavili rezultate raziskave projekta z naslovom *Povečevanje profesionalnega razvoja učiteljev in drugih pedagoških delavcev v državah južne in vzhodne Evrope*, ki se nanašajo na izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, na pripravljenost učiteljev in učiteljic za pridobivanje dodatnega znanja oz. izobrazbe višje stopnje in njihovo pripravljenost sodelovanja z visokošolskimi ustanovami, ki izobražujejo učitelje. Projekt je trajal dve leti in je bil končan marca 2006, v njem je sodelovalo 12 držav, med njimi tudi Slovenija.

1 Izhodišča t. i. bolonjske prenove študijskih programov izobraževanja učiteljev in učiteljic

Učitelji imajo odločilno vlogo pri učenju mladih. So ključni element v izobraževalnem sistemu vsake države. Zato si morajo prizadevati za kakovostno izobraževanje, ki učencem omogoča osebno zadovoljstvo, boljše socialne spretnosti

in raznovrstnejše možnosti zaposlitve. Njihova stroka, ki jo navdihujejo vrednote vključevanja v družbo znanja in potreba po razvijanju potenciala vseh učencev, zelo vpliva na družbo in ima bistveno vlogo pri razvijanju človekovega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij (Common ..., 2005). Vsi, ki živijo v Evropi, bi morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in dejavno sodelujejo pri oblikovanju prihodnosti Evrope. V družbi znanja so visoko cenjeni elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Pomembno je, da za doseg te elementov razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (Memorandum ..., 2004). Čeprav imajo učitelji v sodobni družbi odločilno vlogo, ne morejo delovati sami. Njihovo začetno, dodiplomsko izobraževanje kot nadaljnje izobraževanje in usposabljanje morajo podpirati ustanove, v katerih so zaposleni, v povezavi s skladno državno politiko, ki zagotovi ustrezna sredstva. Ta politika se mora usmeriti v začetno izobraževanje učiteljev in nadaljevanje strokovnega razvoja, toda prav tako mora delovati v širšem okviru izobraževalne politike na splošno. Dokument o Skupnih evropskih načelih (2006, str. 197) navaja, da je za učiteljski poklic potrebna diploma visokošolskega zavoda, učitelji morajo imeti izobrazbo s svojega poklicnega področja in ustrezno pedagoško kvalifikacijo, programi izobraževanja učiteljev morajo biti na voljo na vseh treh stopnjah (dodiplomski, magistrski in doktorski študij), predvsem je treba spodbujati učiteljevo pripravljenost za raziskovanje in dokazovanje lastne prakse v razvoju novega znanja. Dokument opozarja na nujnost razumevanja učiteljskega poklica kot kontinuiteto, to pomeni, da so potrebne za profesionalni razvoj učiteljev dosledne in ustrezno financirane strategije učenja: od začetnega izobraževanja učiteljev do strategij vseživljenjskega učenja, ki zajemajo tako formalne kot neformalne oblike učenja. Naslednja značilnost načel je t. i. mobilnost učiteljskega poklica, ki jo je treba spodbujati in pospeševati kot sestavni del začetnih in drugih programov izobraževanja, tako z vidika možnosti učenja tujih jezikov, izmenjave študentov kot spoznavanja tuje prakse itn. (prav tam).

Sočasno pa so države dolžne zagotoviti priložnost vseživljenjskega učenja posameznikom čim bližje njim (lokalni pristop), ga podpreti z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), kjer je to potrebno, in zagotoviti partnerstvo. Partnerski odnos zajema socialne in strokovne partnerje in prakso (na edukacijskem področju so partnerji šole, vrtci, drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, lokalne skupnosti, delodajalci, npr. razna ministrstva) in zagotavlja udejanjenje vseživljenjskega učenja v praksi (Zgaga 2005). Po mnenju Haymore-Sandholtzejeve (2002) je prav partnerstvo med šolo/univerzo/fakulteto odnos, ki omogoča večji učiteljev profesionalni razvoj, kot ga je omogočal tradicionalni model stalnega strokovnega spopolnjevanja. Odnos namreč vključuje obojestransko dejavnost pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji vseh oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Z vključitvijo Slovenije v bolonjski proces ter v projekt Evropske unije *Izobraževanje in usposabljanje 2010*, ki temelji na lizbonski strategiji in ki zajema tudi področje izobraževanja učiteljev, so predvidena »nova nadnacionalna strukturna orodja, kot so npr. sistem treh stopenj, vključno z deskriptorji stopenj, kreditni

sistem ESCT, sistem spremljanja kakovosti, obrazec Priloga k diplomi /.../« (Zgaga 2006 b, str. 13). Avtor navaja, da naštetih elementov omogočajo mednarodno primerljivost študijskih programov tudi na področju izobraževanja. Vendar moramo pojem »primerljivost« razumeti kot primerljivost različnega in ne kot enakost istega (prav tam, str. 12), kajti evropski prostor opredeljuje veliko zgodovinskih, kulturnih, institucionalnih ipd. različnosti. Opisano strukturalno orodje bo omogočalo formalno podlago za primerjanje različnega. Prav za področje izobraževanja učiteljev (čeprav se ne spreminja tako hitro kot področje ekonomije ali menedžmenta, kot pravi Zgaga 2006 b), je značilna velika raznolikost med programi izobraževanja učiteljev ne le med posameznimi državami ali regijami, celo v isti državi lahko opazimo precejšnje razlike. Že začetno, dodiplomsko izobraževanje učiteljev poteka po Evropi različno dolgo, prepletata se vzporedni in zaporedni model študija, odvisno od izobraževalne tradicije in drugih posebnosti v posamezni državi. Prenova študijskih programov temelji na spremembi paradigme, »ki je značilna za postmoderni kurikulum: premik od na učitelja osredotočen pristop k na študenta osredotočen pristop – premik od 'input' zasnove študijskih programov, ki temelji na vsebinah in ciljih, ki jih določa učitelj, k 'output' zasnovi študijskih programov, to so študijski dosežki, izraženi s kompetencami, ki jih študenti pridobijo s študijskim programom« (Tancig in Devjak 2006, str. 9).

Med temeljne kompetence/spretnosti, ki so sedaj veliko potrebnejše, kot so bile v preteklosti, da je človek dejavno soudeležen v družbi znanja in ekonomiji – na trgu dela in na delu, in ki jih je treba vključiti v študijske programe izobraževanja učiteljev, so nekatere nove, npr. digitalna pismenost in druge, kot so znanje tujih jezikov, socialne spretnosti. Od posameznikov se namreč pričakuje, da bodo pripravljene za učenje in osmišljanje množice informacij, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnega in sodelujočega vedenja kot v preteklosti in hkrati imeli sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam. Medveš (2006) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni po eni strani sintezo znanja kot obvladovanje vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov, t. i. vsebinsko znanje, po drugi strani pa pomenijo sintezo spretnosti in metod posamezne stroke ali strokovnega področja, t. i. proceduralno znanje. Navsezadnje pa so kompetence sinteza razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove integritete in socialne vključenosti. Torej lahko kompetence razumemo kot »zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Parrenoud, po Svetlik 2006, str. 4).

Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga 2006 a) ponujajo izhodišče prenovi študijskih programov za področje edukacije na štirih načelih in treh snopih kompetenc. Načela so: (1) učiteljevanje kot visokokvalificirani poklic, ki je (2) umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, (3) je mobilni in utemeljen na (4) partnerstvu. Trije snopi kompetenc pa so: (a) usposobljenost za delo z drugimi, (b) usposobljenost za delo z znanjem, tehnologijami in informacijami in (c) usposobljenost za delo z družbo in v družbi (prav tam).

Bolonjska izhodišča prenove visokega šolstva in novi Zakon o visokem šolstvu (2004) omogočajo kar nekaj novosti oziroma odpirajo nove možnosti na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s študijski programi za izpopolnjevanje kakor tudi s programi za profesionalni razvoj, ki so oblika vseživljenjskega učenja. Ti programi so lahko izhodišče za povezavo med dodiplomskim in podiplomskim študijem in možnost za pridobitev licence za poučevanje »tretjega predmeta«. Gre za t. i. možnost nabiranja in prenosa kreditov – premostitveni tečaji (bridging courses), ki bi kandidatu zagotovili manjkajoče specifične kredite in uspešnost nadaljevanja študija na izbrani smeri druge stopnje (pridobivanje novih predmetnospecifičnih kompetenc) ali za nadaljevanje diagonalnega nadaljevanja študija – možnost prehoda z ene usmeritve na drugo, z ene stopnje na drugo stopnjo študija. Z oblikovanjem in opravljanjem modularnega sistema dodiplomskega študija bi prav tako odprli možnost pridobitve licence za novo predmetno področje. Tu je treba sicer še obdelati merila za priznavanje formalno in neformalno pridobljene izobrazbe in znanja. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje lahko tudi vnaprej ponuja programe za pridobitev licence diplomantom drugih usmeritev, ki se želijo kvalificirati za učitelje (Devjak 2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot možnost za vseživljenjsko učenje je lahko del izobraževanja učiteljev, ki bi omogočal vsem, ki niso dokončali študijske smeri, imajo pa neko formalno in neformalno znanje, da s pomočjo novih programov za izpopolnjevanje dokončajo svoj študij in se dejavno in odgovorno vključijo v izobraževalni sistem (Teze za ..., 2004).

2 Empirična raziskava

2.1 Namen in cilji raziskave

Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti mnenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o pomenu različnih oblik izobraževanja za njihov profesionalni razvoj. V prispevku bomo prikazali odgovore in mnenje učiteljev o: (1) ustreznosti njihove dosedanje izobrazbe za opravljanje poklica; (2) sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v posamezni državi, vključeni v projekt; (3) kakovosti in ustreznosti programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja; (4) številu programov, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih, in (5) oceno posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko prispevajo k učiteljevemu profesionalnemu razvoju. Prav tako bo predstavljeno, ali se učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, (6) različno udeležujejo seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, in (7) ali nastajajo med njimi razlike glede pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje.

2.2 Opis poteka raziskave in zbiranja podatkov

Raziskava je nastala v okviru mednarodnega projekta Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE Countries (Zgaga idr. 2005), katerega namen je ugotavljanje razvojnih trendov na področju začetnega izobraževanja ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev v jugovzhodni Evropi. Zbiranje podatkov v omenjenih državah je potekalo spomladi leta 2005, in sicer je reševanje vprašalnikov potekalo elektronsko. K reševanju vprašalnikov so bili povabljeni učitelji in učiteljice ter vzgojitelji in vzgojiteljice v šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih, vodstva teh šol oziroma zavodov (ravnatelji in ravnateljice ter njihovi namestniki in namestnice) in drugo strokovno osebje (svetovalni delavci, knjižničarji ipd.).

Vprašalnik je sestavljen iz enaindvajsetih vprašanj zaprtega tipa, s katerimi smo ugotavljali mnenje učiteljev o ustreznosti njihove izobrazbe za opravljanje delovnega mesta in organiziranosti sistema stalnega strokovnega izpopolnjevanja ter dveh petstopenjskih ocenjevalnih lestvic, na podlagi katerih so učitelji ocenjevali, koliko so posamezne oblike in posamezne vsebine/teme stalnega strokovnega izpopolnjevanja pomembne za njihov strokovni razvoj¹.

Obe ocenjevalni lestvici dosejata na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa zadostno zanesljivost (oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $\alpha = 0,86$, vsebine stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $\alpha = 0,92$) in veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 26,84 % variance na ocenjevalni lestvici o oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja in 58,45 % variance na ocenjevalni lestvici o vsebinah stalnega strokovnega izpopolnjevanja). Zanesljivost smo dodatno kontrolirali s pomočjo faktorske analize. Po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ omenjena dela vprašalnika dosejata dobro stopnjo zanesljivosti (oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $r_{tt} = 0,80$, vsebine stalnega strokovnega izpopolnjevanja: $r_{tt} = 0,76$).

2.3 Opis vzorca

V raziskavo smo vključili namenski neslučajnostni vzorec. Sodelovalo je 2290 pedagoških delavcev iz dvanajstih držav jugovzhodne Evrope, poleg Slovenije (143 anketirancev) še Albanija (147 anketirancev), Bosna in Hercegovina (144 anketirancev), Bolgarija (167 anketirancev), Hrvaška (205 anketirancev), Kosovo (195 anketirancev), Makedonija (132 anketirancev), Moldavija (345 anketirancev), Črna gora (152 anketirancev), Romunija (306 anketirancev), Srbija (137 anketirancev) in Avstrija (217 anketirancev). Skoraj tretjina anketirancev (30,6 %) je zaposlena v osnovni šoli, dobra četrtina (26,5 %) je učiteljev srednjih šol, slabo petino vzorca (19,0 %) predstavljajo učitelji, ki so zaposleni v nižji srednji šoli (Lower Secondary school). Manj kot desetino vzorca predstavljajo učitelji poklicnih šol (6,4 %) in vzgojitelji v institucijah predšolske vzgoje (6,1 %).

¹ Rezultati celotnega vprašalnika za Slovenijo in vse druge države so objavljeni na spletni strani <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>, dosegljivi pa so tudi v knjigi Zgaga, P. (2006), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dobra desetina anketirancev (11,4 %) je zaposlena na drugih delovnih mestih (npr. vodstvo šole ali zavodov, knjižničar, svetovalni delavec ...).

Skoraj tretjina učiteljev (30,7 %) ima v vzgoji in izobraževanju od 11 do 20 let delovne dobe, dobra četrtnina pedagoških delavcev (27,7 %) pa od 21 do 30 let delovne dobe. Na vprašalnik so odgovorile štiri petine (79,7 %) žensk in petina moških (20,3 %). Dobra polovica pedagoških delavcev (58,1 %) je zaposlena v večjem mestu, slaba četrtnina (22,6 %) je zaposlena v manjšem mestu, petina (19,3 %) pa na vasi.

Večina pedagoških delavcev (53,3 %) ima dokončano univerzitetno izobrazbo oz. prvi cikel, skoraj četrtnina anketiranih pedagoških delavcev (24,0 %) ima višješolsko izobrazbo. Največ anketirancev (29,2 %) je doseglo zadnjo diplomu pred 11 do 20 leti, dobra četrtnina (26,5 %) je dosegla zadnjo diplomu oz. kvalifikacijo pred 21 do 30 leti. Približno petina anketirancev (18,3 %) je diplomirala pred manj kot 5 leti, skoraj enak delež anketirancev (17,8 %) pa je dokončal študij pred 6 do 10 leti. Velika večina anketiranih pedagoških delavcev (86,1 %) je diplomirala v študijskih programih, v katerih potekata izobraževanje za predmetno področje in pedagoško izobraževanje vzporedno. Slaba desetina anketiranih pedagoških delavcev (7,5 %) je diplomirala na določenem predmetnem področju in si pozneje pridobila pedagoško izobrazbo v posebnih programih (npr. pedagoško-andragoška izobrazba). 4,9 % anketirancev sicer nima pedagoške izobrazbe, vendar pa njihova kvalifikacija in njihove pedagoške izkušnje ustrezajo nacionalnim pravilom o usposobljenosti učiteljev. 1,3 % anketirancev si še ni pridobilo kvalifikacije, ki ustreza nacionalnim pravilom o usposobljenosti učiteljev.

2.4 Metodologija

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus), univariantno analizo variance, Levenov preskus homogenosti varianc, Games-Howellov (preizkus za ugotavljanje razlik med aritmetičnima sredinama dveh skupin, faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) instrumenta ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti instrumenta. Podatki so prikazani tabelarično in/ali grafično.

3 Rezultati z diskusijo

	Ustrezna za moje delovno mesto		Ustrezna je bila za začetek		Neustrezna		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Slovenija	59	42,1	73	52,1	8	5,7	140	100,0
Albanija	47	32,4	89	61,4	9	6,2	145	100,0
Bosna in Hercegovina	46	32,2	77	53,8	20	14,0	143	100,0
Bolgarija	66	40,5	94	57,7	3	1,8	163	100,0
Hrvaška	44	21,9	121	60,2	36	17,9	201	100,0
Kosovo	49	25,8	108	56,8	33	17,4	190	100,0
Makedonija	54	40,9	74	56,1	4	3,0	132	100,0
Moldavija	175	53,0	140	42,4	15	4,5	330	100,0
Črna gora	75	51,4	64	43,8	7	4,8	146	100,0
Romunija	116	40,6	132	46,2	38	13,3	286	100,0
Srbija	33	25,0	83	62,9	16	12,1	132	100,0
Avstrija	12	5,6	188	87,4	15	7,0	215	100,0
Skupaj	776	34,9	1243	55,9	204	9,2	2223	100,0

Preglednica 1: Samoocena ustreznosti izobrazbe za opravljanje delovnega mesta

Učitelji so pri ocenjevanju ustreznosti svoje izobrazbe za opravljanje učiteljskega poklica lahko izbirali med naslednjimi ocenami: (a) moja izobrazba je ustrezna in ustreza zahtevam mojega delovnega mesta; v bistvu ne potrebujem dodatnega izobraževanja in usposabljanja; (b) moja izobrazba je bila ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – sem potreboval veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja; (c) moja izobrazba ni ustrezna. Učitelji, ki so iz različnih držav jugovzhodne Evrope, se statistično pomembno razlikujejo glede ocenjevanja primernosti svoje izobrazbe za opravljanje pedagoškega dela ($\chi^2 = 253,088$, $g = 22$, $P = 0,000$). Da je njihova izobrazba ustrezna in da popolnoma ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, so v največjem deležu odgovorili učitelji iz Moldavije (53,0 %) in Črne gore (51,4 %). Da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, saj je njihova izobrazba primerna in ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, sta odgovorili tudi dobri dve petini učiteljev iz Slovenije (42,1 %) ter približno dve petini učiteljev iz Makedonije (40,9 %), Romunije (40,6 %) in Bolgarije (40,5 %). Zanimivo je, da je enako oceno, torej da imajo izobrazbo, ki ustreza zahtevam delovnega mesta, in zato ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, podalo le 5,6 % anketiranih učiteljev iz Avstrije. Slednji v veliki večini (87,4 %) ocenjujejo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Tako sta odgovorili tudi skoraj dve tretjini učiteljev

iz Srbije (62,9 %), Albanije (61,4 %) in Hrvaške (60,2 %). Da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali še veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja, je odgovorila dobra polovica (52,1 %) slovenskih učiteljev. Da njihova izobrazba ni ustrezna za opravljanje pedagoškega dela, pa so v največjem deležu odgovarjali učitelji iz Hrvaške (17,9 %), Kosova (17,4 %), Bosne in Hercegovine (14,0 %), Romunije (13,3 %) in Srbije (12,1 %). Kot razlog za takšno oceno so največkrat navedli, da imajo formalno izobrazbo, ki ne ustreza povsem zahtevam njihovega delovnega mesta, njihovo delo v šoli pa večinoma temelji na osebnih praktičnih izkušnjah s poučevanjem ter na stalnem strokovnem izpopolnjevanju, da nimajo ustrezne formalne izobrazbe in da še niso končali študija. Da nimajo ustrezne izobrazbe, meni 5,7 % učiteljev iz Slovenije, in sicer jih je 4,3 % navedlo, da njihova formalna izobrazba ne ustreza povsem zahtevam delovnega mesta, njihovo delo v šoli pa večinoma temelji na osebnih praktičnih izkušnjah s poučevanjem ter na stalnem strokovnem izpopolnjevanju, 1,4 % jih je navedlo, da poučujejo, čeprav študija še niso končali. Vsekakor je težko podati prave razloge za nekatere presenetljive rezultate, kot je npr. ugotovitev, da so še najbolj kritični do svojega znanja avstrijski učitelji. Bržkone pa mora interpretacija zajemati oz. upoštevati vsaj tri dimenzije: kakovost sistema začetnega izobraževanja kot tudi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, status učiteljev in njihovo motivacijo za delo (v povezavi z višino osebnega dohodka in sistemom napredovanja) in navsezadnje »kritični potencial«, ki je odvisen od učiteljeve poklicne samopodobe kot tudi od realne socialne vloge učiteljskega poklica v dani družbi (Zgaga 2006 c).

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike v številu seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili v zadnjem letu, in ali med njimi nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje. Želeli smo torej preveriti, ali poskušajo učitelji, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za opravljanje delovnega mesta, primanjkljaj nadomestiti z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem in ugotoviti, koliko in v kakšni smeri samoocena njihove sedanje izobrazbe vpliva na njihovo pripravljenost za vključitev v nadaljnje izobraževanje. Na to, da ocenjujejo učitelji svojo začetno izobrazbo kot neustrezno, vpliva več dejavnikov (nekateri smo navedli že v prejšnjem odstavku), vsekakor pa ne smemo prezreti praktičnega pedagoškega usposabljanja med dodiplomskim študijem in kakovosti t. i. »pripravniske« dobe in vloge mentorjev učiteljem začetnikom in možnosti ter spodbud okolja (šole) in države (finančna sredstva, ustrezen formalnopravni okvir nadaljnega izobraževanja in usposabljanja).

Najprej predstavljamo odgovore na vprašanje, koliko so učitelji zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in izpopolnjevanja v njihovi državi.

	Je dobro urejeno	Vključiti nove vsebine in podpreti z javnimi sredstvi	Ponudbo in kakovost izboljšati in podpreti z javnimi sredstvi	Ni učinkovitega sistema	O tem nimam mnenja	Skupaj
Slovenija	36 25,9	54 38,8	37 26,6	6 4,3	6 4,3	139 100,0 %
Albanija	8 5,8	39 28,1	39 28,1	45 32,4	8 5,8	139 100,0 %
Bosna in Hercegovina	3 2,1	33 23,1	46 32,2	54 37,8	7 4,9	143 100,0 %
Bolgarija	20 12,2	46 28,0	60 36,6	33 20,1	5 3,0	164 100,0 %
Hrvaška	3 1,5	51 25,1	88 43,3	58 28,6	3 1,5	203 100,0 %
Kosovo	9 4,7	71 37,2	71 37,2	26 13,6	14 7,3	191 100,0 %
Makedonija	24 18,8	38 29,7	41 32,0	20 15,6	5 3,9	128 100,0 %
Moldavija	25 7,5	197 58,8	94 28,1	15 4,5	4 1,2	335 100,0 %
Črna gora	14 9,7	29 20,0	56 38,6	33 22,8	13 9,0	145 100,0 %
Romunija	15 5,0	93 31,1	103 34,4	85 28,4	3 1,0	299 100,0 %
Srbija	7 5,3	40 30,3	39 29,5	41 31,1	5 3,8	132 100,0 %
Avstrija	6 2,8	138 64,2	70 32,6	1 0,5	0 0,0	215 100,0 %
Skupaj	170 7,6	829 37,1	744 33,3	417 18,7	73 3,3	2233 100,0 %

Preglednica 2: Zadovoljstvo učiteljev s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v posameznih državah

Iz preglednice 2 je razvidno, da so spremembe v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja potrebne prav v vseh državah. V ocenjevanju sistema so se med učitelji iz različnih držav pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 476,014$, $g = 44$, $P = 0,000$). S sistemom so najbolj zadovoljni učitelji iz Slovenije, saj jih je četrtnina (25,9 %) odgovorila, da je sistem dobro urejen in da spremembe niso potrebne. Enakega mnenja je skoraj petina učiteljev iz Makedonije (18,8 %), dobra desetina učiteljev iz Bolgarije (12,2%) in desetina učiteljev iz Črne gore (9,7 %). Da bi bilo treba ponudbo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

razširiti z nekaterimi vsebinami, ki danes niso zastopane, ter jo podpreti z javnimi sredstvi, je odgovorila večina učiteljev iz Moldavije (58,8 %) in Avstrije (64,2 %) ter največji delež učiteljev iz Slovenije (38,8 %) in s Kosova (37,2 %). Največ učiteljev iz Hrvaške (43,3 %), Črne gore (38,6 %), Kosova (37,2 %), Bolgarije (36,6 %), Romunije (34,4 %) in Makedonije (32,0 %) je odgovorilo, da bi bilo treba v njihovi državi ponudbo in kakovost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja bistveno izboljšati in jo podpreti z javnimi sredstvi. Učitelji v Bosni in Hercegovini (37,8 %), Albaniji (32,4 %) in Srbiji (31,1 %) so v največjem deležu mnenja, da v njihovi državi ni učinkovitega sistema, zato je nujno, da ga vzpostavijo in dajo vsakemu učitelju resnično možnost strokovnega razvoja. Skoraj desetina učiteljev (9,0 %) iz Črne gore je odgovorila, da o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v svoji državi nima izoblikovanega mnenja. Mnenja učiteljev po posameznih državah so odvisna tudi od modela nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga država »uporablja«. V državah se namreč pojavljajo trije različni sistemi, pristopi k organiziranju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, kdo daje pobudo (ministrstvo, univerze, šole same, razni drugi zavodi, institucije in agencije ...), in glede na to, kdo odloča, kaj učitelji potrebujejo. (Devjak in Polak 2007)

V skoraj vseh državah, ki smo jih zajeli v raziskavo, so učitelji v največjem deležu odgovorili, da lahko vedno ali vsaj v večinoma najdejo zase najbolj zaželeno oz. najpomembnejše teme v resnični ponudbi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (skupno je tako ocenilo 58,8 % anketiranih učiteljev, največ učiteljev, ki so bili takšnega mnenja, je iz Moldavije, kjer jih je tako odgovorilo 87,2 %, enako sta ocenili tudi dve tretjini učiteljev iz Srbije in Slovenije). Da včasih ali redko najdejo najbolj zaželeno oz. najpomembnejše teme v resnični ponudbi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, je odgovorilo največ učiteljev iz Hrvaške (53,9 %), v visokem deležu pa so tako ocenili tudi učitelji iz Makedonije (47,2 %), Bosne in Hercegovine (41,5 %), Bolgarije (40,0 %) in Črne gore (40,0 %). Skoraj petina učiteljev s Kosova (19,0 %) je odgovorila, da ponudbe v njihovem okolju ni, desetina učiteljev iz Črne gore (10,3 %) pa je odgovorila, da v zvezi z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem nimajo izkušenj. Rezultati potrjujejo ugotovitve strokovnjakov OECD-ja, da ni enega samega najboljšega modela, ki bi ustrezno zadostil vsem potrebam, zato v praksi države kombinirajo različne oblike in modele. (Prav tam, str. 32) V nekaterih državah ali delih držav (npr. Kosovo) pa se sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja šele vzpostavlja, kar je razvidno iz izidov raziskave. Kritičnost in nezadovoljstvo določenega deleža pedagoških delavcev do vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kaže na to, da se učitelji zavedajo dejavnikov in smernic »dobrega« nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je učinkovito takrat, kadar izhaja iz potreb, ki jih identificirajo učitelji sami, kadar je povezano s tistim, kar učitelji že vedo in kar v resnici lahko tudi naredijo, kadar zajema različne dejavnosti in omogoča relevantne izkušnje, kadar omogoča dejavno vključevanje učiteljev samih in kadar opogumlja učitelje, »da uporabijo to, kar se 'učijo' v svojih razredih, kadar bo spodbujen proces 'poskusi, ovrednoti, spremeni, še poskušaj'« (prav tam, str. 55).

V nadaljevanju predstavljamo, koliko seminarjev oz. drugih oblik nadaljnje- ga izobraževanja in usposabljanja so se anketirani učitelji udeležili v zadnjih 12 mesecih.² Dobra tretjina anketiranih učiteljev je odgovorila, da se je v zadnjih 12 mesecih udeležila 3 do 5 seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (34,2 %), skoraj tretjina anketiranih učiteljev (32,5 %) se je v zadnjem letu udeležila le enega ali dveh seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Dobra desetina anketiranih učiteljev (12,2 %) je odgovorila, da se je v zadnjem letu udeležila 6 do 10 oblik, prav tako dobra desetina učiteljev (11,6 %) se v zadnjem letu ni udeležila nobenega seminarja oz. drugih oblik izobraževanja, slaba desetina (9,2 %) učiteljev pa se je udeležila več kot 10 seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V nekaterih državah je zakonsko določeno, kako in kdaj se učitelji lahko udeležujejo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (npr. pri nas v Sloveniji je v zakonu zapisano, da imajo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju pravico do petih dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga finančno omogoči šola/država), ni pa v vseh državah, zajetih v raziskavo, tako.

Učitelje, ki so se v zadnjem letu udeležili seminarja, smo vprašali, kakšen je bil pglavitni razlog njihove udeležbe. Štiri petine anketiranih učiteljev (79,7 %) so odgovorile, da so se seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležili zaradi tega, ker so pomembni za njihov strokovni razvoj. Skoraj petina učiteljev (16,9 %) je odgovorila, da so seminarji pomembni za njihovo napredovanje v šoli oz. za njihovo zaposlitev. Odgovori učiteljev, da so se seminarjev udeležili, ker so obvezni in se jim niso mogli izogniti (3,0 %) in ker jim udeležba na seminarju daje možnost, da so odsotni z dela in da srečajo nove prijatelje/ice (0,3 %), pa so redki. Rezultati raziskave kažejo, da se štiri petine učiteljev, vključenih v raziskavo, zaveda, da pridobljeno znanje in kvalifikacije ne zadoščajo več. Tu ne gre le za nova spoznanja stroke, nove učne tehnologije, pojav inkluzije, potrebe po drugačnem poučevanju ali ocenjevanju znanja. Učitelji se preprosto zavedajo novih vlog, pred katere so postavljeni v družbi znanja: gre za preusmeritev od poučevanja k učenju, timsko delo, strpnost do drugačnih učencev in nujnost premagovanja in razumevanja medkulturnih razlik, usposobljenost za refleksijo, delo s starši in še bi lahko naštevali. (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006)

Tudi učitelje, ki se v preteklem letu niso udeležili nobenega seminarja, smo vprašali, kaj je pglavitni razlog za to. Več kot polovica jih je odgovorila, da ni bilo pravih možnosti za to oz. da je dostop do seminarjev težaven (52,8 %), slaba tretjina učiteljev (30,9 %) pa bi se rada udeležila seminarjev, vendar jim ni nihče zagotovil

² Med različnimi državami so se pojavile statistično pomembne razlike v tem, koliko seminarjev oz. drugih oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so se učitelji udeležili v zadnjih 12 mesecih ($\chi^2 = 511,637$, $g = 44$, $P = 0,000$). Seminarjev oz. drugih oblik stalnega strokovnega izpopolnjevanja so se najpogosteje udeleževali na Kosovu (18,0 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da so se v zadnjem letu udeležili več kot 10 seminarjev, v Makedoniji je tako odgovorilo 16,9 % anketiranih učiteljev, na Hrvaškem pa je tako odgovorilo 15,2 % učiteljev; v Sloveniji se je več kot 10 seminarjev udeležilo 4,9 % anketiranih učiteljev). Najmanj pa so se stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeleževali učitelji iz Črne gore (kar 42,3 % se jih ni udeležilo nobenega seminarja) in Romunije (18,8 % se jih v zadnjem letu ni udeležilo nobenega seminarja). Da se v preteklem letu ni udeležilo nobenega seminarja, je odgovorilo 9,8 % anketiranih učiteljev iz Slovenije.

potrebnih sredstev. Slaba desetina učiteljev je kot razlog navedla slabe izkušnje, zaradi katerih vedo, da so seminarji večinom dolgočasni in se jih izogibajo (8,4 %), približno enak delež pa jih je odgovorilo, da jim vodstvo ni dovolilo, omogočilo oz. ni moglo omogočiti udeležbe (7,9 %). Poleg naštetih vzrokov neudeležbe na seminarjih verjetno lahko zapišemo, da tudi za druge države veljajo ugotovitve Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, ki je v svoji analizi leta 2004 ugotovilo šibke točke sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pred prenovo: prevelika in razpršena ponudba, premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni v profesionalne kompetence učiteljskega poklica, premalo možnosti za širitev dobrih praks s šole na šolo, prešibka povezanost s sfero dela, sistem ni dovolj občutljiv za pobude in resnične potrebe šol in učiteljev. (Plevnik 2004)

Katere pa so tiste vsebine nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so po mnenju anketiranih učiteljev najpomembnejše za njihov strokovni razvoj?

	Povprečna ocena	Centilna vrednost	Rang
Vsebine o metodah poučevanja, učenja, ocenjevanja	4,21	84.	1
Vsebine iz predmeta, ki ga poučujem	4,15	83.	2
Razvoj sposobnosti za uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije	3,83	77.	3
Razvoj splošnih sposobnosti za komunikacijo, retorika	3,69	74.	4
Vsebine o sodelovanju s starši, šolskim okoljem	3,66	73.	5
Učenje tujega jezika	3,56	71.	6
Vsebine o medkulturni vzgoji, vzgoji za človekove pravice	3,53	71.	7
Vsebine o pedagoškem delu z otroki s posebnimi potrebami	3,48	70.	8
Vsebine o socialnih in kulturnih vidikih vzgoje in izobraževanja, etiki	3,43	69.	9
Vsebine o pedagoškem vodenju/šolskem menedžmentu	3,35	67.	10

Preglednica 3: Ocene posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na to, koliko prispevajo k profesionalnemu razvoju učitelja

Učitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali, koliko so posamezne teme oz. vsebine pomembne za njihov strokovni razvoj.³ Najprej je

³ Enosmerna analiza variance je med učitelji v različnih državah jugovzhodne Evrope pokazala statistično pomembne razlike pri ocenjevanju pomembnosti posameznih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za njihov strokovni razvoj. Statistično pomembne razlike so se pojavile pri ocenjevanju vseh ponujenih vsebin. Rezultati post-hoc testa, ki ugotavlja razlike med aritmetičnima sredinama dveh držav, pa so dostopni na <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>.

treba omeniti, da so po mnenju anketirancev vse ponujene teme pomembne za njihov strokovni razvoj (najnižja povprečna ocena je namreč 3,35, povprečje vseh ocen pa zavzema vrednost 74. centila). Po mnenju anketiranih učiteljev so za njihov strokovni razvoj najpomembnejše vsebine o metodah poučevanja, učenja, ocenjevanja (povprečna ocena je 4,21) in vsebine s področja predmeta, ki ga poučujejo (povprečna ocena je 4,21). To sta tudi edini vsebini oz. temi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki sta bili ocenjeni s povprečno oceno višjo od 4. Za strokovni razvoj učiteljev so pomembni tudi programi stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki razvijajo sposobnosti za uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (povprečna ocena je 3,83), in programi, ki so namenjeni razvoju splošnih sposobnosti za komunikacijo, npr. retorika (povprečna ocena je 3,69). Po mnenju anketiranih učiteljev k njihovem strokovnemu razvoju izmed ponujenih tem najmanj prispevajo vsebine o pedagoškem vodenju/šolskem menedžmentu (povprečna ocena je 3,35).

V nadaljevanju smo ugotavljali, koliko vpliva samoocena njihove trenutne izobrazbe na udeležbo v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

	Več kot deset		Šest do deset		Tri do pet		Enega ali dveh		Nobenega		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Ustrezna mojemu delovnemu mestu	60	7,8	95	12,3	235	30,4	273	35,3	110	14,2	773	100,0
Ustrezna je bila v začetku	116	9,4	155	12,6	463	37,5	385	31,2	116	9,4	1235	100,0
Neustrezna	18	8,9	22	10,8	64	31,5	64	31,5	35	17,2	203	100,0
Skupaj	194	8,8	272	12,3	762	34,5	722	32,7	261	11,8	2211	100,0

Preglednica 4: Vpliv samoocene trenutne izobrazbe na obisk nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za svoje delovno mesto, so se pojavile statistično pomembne razlike v številu seminarjev, ki so se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih ($\chi^2 = 26,959$, $g = 8$, $P = 0,001$). Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da se v preteklem letu nobenega seminarja ni udeležil ravno največji delež tistih učiteljev, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za opravljanje svojega poklica (v preteklem letu se nobenega seminarja ni udeležilo 17,2 % učiteljev, ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za svoje delovno mesto, 14,2 % učiteljev, ki menijo, da imajo ustrezno izobrazbo za svoje delovno mesto, in 9,4 % učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela). Enega ali dveh seminarjev se je v preteklem šolskem letu udeležila dobra tretjina učiteljev, ki ocenjujejo, da imajo izobrazbo, ki ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta (35,3 %), slaba tretjina učiteljev, ki menijo, da imajo neustrezno izobrazbo glede na potrebe svojega delovnega

mesta (31,5 %), in slaba tretjina učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela (31,2 %). Več kot treh seminarjev pa se je v preteklem letu udeležilo največ učiteljev, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja (59,5 %). Delež učiteljev, ki so se udeležili več kot dveh seminarjev in ki svojo izobrazbo ocenjujejo kot neustrezno za svoje delovno mesto (51,2 %), in tistih učiteljev, ki menijo, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja in usposabljanja, saj njihova izobrazba ustreza zahtevam delovnega mesta (50,5 %), pa sta skoraj identična. Iz opisanih rezultatov lahko torej sklenemo, da se največ stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležujejo učitelji, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrezna za začetek pedagoškega dela, toda – vsaj na začetku – so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Ker so univerze in visokošolski zavodi (fakultete) po Evropi v procesu reformiranja, smo učitelje vprašali, ali bi se vpisali v nov študijski program za pridobitev izobrazbe. Zakaj? Ravno za področje izobraževanja učiteljev (čeprav se ne spreminja tako hitro kot področje ekonomije ali menedžmenta) je značilna velika raznolikost med programi izobraževanja učiteljev ne le med posameznimi državami in regijami, celo v isti državi lahko opazimo razlike. (Zgaga 2006 b) Že začetno dodiplomsko izobraževanje poteka po posameznih državah različno dolgo, prepletata se vzporedni in zaporedni model študija, odvisno od izobraževalne tradicije in drugih posebnosti v posamezni državi. V tej luči lahko tudi interpretiramo posamezne rezultate.

	Nov predmet	Diploma zunaj poučevanja	Magisterij iz poučevanja	Magisterij iz novega predmeta	Magisterij zunaj poučevanja	Doktorat iz poučevanja	Doktorat zunaj poučevanja	Več NIU	Ne	Skupaj
Slovenija	15 11,5	5 3,8	22 16,8	8 6,1	5 3,8	4 3,1	1 0,8	49 37,4	22 16,8	131 100,0%
Albanija	40 28,0	11 7,7	36 25,2	8 5,6	3 2,1	0 0,0	9 6,3	30 21,0	6 4,2	143 100,0%
Bosna in Herceg.	13 9,4	3 2,2	70 50,4	9 6,5	1 0,7	2 1,4	1 0,7	24 17,3	16 11,5	139 100,0%
Bolgarija	5 3,0	2 1,2	22 13,4	23 14,0	11 6,7	44 26,8	1 0,6	37 22,6	19 11,6	164 100,0%
Hrvaška	7 3,6	2 1,0	43 22,3	24 12,4	2 1,0	20 10,4	2 1,0	72 37,3	21 10,9	193 100,0%
Kosovo	64 33,3	12 6,3	63 32,8	7 3,6	4 2,1	4 2,1	0 0,0	36 18,8	2 1,0	192 100,0%
Makedonija	26 20,6	8 6,3	25 19,8	18 14,3	5 4,0	0 0,0	30 23,8	14 11,1	0 0,0	126 100,0%
Moldavija	89 28,9	43 14,0	54 17,5	14 4,5	1 0,3	17 5,5	2 0,6	72 23,4	16 5,2	308 100,0%
Črna gora	22 15,8	7 5,0	39 28,1	5 3,6	7 5,0	3 2,2	0 0,0	24 17,3	32 23,0	139 100,0%
Romunija	31 11,4	22 8,1	55 20,1	17 6,2	12 4,4	34 12,5	35 12,8	60 22,0	7 2,6	273 100,0%
Srbija	18 14,8	3 2,5	48 39,3	3 2,5	0 0,0	9 7,4	1 0,8	33 27,0	7 5,7	122 100,0%
Avstrija	8 3,7	1 0,5	16 7,5	2 0,9	1 0,5	4 1,9	1 0,5	46 21,5	135 63,1	214 100,0%
Skupaj	338 15,8	119 5,6	493 23,0	138 6,4	52 2,4	141 6,6	83 3,9	497 23,2	283 13,2	2144 100,0%

Preglednica 5: Pripravljenost učiteljev za nadaljevanje formalnega izobraževanja

Med učitelji iz različnih držav jugovzhodne Evrope so se pojavile statistično pomembne razlike glede tega, ali so se pripravljene vključiti v študijski program za pridobitev nove izobrazbe ($\chi^2 = 1371,133$, $g = 88$, $P = 0,000$). V treh državah je največ učiteljev odgovorilo, da so se pripravljene vpisati v nov študijski program, s katerim bi dosegli diplomu za poučevanje še (vsaj) enega predmeta/področja, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev. Tako je odgovorilo največ učiteljev na Kosovu (33,3 %), v Albaniji (28,0 %) in Moldaviji (28,9 %). Prav tako v treh državah so učitelji v največjem deležu izbrali odgovor, da so se pripravljene vpi-

sati v nov študijski program, s katerim bi dosegli magisterij, po možnosti na področju poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj. Za takšen odgovor se je odločila večina učiteljev iz Bosne in Hercegovine (50,4 %) in največ učiteljev iz Srbije (39,3 %) in Črne gore (28,1 %). V Hrvaški (37,3 %), Romuniji (22,0 %) in Sloveniji (37,4 %) se največ anketiranih učiteljev ne želi vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, saj menijo, da nove oz. višje stopnje izobrazbe ne potrebujejo, raje pa bi imeli več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Največji delež učiteljev iz Bolgarije (26,8 %) si želi doseči doktorat, povezan s področjem poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev. Doseči doktorat, a zunaj področja poučevanja, je želja največjega deleža anketiranih učiteljev iz Makedonije (23,8 %). Skoraj dve tretjini anketiranih učiteljev iz Avstrije (63,1 %) pa sta odgovorili, da se nista pripravljena vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, saj sta povsem zadovoljni s svojo stopnjo izobrazbe. V vseh državah pa so bili zanemarljivi deleži učiteljev, ki bi si želeli doseči diplomu, vendar zunaj poučevanja (skupno je tako odgovorilo 5,6 % anketiranih učiteljev, največ, ki so takšnega mnenja, jih prihaja iz Moldavije), ki bi si želeli doseči magisterij, po možnosti na področju poučevanja še enega predmeta, s čimer bi si izboljšali možnosti za zaposlitev (skupno je tako odgovorilo 6,4 % anketiranih učiteljev, največ, ki so takšnega mnenja, pa je učitelj iz Makedonije in Bolgarije), in tistih učiteljev, ki bi si želeli doseči magisterij, a zunaj poučevanja (skupno je tako odgovorilo 2,4 % učiteljev, največ učiteljev, ki so takšnega mnenja, je iz Bolgarije in Črne gore).

Ugotavljali smo, ali med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje.

	Ustrezna za moje delovno mesto		Ustrezna je bila za začetek		Neustrezna		Skupaj f
	f	f%	f	f%	f	f%	
Nov predmet	137	19,7	165	13,7	28	14,7	330
Diploma zunaj poučevanja	44	6,3	64	5,3	7	3,7	115
Magisterij iz poučevanja	141	20,3	293	24,3	48	25,1	482
Magisterij iz novega predmeta	45	6,5	75	6,2	16	7,9	135
Magisterij zunaj poučevanja	16	2,3	30	2,5	6	3,1	52
Doktorat iz poučevanja	44	6,3	82	6,8	12	6,3	138
Doktorat zunaj poučevanja	27	3,9	49	4,1	6	3,1	82
Več NIU5	169	24,3	263	21,8	49	25,7	481

Preglednica 6: Samoocena ustreznosti izobrazbe in njen vpliv na nadaljnje izobraževanje

Med učitelji, ki različno ocenjujejo ustreznost svoje izobrazbe za opravljanje delovnega mesta, nastajajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za vključitev v nadaljnje formalno izobraževanje ($\chi^2 = 28,437$, $g = 16$, $P = 0,028$). Skoraj četrtnina učiteljev (24,3 %), ki ocenjuje, da je njihova izobrazba ustrežna in da ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, je odgovorila, da se ne želijo vpisati v nov študijski program za pridobitev izobrazbe, ampak si želijo več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Isti odgovor je podal skoraj enak delež učiteljev (25,7 %), katerih izobrazba ni ustrežna, in dobra petina učiteljev (21,8 %), ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrežna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Učitelji, ki menijo, da je bila njihova izobrazba ustrežna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, so se v največjem deležu (24,3 %) pripravljene vpisati v nov študijski program, ki bi jim omogočal doseči magisterij na področju poučevanja predmeta, kjer delajo že sedaj. Magisterij iz poučevanja si želi pridobiti tudi četrtnina (25,1 %) učiteljev, katerih trenutna formalna izobrazba ni ustrežna glede na zahteve njihovega delovnega mesta, in petina učiteljev (20,3 %), katerih trenutna izobrazba ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta.

Učitelji, ki ocenjujejo, da njihova trenutna izobrazba ni ustrežna za opravljanje delovnega mesta, pa se torej v največjem deležu niso pripravljene vpisati v nov študijski program, si želijo več stalnega strokovnega izpopolnjevanja (25,7 %) in želijo se vpisati v program, ki jim bo omogočil pridobiti magisterij iz poučevanja (25,1 %).

Iz predstavljenih rezultatov je torej razvidno, da si večina učiteljev, ki menijo, da je njihova trenutna izobrazba ustrežna njihovem delovnemu mestu, in tistih, katerih trenutna izobrazba formalno ne ustreza zahtevam njihovega delovnega mesta, bolj kot vključitev v nov študijski program za pridobitev izobrazbe želi več stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Omenjeni skupini učiteljev sta se v visokem deležu pripravljene tudi vključiti v študijski program, ki bi jima omogočal pridobitev magisterija iz poučevanja. Takšen magisterij pa je želja največjega deleža učiteljev, ki menijo, da je bila njihova formalna izobrazba primerna za začetek pedagoškega dela, pozneje pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj pri poučevanju ter udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Bolonjska izhodišča prenove visokošolskega prostora omogočajo kar nekaj novosti in sprememb na področju profesionalnega razvoja in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Prav s študijskimi programi za izpopolnjevanje in s programi za profesionalen razvoj, ki so oblika vseživljenjskega učenja, so odprta vrata za večjo kompetentnost pedagoškega poklica. Ti programi so lahko izhodišče za povezavo med dodiplomskim in podiplomskim študijem, so možnost za pridobitev licence poučevanja tretjega predmeta. Odprte morajo biti možnosti prenosa kreditnih točk in dana mora biti možnost priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Le taka prenova sistema izobraževanja

učiteljstva bo spodbudila učitelje za pripravljenost pridobitve višje stopnje oz. ravni svoje izobrazbe

Sklep

Zgodovina izobraževanja učiteljstva je ne le pri nas, temveč tudi v drugih državah v Evropi odsev spreminjanja družbeno-političnih razmer ter del kulturne in nacionalne zgodovine. Pedagoški poklici so v večini držav regularni poklici, hkrati pa ureditev pedagoških poklicev izhaja iz kompleksnosti delovnih oz. strokovnih zahtev. V Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev je izrecno zapisano, da naj bi učitelji med svojim začetnim, dodiplomskim študijem pridobili kompetence, potrebne za opravljanje pedagoških poklicev. Če kompetence pedagoških delavcev razumemo kot zmožnost, da aktivirajo, uporabijo in povežejo pridobljeno znanje (pridobljeno ali v dodiplomskih, podiplomskih programih ali programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) v raznih učnih situacijah, s ciljem pripraviti mlado generacijo na dejavno vključevanje v družbo znanja, potem je treba na državni ravni upoštevati določila iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju, ki učiteljski poklic razume kot kontinuiteto. Ta kontinuiteta učiteljskega poklica pomeni na ravni posameznika odgovornost do svojega poklicnega, strokovnega področja z ustrežno pedagoško kvalifikacijo, na ravni vsake države pa dosledno in ustrezno finančno podporo učiteljevega profesionalnega razvoja. Zato je vsekakor težko podati prave razloge za nekatere presenetljive rezultate, kot je na primer ugotovitev, da so še najbolj kritični do svojega znanja avstrijski učitelji, kajti le 5,6 % jih meni, da imajo primerno izobrazbo in dovolj znanja za opravljanje svojega poklica; da 10 % učiteljev iz Črne gore nima izkušenj z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem; da 20 % učiteljev s Kosova meni, da pri njih ni nobene ponudbe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in da se ravno učitelji, ki menijo, da so imeli ustrezno izobrazbo za začetek pedagoškega dela, najbolj udeležujejo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter da med učitelji iz različnih držav jugovzhodne Evrope nastajajo statistično pomembne razlike v tem, ali so se pripravljene kljub samooceni o neustreznosti svoje izobrazbe za opravljanje poklica vključevati v študijske programe, ki bi jim omogočili pridobitev nove izobrazbe. Tako različna mnenja in pogledi učiteljev so bržkone posledica tega, kako kakovostno je bilo njihovo začetno, dodiplomsko izobraževanje, ali imajo dostopen, pregleden, kakovosten, tematsko širok in finančno ugoden sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kakšen je status učiteljev po posameznih državah in kakšna je njihova motivacija za delo (v povezavi z višino osebnega dohodka in sistemom napredovanja). Navsezadnje pa so tudi posledica t. i. »kritičnega potenciala«, ki je odvisen od učiteljeve poklicne samopodobe pa tudi od realne socialne vloge učiteljskega poklica v dani družbi. Rezultati za Slovenijo so izraz stanja v državi, ki je učiteljskemu poklicu posvečala veliko pozornosti: univerzitetna izobrazba za vse učitelje – od prvega razreda osnovne šole do zadnjega letnika srednje šole, sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je v

zadnjem desetletju naredil velik napredek zaradi prenove devetletne osnovne šole, raznolike ponudbe programov izpopolnjevanja itn. Več kot 40 % učiteljev je mnenja, da imajo ustrezno izobrazbo za opravljanje svojega poklica in od vseh učiteljev, vključenih v raziskavo, so ti najbolj zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Kljub vsemu pa bo treba v reformi izobraževanja, ki sedaj poteka v Sloveniji, premisliti o motivih za nadaljevanje formalno pridobljene izobrazbe ter priznavanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (kot oblike izobraževanja, za katero se učitelji najbolj ogrevajo) pri pridobivanju višje stopnje oz. ravni izobrazbe. In navsezadnje, s prenovo študijskih programov izobraževanja učiteljev bo treba v slovenski visokošolski prostor implementirati sistem priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja.

Literatura

- Common European Principles of teacher Competences and Qualifications (2005). <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf-en.html>.
- Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V: Devjak, T. (ur.), Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje-praksa-raziskovanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 80–96.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. V: Teaching and Teacher Education, št. 18, str. 815–830.
- Medveš, Z. (2006). Information and formation level curriculum planning. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 19–21.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Ljubljana: Komisija evropske skupnosti in Ministrstvo za šolstvo in šport. (Delovno gradivo.)
- Plevnik, T. (2004). Uvod v spremembe. V: Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Razdevšek, Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
- Svetlik, I. (2006). On competences. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 4–12.
- Tancig, S. in Devjak, T. (2006). Beseda urednic. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–10.
- Teze za prenovo pedagoških študijskih programov (2004). <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/prenova-pedag-studijev.pdf>.

- Zgaga, P. idr. (2005). National report from Slovenia. International Research Project: Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries. Ljubljana: Ceps.
- Zgaga, P. (2006 a). Modernization of Study Programmes in Teacher's Education in a International Context: Themes, Contexts and Open Questions. <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>.
- Zgaga, P. (2006 b). Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
- Zgaga, P. (2006 c). The prospects of Teacher Education in South-East Europe: A Regional Overview. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tese/dokumenti/book/regional-overview.pdf.
- Zakon o visokem šolstvu, Uradni list Republike Slovenije, št. 67, 1993.

DEVJAK Tatjana, Ph.D., VOGRINC Janez, REPAC Igor

THE ROLE OF CONTINUING EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS IN THE REFORM OF STUDY PROGRAMMES

Abstract: The authors of the article present the opinion of teachers in South-East Europe on the system of continuing education and training and put it into the context of the Lisbon strategy, the reform of study programmes and professional development of teachers. They analyse and compare the views of teachers in different countries from the point of view of the motives of employed teachers for education, the factors influencing their decisions concerning education and training, and examine: (1) whether teachers are satisfied with the level and quality of their education achieved; (2) whether they are satisfied with the system of continuing education and training in their country; (3) which contents of education have contributed the most to their professional development; (4) how many seminars or programmes of continuing education and training they attended in the previous year; and (5) whether they are ready to enrol in a new study programme which would enable them to obtain a licence for teaching an additional subject or to obtain a higher degree of education. The results of the research showed that teachers coming from different countries of South-East Europe statistically significantly differ both with regard to the appropriateness of their education for practicing a pedagogic profession, and with regard to their readiness to attend a study programme which would bring them new education or to a higher level of education. Teachers want more continuing education and training, and they are more (teachers in Slovenia) or less (teachers in Bosnia, in Kosovo, in Serbia and Albania) satisfied with the existing system.

Key words: teacher, education, competencies, society of knowledge, professional development, life-long learning.

Strokovni odmevi na spremembe v šolstvu

Izvedbeni model, ki ga je za OŠ Bršljin pripravilo Ministrstvo za šolstvo in šport, je v nasprotju s stroko in zakonom

Ministrstvo za šolstvo in šport je na svoji spletni strani objavilo Predlog izvedbenega modela vzgojno-izobraževalnega dela OŠ Bršljin. V tem besedilu ministrstvo med drugim zapiše: »Model temelji na ohranjanju obstoječih oddelkov. Oblikujejo pa se učne skupine pri predmetih, kjer je jezikovno znanje nujno za uspešno napredovanje. Pri predmetih, kot so na primer: šport, glasba, državljanska vzgoja in etika /.../, bodo vsi učenci skupaj v matičnem oddelku. Organizacija pouka je fleksibilna.«

Čeprav naj bi obstoječi model ohranjal dosedanje oddelke, zgornjega zapisa in tudi siceršnjih izjav šolskih oblasti ni mogoče razumeti drugače, kot da pri nekaterih predmetih (ministrstvo jih opredeli kot tiste, pri katerih je jezikovno znanje nujno za napredovanje!?) ločuje učence glede na jezikovno znanje in jih izloča iz matičnega oddelka.

Če je tako, moramo zaradi varstva pravic vseh otrok in enakih izobraževalnih možnosti sedanjih in naslednjih generacij učencev povedati, da je t. i. izvedbeni model vzgojno-izobraževalnega dela, ki ga je pripravila šolska oblast za Osnovno šolo Bršljin, v nasprotju z obstoječim Zakonom o osnovni šoli. V nasprotju z zakonom bi bilo tudi, če bi po tem modelu delili učence samo po razlikah v jezikovnem ali drugem znanju. Znanje je v tem primeru izgovor za oblikovanje ločenih učnih skupin, za izredno zgodnjo delno zunanjo diferenciacijo, kar v primeru Osnovne šole Bršljin vodi v segregiranje romskih učencev, nasploh pa v segregiranje učencev, ki prihajajo iz socialno manj spodbudnega okolja.

Ne minister, ne javni zavod, ne ravnatelj z ministrovim soglasjem ali celo po njegovem navodilu ne morejo oblikovati učnih skupin v nasprotju s 40. členom Zakona o osnovni šoli.

Ta jasno določa, da v prvih treh razredih lahko poteka le notranja diferenciacija, da torej pouk poteka samo znotraj oddelka, da je od četrtega do osmega razreda mogoče ločiti otroke glede na zmožnosti oz. znanje v skupine pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku, a le za 25 odstotkov ur. Samo v osmem in devetem razredu poteka pri teh predmetih ločevanje glede na znanje v celotnem obsegu ur. Ta člen poleg dovoljenih oblik s svojo dikcijo (ker pri naštevanju oblik

ne uporablja besed zlasti, na primer, denimo ..., ampak našteva oblike izčrpno in dokončno) določi, da drugi načini diferenciranja niso dovoljeni.

To, da v 37. členu Zakona o osnovni šoli piše: »Učenci enega ali več razredov ali oddelkov so pri vzgojno-izobraževalnem delu lahko razporejeni v učne skupine, standarde in normative za oblikovanje oddelkov in učnih skupin določi minister«, namreč ne pomeni, da je oblikovanje oddelkov in učnih skupin dovoljeno *v nasprotju* s 40. členom zakona ali drugimi zakonskimi določbami.

Minister nima pristojnosti, da bi uvedel poskus (kot ga opredeljujeta Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja in Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela), ki bi se začel izvajati celo sredi šolskega leta, mimo Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, in preverjati nekaj, kar zakon izrecno prepoveduje.

Ministrstvo morda zato navaja, da bo poskusno izvajanje modela potekalo v skladu z določili 3. alineje 1. člena Pravilnika o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela, vendar to ni mogoče. Najprej zato, ker bi moral biti v tem primeru celotni postopek za izbor novosti, z obvestilom o izboru vred, končan najpozneje tri mesece pred začetkom šolskega leta, v katerem se začne uvajati, kar seveda ni bilo storjeno. Predvsem pa bi bilo tako sklicevanje na pravilnik mogoče le, če bi bil izvedeni model za OŠ Bršljin novost, »ki s sistemskega vidika ne posega v javnoveljavni program oziroma pravice udeležencev izobraževanja«. V tem primeru pa ni tako. Model je v nasprotju z zakonom, torej s sistemsko ureditvijo, prav tako pa posega v pravice učencev, ki jih pri nekaterih predmetih ločuje glede na jezikovno znanje in jih izloča iz matičnega oddelka.

Ministrstvo kot pravno podlago za oblikovanje učnih skupin pri nekaterih predmetih izpostavi tudi 26. člen Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev. Ta člen dopušča občasno organiziranje pouka v posebej oblikovanih skupinah učencev, vendar z namenom, da se učencem zagotovi *varnost* oziroma *nemoten pouk*. Jasno pa izpostavi, da taka organizacija pouka ne sme biti trajna. Zagotoviti mora le razmere, v katerih se bo nadaljevalo delo učencev v skupnem oddelku.

Naj še enkrat izpostavimo: sprejetje in sistemska postavitve izvedbenega modela oblikovanja učnih skupin, ki bi kakor koli trajno ločeval učence pri predmetih, »kjer je jezikovno znanje nujno za uspešno napredovanje« (pri katerih pa ni?) oz. pri katerih ima skupina učencev v oddelku »hujše učne težave«, bi pomenil možnost, da na vseh šolah v Sloveniji že od prvega razreda učence ločujemo v homogenizirane skupine, kar je stroka praktično konsenzualno označila za nedopustno. Takšno ločevanje učencev od prvega razreda naprej ni le v nasprotju z načeli pravne države – najprej je v nasprotju z rešitvami, ki jih podpira stroka. Ta je bila povsem enotna, da takšno zgodnje ločevanje učencev prinaša več škode kot koristi in da trajnejše zgodnje ločevanje učencev, četudi na podlagi različnega znanja, vodi v socialno izključevanje.

Verjamemo, da je uspešna integracija romskih učencev ter kakovosten pouk za vse učence cilj, ki ga je mogoče doseči v okviru obstoječih zakonskih in strokovnih rešitev, zato Ministrstvo za šolstvo in šport pozivamo, naj poišče rešitve v skladu s temi strokovnimi in pravnimi normami.

- Red. prof. dr. Ludvik Horvat, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, univerzitetni učitelj
- Izr. prof. dr. Marko Stabej, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Zasl. red. prof. dr. France Strmčnik, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
- Razv. razis. sod. dr. Tatjana Vonta, Pedagoški inštitut, Ljubljana
- Red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Red. prof. dr. Klas Brenk, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Red. prof. dr. Boris Kožuh, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Robi Kroflič, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Dr. Tatjana Devjak, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Znanst. svet. dr. Zdenko Kodelja, Pedagoški inštitut, Ljubljana
- Asist. dr. Andreja Hočevar, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Janko Muršak, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- As. dr. Urška Fekonja, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Red. prof. dr. Valentin Bucik, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Martin Kramar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
- Izr. prof. dr. Mojca Kovač Šebart, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Igor Saksida, Oddelek za razredni pouk, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Simona Kranjc, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Red. prof. dr. Zdenko Medveš, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Izr. prof. dr. Alenka Kobolt, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Zasl. prof. dr. Breda Pogorelec, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Doc. dr. Edi Protner, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
- Izr. prof. dr. Metod Resman, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Doc. dr. Janez Krek, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- Red. prof. dr. Marko Polič, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Izr. prof. dr. Sonja Kump, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Doc. dr. Sabina Krašovec Jelenc, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Doc. dr. Marjan Šimenc, Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Pedagoški inštitut

As. dr. Tina Kavčič, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Doc. dr. Tadej Vidmar, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

As. dr. Robert Masten, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

As. dr. Klara S. Ermenc, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

As. dr. Matija Svetina, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ljubljana, 13. 4. 2005

Bo učna diferenciacija postala tržno blago?

(Delo, 20. 2. 2007)

Napovedane spremembe Zakona o osnovni šoli, s katerimi ministrstvo obljublja šolam in staršem avtonomijo pri odločanju o tem, ali bodo pouk pri treh predmetih v 8. in 9. razredu izvajale z delno zunanjo (trajna delitev učencev v homogene skupine glede na izkazano znanje), fleksibilno ali zgolj z notranjo diferenciacijo, zahtevajo strokovna pojasnila in odgovore, ki jih v javnosti še nismo zasledili. Po zapisu v Delu (6. 2. 2006) se z rešitvami menda strinjajo ravnatelji slovenskih osnovnih šol pa tudi strokovna direktorica zavoda za šolstvo dr. Natalija Komljanc je podprla predlagano rešitev. Zdi se ji smiselna, logična in hkrati praktična podkrepitev vizije razvoja našega šolstva ter uresničevanja nacionalnih in evropskih ciljev: »Že od nekdanj se govori, da so metode in oblike dela svobodna strokovna odločitev učiteljev, ki znajo sami strokovno presoditi, katere oblike in metode dela so primernejše za posameznega učenca v učeči se skupini.«

S strokovnega vidika je povsem nedopustno enačenje sistemske diferenciacije s strokovno avtonomijo učitelja pri izboru metod in oblik dela. Tudi pri delni zunanji diferenciaciji mora učitelj pouk individualizirati in notranje diferencirati ter uporabljati ustrezne metode in oblike dela. Toda delna zunanja diferenciacija je bila v stroki vedno razumljena kot element organizacije pouka, ne pa kot učna oblika ali metoda.

Razlike v znanju in interesih učencev se z leti šolanja postopoma povečujejo, z njimi pa tudi potreba po različni pedagoški obravnavi različnih učencev. Pri mlajših učencih so te razlike lažje premostljive in jih je mogoče ustrezno upoštevati s prilagajanjem učnih oblik, metod, vsebine in ciljev znotraj heterogenega oddelka. A z leti šolanja se toliko povečajo, da jim učitelj ne more biti kos samo z omejenimi možnostmi notranjega diferenciranja, zato je treba pouk pri predmetih, kjer so razlike v znanju največje, organizirati v homogenejših skupinah, v katerih imajo učenci možnost optimalnega doseganja učnih ciljev.

Bistveno pri tem pa je, da je diferenciacija sistemsko urejena, saj le tako zavezuje šolo in predvsem državo, da s sprejetjem ustreznih normativnih aktov zagotavlja za takšno organizacijo pouka tudi finančno, kadrovsko in drugo materialno infrastrukturo ter formalna varovala pred slabostmi, ki bi jih taka rešitev lahko prinesla in jih v stroki poznamo.

Napovedana »avtonomija« šol pri izvajanju diferenciacije je zgolj simptom, ki nakazuje pomemben obrat v razumevanju osnovne šole kot javne dobrine. Šole bodo namreč pri izbiri avtonomne natanko toliko, kolikor bodo sposobne zagotoviti financiranje različnih diferenciacijskih rešitev. Glede na to, da si na ministrstvu v zadnjem času prizadevajo za zmanjševanje porabe javnih sredstev, namenjenih vzgoji in izobraževanju, je povsem primerno vprašanje, ali bo ministrstvo šole, ki se bodo odločile za zahtevnejše učno diferenciranje, iz proračuna

tudi temu primerno finančno podpiralo. Če bo odgovor negativen in bo izvajanje posameznih modelov učne diferenciacije postalo del nadstandardne ponudbe šol, bo to dolgoročno lahko pomenilo, da bodo nekateri starši na trgu osnovnih šol za svojega otroka izbrali tako kakovostno izobraževanje, kot ga bodo lahko plačali, ali pa bo kakovost šole odvisna od dodatnih sredstev, ki jih bo zanjo lahko namenila ali jih bo hotela nameniti lokalna skupnost. Občine z večjim proračunom, boljšim gospodarskim in socialnim zaledjem ter ne nazadnje večjo naklonjenostjo investicijam v osnovnošolsko izobraževanje bodo lahko šole izdatneje financirale (ter tako omogočale izvajanje diferenciranega oz. posameznemu učencu bolj prilagojenega pouka), tiste z manjšim proračunom in drugačnimi prioriteta mi pa si tega ne bodo mogle privoščiti.

Ena od posledic takšne »avtonomije« šol bodo zato bistveno različne razmere, v katerih bodo učenci po šolah v Sloveniji dosegali standarde znanja: ponekod bo v številčno manjših nivojskih skupinah poskrbljeno za optimalne učne razmere tistih, ki imajo učne težave, in onih, ki so nadpovprečno učno uspešni, ponekod pa bodo vsi učenci v istem oddelku sodelovali pri pouku, ki ga bo učitelj(ica) hočeš nočeš moral(a) prilagajati »povprečju«. Ali pri tem še verjamemo, da učencem po Sloveniji zagotavljamo enake izobraževalne možnosti?

V javni osnovni šoli je premišljeno izvajanje različnih modelov učne diferenciacije lahko bistven mehanizem preseganja družbenih razlik in izenačevanja izobraževalnih možnosti. Od vseh, ki soustvarjajo kakovostno javno šolo, bi bilo pričakovati, da bodo državo postavili pred zahtevo po zagotavljanju finančnih, kadrovskih in infrastrukturnih virov, ki bodo omogočali kakovostno javno vzgojo in izobraževanje.

Privoliti v drugačno rešitev, pa čeprav pod znamko večje »avtonomije«, pomeni strinjati se s tem, da bodo šole izvajale pouk v bistveno različnih materialnih in kadrovskih razmerah, kar bo vplivalo na kakovost učnega procesa in na koncu na učne rezultate učencev iz različnih okolij. Kdo bo pri tem največ izgubil, pa je le retorično vprašanje.

*Dr. France Strmčnik, dr. Zdenko Medveš, dr. Boris Kožuh,
dr. Metod Resman, dr. Robi Kroflič, Damijan Štefanc, dr. Janko Muršak,
dr. Mojca Kovač Šebart, dr. Tadej Vidmar, dr. Andreja Hočevar, dr. Sonja Kump
z Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.*

Krčenje izbirnosti je korak k uniformni šoli

(Delo, 22. 2. 2007)

Nedavno smo bili obveščeni o nekaterih novostih, ki jih za osnovno šolo pripravlja šolsko ministrstvo. Ob argumentih, s katerimi ministrstvo predstavlja novosti v javnosti, se zdi, da smo znova priče rešitvam, ki so nastale brez temeljitega strokovnega razmisleka, brez primerjalne analize šolskih sistemov in ki se ne opirajo niti na relevantne empirične podatke evalvacijskih študij o devetletki.

Skrb zbuja, da postaja takšno sprejemanje rešitev že stalnica v delovanju šolskega ministrstva. Ob tem da so predlogi sprememb velikokrat brez ustrezne strokovne argumentacije, predlagatelj pogosto tudi povsem presliči nasprotujoče si argumente, ki jih ob predlaganih rešitvah sporočajo stroke. Zato si ne delamo iluzij, da bo tokrat kaj drugače. Toda napovedanih sprememb, ki zadevajo izbirnost v osnovni šoli, kljub temu ne moremo zaobiti.

Zahteve sodobne šole

Najprej velja poudariti, da je bila med prenovno osnovne šole rešitev, ki predvideva izbirnost v zadnjem triletnem letu, sprejeta s strokovnim soglasjem.

Vsaj od konca osemdesetih let prejšnjega stoletja je bilo namreč jasno, da je treba programsko uniformnost osnovne šole premagati, to pa je mogoče zagotoviti s premišljenim izvajanjem učne diferenciacije in z zagotavljanjem izbirnosti učnih predmetov v obveznem programu osnovne šole. Sodobna šola, ki želi biti primerljiva s trendi v razvitem evropskem in svetovnem prostoru, mora učencem zagotoviti, da bodo čim bolj dosegli čim širši nabor znanja, tako glede na svoje zmoglosti kot tudi glede na svoje specifične interese.

Primerjalne analize šolskih sistemov (kjer traja skupno izobraževanje dlje časa), opravljene v devetdesetih letih, so pokazale, da je treba v predmetniku osnovne šole zagotoviti ustrezen delež predmetov, ki bi jih učenci izbirali po svojih interesih in željah. Ti namreč omogočajo doseganje višje stopnje povezanosti med disciplinarnim znanjem, uvajajo raznolike učne oblike in metode ter omogočajo večjo vključenost učencev, navsezadnje pa subjektivno pripomorejo k razbremenitvi učencev. Zato morajo imeti učenci v javni šoli v okviru obveznega programa možnost, da pridobivajo znanje tudi na izbranih področjih, ki jih posebno zanimajo. O tem torej, kot smo dejali, ni bilo strokovnih pomislekov in kolikor vemo, predstavniki strok, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, tega stališča tudi nikoli niso spremenili.

To sicer ne pomeni, da izbirnih predmetov ne gre jemati pod drobnogled in odstranjevati morebitnih pomanjkljivosti, toda ne tako, da se delež izbirnosti zmanjšuje. Izbirnosti bi si – če bi za to bili izpolnjeni finančni, organizacijski in infrastrukturni pogoji – želeli kvečjemu več, nikakor pa ne manj.

Zato zbuja presenečenje novela zakona, ki predvideva natančno to, namreč manj izbirnosti. Medtem ko so imeli učenci do sedaj možnost, da iz ponujenega nabora izberejo tri predmete v zadnjem obdobju osnovne šole, izbira dveh pa je bila obvezna, bi po novi rešitvi lahko izbrali le dve uri izbirnih predmetov, torej največ dva enourna predmeta oziroma v primeru tujega jezika celo zgolj enega, saj se ta poučuje dve uri na teden. Učencem se tako jemlje možnost (ki ni obveznost, pač pa po sedANJI ureditvi pravica), da bi sami poleg dveh izbrali še tretji predmet, za nameček pa bodo tisti, ki bodo izbrali tuji jezik, prikrajšani še za izbiro drugega predmeta, do katerega bodo sicer imeli pravico vsi drugi.

Zapleti pri izbiri predmetov

Poglejmo hipotetičen primer: denimo, da učenca med izbirnimi predmeti, ki mu jih ponuja šola, zanimajo francoščina, izbrani šport (npr. košarka) in računalništvo – danes se lahko odloči, da bo obiskoval vse tri. Znanje torej lahko pridobiva glede na svoj interes in pričakovanja na treh področjih, javna šola mu to možnost (še) zagotavlja. Prihodnje leto bi bila po predlogu novele zakona njegova izbira bistveno zožena: če bi izbral francoščino, bi se moral odreči tako košarki kot računalništvu. Če bi izbral katerega od slednjih dveh, bi francoščina takoj odpadla. Kako naj se učenec, skupaj s svojimi starši, odloči? Premožnejši starši, ki imajo za svojega otroka visoke izobrazbene aspiracije, ne bodo v veliki dilemi: svojemu otroku bodo brez težav lahko omogočili pridobivanje znanja zunaj šole. Kratko bodo, kot pri vseh dosedanjih spremembah v sistemu javne šole, potegnili otroci iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja.

Čemu taka sprememba, kje so argumenti zanjo? Ministrstvo navaja predvsem dva: domnevno (pre)obremenjenost učencev in željo po »racionalnejši organizaciji in izvedbi pouka«. Pri tem velja slediti zgledu predsednika vlade in reči bobu bob: prvi argument je neprepričljiv in – vsaj kar zadeva izbirne predmete – že večkrat ovržen, drugi pa odpira prostor za nova vprašanja o aktualni šolski politiki.

Glede občutka obremenjenosti učencev je bilo že večkrat pokazano, da je ta izrazito subjektiven. So učenci, za katere je obremenitev že nekaj ur pouka, drugi pa obremenjenosti ne čutijo kljub kopici interesnih in drugih dejavnosti zunaj šole. O občutku obremenjenosti težko govorimo na splošno, kar za vse učence, če pa že, velja kot izhodišče za presojo vzeti nekatere objektivne kazalnike, denimo število ur ali dni pouka, število predmetov ali čas, ki ga učenci namenijo za domače naloge, pri čemer lahko hitro ugotovimo, da naši učenci tu praviloma niso bolj obremenjeni kot vrstniki iz drugih držav. Tudi če bi v resnici verjeli, da so naši učenci preobremenjeni, se postavlja vprašanje, zakaj je treba ta problem reševati z zmanjševanjem možnosti izbire prav tistih treh predmetov, ki so jih učenci sami izbrali med ponujenimi na svoji šoli, glede na svoje želje in interese in pri katerih so ponavadi tudi učno uspešnejši.

Poleg tega je argument o (pre)obremenjenosti v tej zvezi neprepričljiv tudi zato, ker po besedah Mojce Škrinjar, generalne direktorice Direktorata za vrtce in osnovno šolstvo, na ministrstvu o »zmanjšanju števila izbirnih predmetov razmišljajo tudi zaradi možnosti uvedbe obveznega drugega tujega jezika, tretje ure športa v zadnjo triado in predmeta tehnika in tehnologija«. Če je tako, potem se bo urna obremenitev učencev ohranila, bo pa vzpostavljena programske skoraj povsem uniformna šola.

Da so sicer izbirni predmeti pri učencih in starših dobro sprejeti, kažejo tudi empirični podatki evalvacijske raziskave, ki jo je v letu 2004 izpeljal pedagoški inštitut: v veliki večini (85 odstotkov ali več) so bila stališča svetovalnih delavcev, ravnateljev, učiteljev in staršev pozitivna ali deloma pozitivna, učenci pa so izpostavili, da imajo do izbirnih predmetov zelo pozitiven odnos in so v veliki meri soglašali, da so ti zanimivejši od drugih. Če bi bili učenci prav s temi predmeti bistveno obremenjeni, bi se to nedvomno pokazalo vsaj v njihovih stališčih in stališčih staršev, pa ni tako.

»Racionalizacija«

Razlog za spremembe, ki bodo učencem prinesle manj izbirnosti, torej tiči drugje in predlagatelj ga v svojem gradivu tudi jasno zapiše: gre za »racionalizacijo« organizacije in izvedbe pouka, kar je argument, ki spremlja malodane vsako vidnejšo spremembo šolskega sistema v zadnjih nekaj letih. Nacionalni preizkusi znanja po prvem in drugem obdobju šolanja so bili finančno zahtevni, »avtonomija« šol na področju izvajanja učne diferenciacije je bila potrebna zato, ker so imele nekatere šole »težave z organizacijo« diferenciranega pouka (kar je treba brati: treba bi bilo zagotoviti več finančnih sredstev zanje), zaradi neracionalne porabe sredstev je treba omejiti izvajanje programov za otroke s posebnimi potrebami itn.

Glede na trende, ki kažejo, da se nam v prihodnjih letih obetajo številčno manjše generacije učencev, bi bilo seveda smiselno razmišljati, ali ne bi veljalo »presežka« sredstev vlagati v bolj kakovosten in prožnejši, bolj individualiziran pouk. Toda zdi se, da ministrstvo razmišlja v povsem nasprotni smeri: učitelje pripravlja na to, da se bodo ob zapiranju nekaterih šol lahko znašli med brezposelnimi, učencem in njihovim staršem pa jemlje pravico do izbire treh predmetov, in to ob dejstvu, da je izbirnosti v našem osnovnošolskem programu že sedaj le za okoli pet odstotkov obveznega programa, in še to le ob predpostavki, da učenci izberejo tudi tuji jezik. Do zdaj smo torej glede izbirnosti vsaj približno primerljivi z razvitimi skandinavskimi državami: na Finskem učenci izberejo okoli 6 odstotkov ur, na Danskem 5 odstotkov, Švedskem 6 in na Norveškem vsaj 6 odstotkov. Po sedanjem predlogu novele zakona pa bi v Sloveniji izbirnost v devetletki zmanjšali na 2,7 odstotka.

Dolžnost ministrstva je, da vsem učencem v javni osnovni šoli z enakimi pogoji zagotovi široko izbirnost in vsaj obstoječi, če ne višji standard izobraževanja. Zato je napovedana sprememba, ki učencem jemlje možnost izbire, podobno kot mnoge pred njimi, strokovno nedopustna in nesprejemljiva.

Dr. Zdenko Medveš in učitelji, ki poučujejo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete:

*Dr. Boris Kožuh, dr. Metod Resman, dr. Ljubica Marjanovič Umek,
dr. Jana Kalin, dr. Janko Muršak, dr. Mojca Kovač Šebart,
dr. Robi Kroflič, dr. Sonja Kump, dr. Tadej Vidmar, dr. Nives Ličen,
Damijan Štefanc, dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Andreja Hočevar,
dr. Janez Krek, dr. Jasna Mažgon, dr. Barbara Šteh.*

Odziv na teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja,*

ki jih je za javno razpravo objavilo Ministrstvo za šolstvo in šport na svoji spletni strani

Spoštovani!

V 4. točki predlogov, ki govori o različnih možnostih za organiziranje podpornih dejavnosti v vzgoji in izobraževanju in s tem racionalizacijo spremljevalnih dejavnosti, med drugim piše, da bodo »Spremembe zakona občinam, kot ustanoviteljem vrtcev in osnovnih šol, omogočile njihovo povezovanje v vzgojno-izobraževalne centre ... in da bo center za združene vzgojno-izobraževalne zavode izvajal poslovske naloge in naloge izvajanja spremljajočih dejavnosti (računovodstvo, pravno-kadrovske dejavnosti, organiziranje prehrane, vzdrževanje, čiščenje prostorov, svetovalne storitve in podobno)«.

Čeprav je posebej poudarjeno, da gre za racionalizacijo »spremljevalnih dejavnosti«, da bi šole v centrih združevale pravne in finančne posle in bi centri razbremenjevali ravnatelje predvsem administrativnih poslov, nam ostane nepojasnjeno, kakšne svetovalne storitve, naj bi opravljal center, kamor se bodo vzgojno-izobraževalni zavodi združevali.

Postavlja se nam vprašanje, ali predlagatelj razume šolsko svetovalno delo kot »spremljevalno dejavnost« ali kot *pedagoško dejavnost*, kot je bila doslej razumljena in definirana, in ali to pomeni, da namerava predlagatelj zakona umakniti svetovalne službe iz vrtcev in šol v centre. Če je to (prikriti) cilj predlagatelja zakona, potem moramo opozoriti na posledice takih posegov za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, skrbi za kakovost posamezne šole in razvoj učencev.

Ti predvideni predlogi za spremembe v kombinaciji s še nekaterimi predlogi, obračajo na glavo dosedanje trende v razvoju šolstva pri nas in gredo tudi v nasproti smeri trendov, ki jim sledimo zadnjih trideset let v svetu.

Prenašanje poslovnih pristojnosti s posameznih zavodov (vrtcev in šol) na centre, povečevanje števila oddelkov v posameznih zavodih, ukinjanje mesta pomočnika ravnatelja je značilnost centralizacije šolskega sistema. Razbremenitev ravnateljev poslovnih in administrativnih del, skrbi za materialne, finančne in kadrovske potrebe ter zoževanje ravnateljevih nalog predvsem za pedagoško

* Pismo Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, ministru za šolstvo in šport, dr. Milanu Zveru.

delo je bila temeljna značilnost nekdanjih vzhodnoevropskih socialističnih šolskih sistemov. Značilnost teh sistemov je tudi, da ne marajo šolskih svetovalnih služb, kakršne poznamo pri nas, ker po svoji filozofski, konceptualni in metodološki usmerjenosti izhajajo iz potreb šole, potreb učencev, učiteljev, staršev in šolskega okolja. Taka svetovalna služba namreč onemogoča preglednost nad delom šol.

V nasprotju s tem naj spomnimo, da so najrazvitejše države sveta od začetka sedemdesetih let iskale formulo, kako kljub zmanjšanju finančnih sredstev, namenjenih za vzgojo in izobraževanje, ohranяти ali celo izboljšati kakovost šolskega dela. Ugotovile so, da je prepuščanje večje avtonomije šolam (med drugim tudi na področju financ, kadrov, kurikula, organizacije in strukture) najboljšo sredstvo racionalizacije stroškov. Tako racionalno, kot se lahko vede pri uporabi sredstev šola ali vrtec, se ne more nikoli vesti nobena država ali centrala, razen seveda, če ne gre preprosto za rezanje sredstev. Razpravljanje o tem bi bilo pred sprejetjem sprememb zakonodaje več kot koristno.

Sicer pa oblikovanje takih centrov ni nekaj novega. Take centre smo pri nas pred dvajsetimi leti že ustanavljali. Tudi takrat je bil eden od temeljnih namenov centrov razbremenjevanje ravnatelja poslovodskih poslov zaradi povečevanja njihove pedagoške vloge, pa so tako ideja kot centri kmalu šli v pozabo, ker se je izkazalo, da ni zaželenih učinkov. Izkazalo se je, da so bili taki centri uspešni le tam, kjer so smisel glede na konkretne okoliščine uvidele vzgojno-izobraževalne institucije same.

Sprašujemo se, ali bodo centri zares toliko razbremenili ravnatelje poslovodnih del, da bodo lahko predvsem pedagoški vodje, in koliko so ravnatelji usposobljeni za pedagoško vodenje šol?

Raznovrstnost strokovnih profilov, iz katerih izhajajo ravnatelji, je velika, velike so tudi razlike v pedagoških, psiholoških, metodoloških in drugih znanjih ravnateljev, potrebnih za pedagoško vodenje šol. Res je, da so se ravnatelji usposabljali za vodenje šol v šoli za ravnatelje, vendar se vprašajmo, kakšen je bil program tega usposabljanja, koliko je bilo znanj s področja poslovanja in koliko s področja pedagoškega vodenja. Kaj jim še ostane od te šole, ko znanj s področja poslovanja ne bodo več potrebovali? Koliko so ravnatelji usposobljeni za pedagoško vodenje šole, koliko so sposobni obvladovati pedagoške oziroma vzgojno-izobraževalne probleme? Biti ravnatelj kot pedagoški vodja v današnji šoli ni isto kot biti pedagoški vodja šole pred petdesetimi leti.

To so nekateri razlogi in vprašanja, skozi katere je treba gledati morebitno umikanje svetovalnih služb v centre.

Umikanje svetovalnih služb iz šol v centrale bi seveda povečalo preglednost šolskega sistema in tudi vzgojno-izobraževalnega dela posameznih šol, s kontrolo nad procesom (dogajanjem v šoli) vred, vendar bi to lahko imelo zelo neprijetne posledice za delo šol. Dejali bi lahko celo, da je umikanje svetovalnih služb iz šol, ki so danes pravzaprav najmočnejše strokovno žarišče šol, v nasprotju z razglašanimi stališči in projekti, ki jih predlagatelji še napovedujejo, pri tem mislimo predvsem na povečevanje (utrjevanje) vzgojne oziroma oblikovne funkcije šole, zahteve po povečevanju profesionalizacije dela in notranje evalvacije (samoevalvacije), ki naj bi bila v funkciji šolskega razvoja.

O pomenu in vlogi šolskih svetovalnih služb v naših šolah naj navedemo samo nekaj dejstev.

Šolske svetovalne službe pri nas imajo štiridesetletno tradicijo in jasno izdelan koncept, ki temelji na humanistično-antropoloških osnovah, sta v ospredju predvsem človek in njegovo dobro. Poslanstvo šolskih svetovalnih služb je usmerjeno v razvoj posameznih učencev in razvoj institucije.

Umikanje svetovalnih služb iz šole bi pomenilo, da te svetovalne službe prenehajo biti šolske. V začetku devetdesetih let so podobni projekti takratnih šolskih in političnih oblasti že obstajali, vendar so bili takrat odločno zavrjeni v širši strokovni javnosti.

Zavedati se je treba, da šolska svetovalna služba ni v šoli samo zaradi nekaterih (problematičnih) učencev, pač pa je na šoli zaradi vseh učencev. Odlika svetovalne službe je, da je učencem tudi takoj pri roki, da jim je hitro, vsak trenutek dostopna, kar ni odlika služb, ki so nameščene zunaj šol. Prednost svetovalne službe je, da pozna konkretne okoliščine življenja otrok v posamezni šoli in je zato lahko uspešnejša pri pomoči otrokom/učencem, kar ni odlika služb, ki prihajajo na šolo ali so odmaknjene od nje. Umeščenost svetovalnih delavcev v šolo bolj odpira vrata tudi preventivnim dejavnostim, ki jih svetovalni delavci izvajajo s posameznimi skupinami otrok/učencev, kar ni značilnost svetovalnih eksternatov.

Če se bo šolska svetovalna služba umaknila iz šol, se bo oddaljila tudi od učiteljev. Prednost njihove umeščenosti v šolo je tudi v tem, da so svetovalni delavci takoj pri roki tudi učiteljem, to pa zopet ni odlika zunanjih svetovalnih služb.

Šolska svetovalna služba na šoli ni samo zaradi učencev in učiteljev. Njihovo delo je usmerjeno tudi v razvoj šole. Šolska svetovalna služba daje podporo razvoju šolskega socialnega, pedagoškega in psihološkega prostora, tako za učence kot tudi za učitelje.

Na nedavnem posvetu v Žalcu (13. in 14. 4. 2007) o vzgojnih konceptih šol je bila enotna ugotovitev, da vzgojnega koncepta šolam ne more postavljati nobena zunanja institucija, še najmanj pa država. Vzgojni koncept lahko postavijo le šole same, skupaj z vodstvom šole, učitelji, starši in učenci. Če se bodo predstavljale svetovalne službe v nekakšne centre, potem bodo še manjše možnosti za oblikovanje šolskih vzgojnih konceptov in obvladovanje vzgojnih problemov šol; ne vidimo realne možnosti, da bi šole brez šolskih svetovalnih delavcev (zlasti temeljnih profilov) lahko oblikovale koherenten vzgojni koncept. Mislimo, da so to danes po šolah edini profili strokovnih delavcev, ki so metodološko usposobljeni za vodenje takih pedagoških projektov, kot so »vzgojni koncepti šol« (od avdita prek načrtovanja, spremljanja do evalvacije koncepta dela šole, to je tistega, kar nam danes najbolj primanjkuje).

Poleg ravnatelja so svetovalni delavci edini strokovni profil na šoli, ki šolo lahko zagledajo kot celoto, s t. i. »pogledom od zgoraj«. To jim omogoča (in jih zavezuje), da sodelujejo in prevzemajo strokovno odgovornost za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo šolskega pedagoškega (vzgojno-izobraževalnega) dela. Notranja evalvacija je kri razvoja šole; brez nje ni realnega razvoja šole. Šolska zakonodaja lahko zaukaže, da morajo šole in učitelji delo samoevalvirati, ne more pa zagotoviti, da bo samoevalvacija strokovno tudi izpeljana. Samoevalvacije

tudi ne morejo izpeljati zunanje svetovalne službe, to ni v njihovi moči. Če samo pomislimo na to, kako zahtevna je ta vrsta evalvacije, kakšni pogoji so za tovrstno evalvacijo potrebni, ugotovimo, da pravzaprav brez znanj, ki jih imajo danes nekateri profili svetovalnih delavcev, te evalvacije sploh ni mogoče izpeljati.

Šolski svetovalni delavci so danes eden pomembnejših mostov za vzpostavljanje bližine med domom in šolo. Po opravljenih raziskavah je vzpostavljanje sodelovanja med domom in šolo najpomembnejša naloga, ki jo ravnatelj zaupa (prepušča) šolskim svetovalnim delavcem.

Navsezadnje pri razmisleku o tem, ali svetovalno službo prenesti s šol na centre zunaj šole, še tole. Posledica takega sistema pomoči otrokom in učencem, kakršnega imamo, je bila, da (za razliko od večine šolskih sistemov) nimamo razvitih zunajšolskih svetovalnih institucij za otroke in mladostnike. S preprostim prenosom sedanjih svetovalnih služb na zunanje centre še zdaleč ne bi ustvarili svetovalnih pogojev in možnosti, kakršne imajo npr. v Avstriji, Nemčiji in drugje. Verjetnost, da bi se celoten šolski in svetovalni sistem zrušil, je velika, kar bi povzročilo revolt strokovnih delavcev in staršev. Se je pri pripravi predloga sprememb pomislilo, kolikšne bodo v tem primeru finančne posledice?

Če je namen predlagateljev v resnici potisniti šolske svetovalne službe iz šol in jih umestiti med »spremljajoče dejavnosti«, kot so računovodstvo, pravno-varnostne službe, prehrana, prevozi itn., potem bomo širši strokovni in drugi javnosti še podrobneje pojasnili morebitne posledice predlaganih sprememb.

S spoštovanjem in pozdravi!

*Predstojnica oddelka,
doc. dr. Jana Kalin*

Odziv svetovalnih delavcev na teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*

V omenjenih tezah se v 4. točki predvideva racionalizacija podpornih dejavnosti v centrih. V najbolj črnem scenariju izvedbe razumemo to idejo tako, da se bo v neki stavbi zunaj vrtcev in osnovnih šol zaposlilo (ugibajmo) 10 odstotkov sedanjih svetovalnih delavcev, ki bodo tako zapustili svoja delovna mesta v vrtcih in šolah. Zgled zunanjega centra sta sedanja svetovalna centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani in Mariboru.

Idejo o organiziranju svetovalnih služb kot samo *zunanjih* namesto *notranjih* odločno zavračamo. Zavzemamo se za ohranjanje *notranjih* svetovalnih služb, za uzakonitev v programskih smernicah navedenih normativov in za sodelovanje teh služb z *zunanji*mi (predvsem ko gre za specialna znanja, potrebna za kurativno pomoč otrokom, učencem in dijakom).

Argumenti

1. zgodovina in razvoj
2. izzivi sodobnega časa
3. svetovalna služba v šoli ali zunaj nje
4. organizacija svetovanja v tujini
5. naloge šolske svetovalne službe
6. zakonodaja
7. usposobljenost
8. raziskave
9. odprta vprašanja ob oblikovanju centrov podpornih dejavnosti
10. sklep

1 Zgodovina in razvoj

Svetovalne službe so se do prve svetovne vojne ukvarjale s poklicnim usmerjanjem (zunaj šole). Gustav Šilih je v petdesetih letih ustanovil prvo vzgojno posvetovalnico v Mariboru, nato pa so nastale še druge. V šestdesetih letih je

* Društvo šolskih svetovalnih delavcev je prispevek poslalo v vednost na petdeset naslovov pristojnih posameznikov in služb, ki jih zadeva področje šolstva, kot so npr. ministrstva, zavodi, društva, fakultete, Državni zbor, sindikat SVIZ, časopisne hiše, skupnosti ravnateljev. Ljubljana, 20. 4. 2007.

nastalo svetovanje v okviru šol.¹ Doktrino svetovanja je postavljala dr. F. Pediček². Posvetovalnice so nastale zaradi težav, ki so se pojavljale pri šolanju otrok v osnovni šoli³. Leta 1968 je bilo v šolah zaposlenih 51 svetovalnih delavcev treh profilov, leta 1978 jih je bilo 294 in 1995 – 402.⁴ Posvet v Mariboru leta 1991 (Položaj in perspektiva svetovalnega dela) je potrdil izhodiščno doktrino svetovalnega dela, tj. skrb za osebni razvoj otrok in mladostnikov. Leta 1992 je bilo na Strokovnem svetu RS za vzgojo in izobraževanje sprejeto stališče, da je osrednja funkcija svetovalnega dela koordiniranje in spodbujanje vseh vidikov razvojnega dela v šoli. *Pogoj za opravljanje razvojnih nalog pa je, da svetovalna služba živi in diha s šolo!*

V svetovalnih službah je dandanes zaposlenih okoli 800 svetovalnih delavcev različnih profilov: psiholog, pedagog, socialni delavec, defektolog, socialni pedagog.

2 Izzivi sodobnega časa

Izzivi sodobnega časa, ki jim mora biti šola kos, so raznoliki. Naj naštejemo samo nekatere:

- nenehno se spreminjajo šolski programi – svetovalne službe pomagajo pri uvajanju sprememb;
- potreba po aktivni konstrukciji znanja vsakega učenca spreminja vlogo učitelja iz prenašalca znanja v vlogo mentorja, ustvarjalca učne klime – svetovalni delavec je usposobljen za pomoč učitelju pri oblikovanju klime dobrih odnosov in za izvedbo raznolikih učnih metod in oblik;
- povečuje se izbirnost programov – učenci potrebujejo pomoč pri izbiri ciljev in programov;
- institucije so vedno bolj avtonomne (same skrbijo za kakovost) – svetovalni delavci znajo evalvirati in svetovati za razvoj;
- vzgojna problematika v družbi in v šolah se povečuje – svetovalni delavci so usposobljeni za izvajanje preventivnih dejavnosti in kurativo;
- problemi posameznikov in družin so psihološki, učni, socialni, zdravstveni (motivacija za učenje, revščina, nasilje, alkohol, motnje hranjenja, depresija, brezcilnost, razvajenost, nizka samopodoba itn.) – svetovalni delavci znajo probleme opaziti, prepoznati in iskati rešitve;
- inkluzija otrok s posebnimi potrebami – sodelovanje svetovalne službe z učitelji, starši in specialisti pri oblikovanju, izvedbi in evalvaciji individualiziranih programov;

¹ Bezič, T. (1996). Načrtovanje in spremljanje šolskega svetovalnega dela. V: Šolsko svetovalno delo, št. 1, str. 20–25.

² Pediček, F. (1967). Svetovalno delo in šola. Ljubljana: CZ.

³ Jurman, B. (1978). Načrtovanje življenja in dela osnovne šole. Delo šolskih svetovalnih delavcev. Ljubljana: PI.

⁴ Bezič, T. (1997). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni. V: Šolsko svetovalno delo, št. 1, str. 48–54.

- prehodi (vrtec – šola, osnovna šola – srednja šola, srednja šola – zaposlitev ali študij) so zahtevni – šolski svetovalni delavec je usposobljen za pomoč in svetovanje, spremlja novosti;
- nadarjeni otroci⁵ – šolski svetovalni delavec sodeluje pri oblikovanju individualiziranih programov, nekatere vsebine tudi izvaja;
- individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela – vedno več otrok potrebuje prilagoditve pri šolanju (športniki, glasbeniki, bolniki);
- od učitelja se zahteva nenehno usposabljanje – svetovalni delavci imajo psihosocialno znanje, s katerim jih lahko opremljajo;
- učitelji potrebujejo sogovornika – svetovalni delavci so člani timov, opora učitelju, supervizorji;
- starši potrebujejo več znanja o vzgoji – svetovalne službe so usposobljene za izvajanje predavanj;
- učenci potrebujejo odprta vrata v šoli, kamor se lahko vedno obrnejo po pomoč in nasvet, ko začitijo stisko – svetovalne službe imajo vlogo svetovalk, spoštujejo zakon o varovanju osebnih podatkov in so zavezane k molčečnosti;
- sodobna šola je odprta navzven, k stroki, uporabnikom, drugim institucijam – svetovalni delavci imajo nalogo koordinirati in organizirati takšno sodelovanje.

3 Svetovalna služba v šoli ali zunaj nje

Svetovalna služba pomaga šolam pri bolj globalnih šolskih procesih in delu posameznih struktur (ravnatelj, učitelji, učenci, starši) in vsakemu posamezniku v njih. Notranje organizirana služba je postavljena v službo človeka (otroka, mladostnika), izhaja iz njegovih razvojnih posebnosti, cilj pa je njegova življenjska uspešnost. Izhaja iz eksistencialistično-humanističnih pogledov na svet, družbo in razvoj človeka (Resman 200, str. 6). Svetovalni delavec se loteva svetovanja interdisciplinarno in transdisciplinarno in enakovredno sodeluje s kolegi iz sorodnih strok.

Zunanje organizirana služba je najpogosteje usmerjena v program in njegovo izpeljavo, obe pa morata biti med seboj prepleteni.

4 Organizacija svetovanja v tujini

Na mednarodnem posvetu Šolska svetovalna služba pred izzivi Evropske unije, ki je potekal novembra 2004 v organizaciji Društva šolskih svetovalnih delavcev, smo ugotovili, da imamo v primerjavi z drugimi evropskimi državami enako dobro razvito visokokakovostno in profesionalno šolsko svetovalno službo. Sklep posveta je bil, da svetovalni delavci opravljamo svetovalno delo v vrtcih, šolah in dijaških domovih tako, da smo ves čas na voljo našim uporabnikom. Samo tako smo neposredni soustvarjalci šolske kulture, oddelčne klime in dobrega odnosa z vsakim posameznikom.

⁵ Več o tem v Bezić, T. (1994). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. Pedagoška obzorja, str. 73–80.

Nekaj primerjav⁶:

- Ava Gimnazija, Stockholm: 1100 dijakov, 3 svetovalni delavci, ukvarjajo se s kurativo in poklicno orientacijo: pomoč dijakom pri izbiri predmetnika in študija, pomoč pri vpisu, organizacija delovne prakse, pomoč dijakom z učnimi težavami, svetovanje osipnikom in načrtovanje individualnih programov za dijake. Usposobljeni so v triletnem študiju za poklicno orientacijo. Ena administrativna delavka je zaposlena za spremljanje odsotnosti dijakov od pouka in za druge administrativne naloge, ki jih opravljajo pri nas sicer svetovalna služba in razredniki. Psihološko pomoč dijakom in staršem dajejo institucije zunaj šole. Drugih (razvojnih) svetovalnih nalog svetovalna služba v šoli ne izvaja. Razvojne naloge opravlja direktor šole s svojimi pomočniki (ki delno tudi učijo).
- Leta 2004 smo obiskali srednjo šolo Brigshaw High School, Castleford, West Yorkshire, Velika Britanija, s 1300 dijaki, starimi od 11 do 18 let. Poseben poudarek dajejo inkluziji otrok. Šolo obiskuje 40 otrok s posebnimi potrebami, ki imajo zdravstvene težave duševne ali telesne narave, vedenjske motnje ali težave z branjem in pisanjem. Namesto sistema razredništva imajo uveden sistem mentorstva. Za vsakega od šestih letnikov je en učitelj imenovan za glavnega mentorja, za kar ima priznanih 7 ur, in ta pomaga dijakom v sodelovanju z razrednimi mentorji, ki jim za to delo priznajo 4 ure, in drugimi mentorji, ki vseh šest let skrbijo za po 30 dijakov, za kar ti niso posebej plačani. Učna obveznost učiteljev je 25 ur na teden. V svetovalni službi je zaposlenih sedem svetovalnih delavcev. Njihove naloge so tele:
 - trije dijakom svetujejo pri poklicni orientaciji (vsakoletna izbira predmetnika),
 - trije so specialisti za pomoč pri učenju, eden vsak dan pisno spremlja navzočnost vsakega dijaka pri pouku in deluje tudi kot socialni delavec. En dan v tednu je na šoli tudi svetovalka iz mestnega zavoda za zaposlovanje, ki opravlja nalogo poklicne orientacije (izbira nadaljnjega šolanja, poklica in iskanje zaposlitve).
- Eno izmed kanadskih srednjih šol Cardinal Newman High School, Toronto, smo obiskali leta 1995. V šoli je bilo takrat 1200 dijakov, starih od 14 do 18 let. Izbira programov, predmetov in nivojev je bila zelo raznolika, sistem napredovanja pa točkovni. Poleg 65 rednih učiteljev in 10 pomočnikov je bilo v šoli zaposlenih 5 šolskih svetovalnih delavcev in 5 tajnic, od katerih sta bili dve povezani s svetovalno službo: ena je bila tajnica šolske svetovalne službe, druga pa je zapisovala prisotnost dijakov pri pouku. Razvojne naloge je (poleg drugih seveda) opravljal ravnateljica z dvema pomočnikoma. Naloge svetovalne službe: svetovalna služba in nekateri učitelji informirajo osnovnošolce 35 osnovnih šol iz okoliša o svoji šoli in pripravijo dan odprtih vrat; organizirajo akcijo *Dijak v senci*, v okviru katere osnovnošolec en šolski dan spremlja srednješolca); svetovalni delavci svetujejo dijakom glede izbire

⁶ Ažman, T. (2004). Vloga in naloge šolske svetovalne službe v luči prenove gimnazijskega programa. V: Zbornik povzetkov.

programov, vrste in zahtevnosti; ukvarjajo se s poklicnim svetovanjem, informiranjem o višjih in visokih šolah; skupaj z učitelji oblikujejo programe za posebno nadarjene dijake in pomagajo z nasveti počasnejšim dijakom; organizirajo medsebojno pomoč učencev (velja kot izbirni predmet); ena tajnica in en svetovalni delavec se ukvarjata predvsem z evidentiranjem prisotnosti dijakov pri pouku.

Več o tem v magistrski nalogi mag. Tatjane Bezić.⁷

5 Naloge šolske svetovalne službe

V programskih smernicah (1999) so naštetje tele dejavnosti šolske svetovalne službe:

- dejavnosti pomoči/svetovanja (dijakom, učiteljem in staršem);
- razvojne in preventivne dejavnosti (za dijake, učitelje, starše in vodstvo šole) in
- dejavnosti načrtovanja in evalvacije (na ravni svetovalne službe).

Standard, ki je opredeljen v dokumentu, je en svetovalni delavec na največ 16 oddelkov. Naloge so podrobneje opredeljene takole:

- načrtovanje, spremljanje in evalvacija od 10 do 15 % časa;
- razvojnoanalitične naloge od 5 do 10 % časa;
- svetovalno delo z otroki, dijaki, vajenci od 30 do 40 % časa;
- svetovalno delo z učitelji od 20 do 25 % časa;
- svetovalno delo s starši od 15 do 20 % časa;
- strokovno izpopolnjevanje od 5 do 10 % časa;
- druge naloge od 5 do 10 % časa.

Konkretna vsebina posameznih nalog in njihov obseg izhajata iz konteksta vsake institucije posebej, iz njenih specifičnih potreb in iz potreb vsakega svetovanja posebej.

6 Zakonodaja

Svetovalni delavci sodijo med strokovne delavce na šoli in so del učiteljskega/vzgojiteljskega zbora (ZOFVI, 5. člen, 61. člen, 92. člen). O njihovem delu govori 67. člen, o avtonomiji 92. člen, o sodelovanju z razrednikom pa 63. člen.

Zakon o gimnazijah, 42. člen, govori o evidenci obravnavanih dijakov. O dokumentaciji šolskih svetovalnih služb govori tudi Pravilnik o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju, 6. in 7. člen. Do sedaj je bil svetovalni delavec na šoli poklican za oblikovanje predloga za dodelitev Zoisove štipendije. V Pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah (34. in 36. člen) je zapisano, da svetovalni delavec sodeluje pri postopku ugotavljanja kršitve in izrekanju vzgojnih ukrepov.

⁷ Bezić, T. (2002). Primerjalna analiza konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu.

ZOFVI v osnovnih in srednjih šolah predpisuje na 20 do 30 oddelkov enega svetovalnega delavca (oddelek pomeni v osnovnih šolah 20, v srednjih šolah pa 30 dijakov), za 31 do 40 oddelkov pa 1,5 svetovalnega delavca. Na visok normativ (1 svetovalni delavec v srednjih šolah svetuje najmanj 600 učencem, 1200 staršem, okoli 40 učiteljem) smo opozarjali večkrat (nazadnje 1. 2. 2005 v Državnem zboru RS).

7 Usposobljenost in strokovnost

Poglejmo si primer profila pedagoga. Pedagog se v štirih letih študija med drugim usposobi za organizacijsko in pedagoško vodenje institucij, razvoj programov, delo in procese ter pedagoško svetovanje⁸. Je strokovnjak za metodologijo, načrtovanje, spremljanje in evalvacijo dela šole, oddelkov, programov, skupin, predmetov. Usposobljen je za razvojnoanalitično delo, preventivno delo: organizacija vzgojno-izobraževalnega dela, usposabljanje in predavanja učiteljem in staršem, didaktika, komunikacija, uvajanje inovacij in izboljšav, koordinacija vzgojno-izobraževalnega in svetovalnega dela z otroki s posebnimi potrebami, učenje učenja, poklicna orientacija, analiza uspeha, težav in iskanje strategij za njihovo reševanje, analiza razvoja institucije v luči zviševanja kakovosti storitev ipd. (Resman, 2000, str. 11, 12). Poleg tega opravlja naloge neposredne pomoči (kurativa) razredniku (oddelku), učencu, staršem na področju učenja, vedenja, discipline ipd. Profesionalizacija svetovalnih delavcev se začne na ravni univerzitetne diplome, po tem se marsikdo vključi v različne specializacije, terapevtske šole, magisterij in celo doktorski študij. Večina svetovalnih delavcev se redno vključuje v programe stalnega strokovnega spopolnjevanja, da so kos raznolikim delovnim izzivom. Vsekakor so tako lahko odlični sodelavci učiteljem, ki imajo predvsem znanje s predmetnih področij. To še posebno velja za srednješolske učitelje. Naši učitelji imajo v študijskem programu izredno malo psihosocialnih vsebin (Marentič Požarnik 1987⁹).

Zaradi potrebe po visoki profesionalizaciji so svetovalni delavci organizirani v Društvo šolskih svetovalnih delavcev, ki samo ali v sodelovanju z Zvezo pedagoških delavcev Slovenije organizira posvete in konference. Sprejeli so tudi etični kodeks dela. Zavod RS za šolstvo izdaja strokovno revijo Šolsko svetovalno delo.

8 Raziskave

Leta 1997 je Resman¹⁰ s sodelavci izpeljal obširno raziskavo o stanju svetovalnega dela v Sloveniji. Poglavitne ugotovitve so bile:

- Učitelji: 97 % jih s svetovalnim delavcem dobro sodeluje, 75 % jih je z njegovo pomočjo zadovoljnih, 40 % jih pove, da jim pomaga pri uresničevanju načrtov dela z oddelkom. Polovica se jih pri problemih obrača na svetovalnega delavca.

⁸ Resman, M. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje V: Šolsko svetovano delo, str. 5–15.

⁹ Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.

¹⁰ Resman, M. (1997). Izkušnje in pričakovanja. V: Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

- Ravnatelji: 57 % jih meni, da je svetovalna služba koristna kot pomočnica pri razvoju posameznih učencev, 51 % pri poklicni orientaciji, 43 % pri ukvarjanju s skupinami dijakov, 43 % pri odpravljanju učne neuspešnosti; 92 % jo vključuje v pripravo pedagoških in problemskih konferenc, 89 % v pripravo letnih načrtov dela, 87 % v povezavo s starši, 78 % v spremljanje skupnosti dijakov, 70 % v skrb za šolski red.
- Dijaki: 70,5 % dijakov zaupa svetovalnemu delavcu, tretjina jih ima z njo intenzivnejše stike (učne težave, poklic, interesi in sposobnosti, disciplinski problemi).
Podatki kažejo, da je svetovalna služba v šolskih podsistemih dobro sprejeta, potrebna, koristna in zaželena.

9 Odprta vprašanja ob oblikovanju centrov podpornih dejavnosti

a) Šola na poti k večji avtonomiji in kakovosti

Razvite zahodne družbe so usmerjene v posameznika, ustanovo, podjetje in njegovo svobodno znajdenje, izbiranje, odločanje in odgovorno ravnanje v družbi informacij, trga, demokracije. Tudi pri nas je zaznati naravnavanje sistema v to smer: financiranje šol na glavo (MOFAS), ustanavljanje zasebnih vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ustanavljanje zasebnih visokih šol, zahteve uporabnikov in Ministrstva za šolstvo in šport, da šole same skrbijo za kakovost, oblikujejo šolska pravila, odprti kurikul, izbirni predmeti, izvedejo vpis ...

To terja od šole nenehno načrtovanje in evalvacijo, za kar so svetovalni delavci dobro usposobljeni (statistika, metodologija, poznavanje šolskega sistema). Če bodo v šolo prihajali od zunaj, bodo veliko slabše poznali razmere in posledično ne bodo mogli ustvarjalno sodelovati pri razvoju šole.

b) Pravica vsakega otroka (staršev) do svetovanja

Izkušnje povedo, da se otroci in mladostniki težko sami odločijo za iskanje pomoči, če imajo težave. Še posebno težko jo poiščejo, če svetovalca ne poznajo, se morajo na svetovanje naročiti in oditi tja v posebno stavbo. Tudi učitelji bolj redko poiščejo stik z zunanjim svetovalcem. Otroci se bodo, če svetovalnega delavca ne bo več na šoli, redkeje odločili za pomoč in svetovanje. Ta bo tudi manj učinkovita z vidika obveščenosti vseh soudeležencev in kakovosti sodelovanja. Prednost bodo imeli otroci ozaveščenih staršev (navadno z višjim socialno-ekonomskim statusom), ki bodo otroka odpeljali v neko posebno svetovalno službo zunaj šole.

c) Posebej izpostavljam poklicno orientacijo

V postmoderne družbi je odločanje za študij in poklic težje, kot je bilo včasih, saj je raznovrstnost ponudbe večja kot kdajkoli, negotovost glede zaposljivosti pa tudi. Zavodi za zaposlovanje izgubljajo nalogo svetovanja mladim in se usmerjajo v delo z brezposelnimi osebami. Vsak otrok in mladostnik mora imeti zagotovljeno

pomoč pri odločanju, saj je za družbo najdražje to, da posameznik menjuje študij, ker se je napačno odločil, in izbira težko zaposeljive programe.

č) *Profesionalna usposobljenost*

V Sloveniji je način izobraževanja svetovalnih delavcev drugačen kot v večini drugih evropskih držav. Pri nas ni programov za pridobitev kvalifikacije za poklicno orientacijo, pomoč pri učnih težavah ipd. Imamo pa pedagogiko, psihologijo, socialno pedagogiko, socialno delo in defektologijo, ki skrbijo za razvoj znanja s teh področij in diplomante dobro usposabljaajo tudi za svetovalno delo.

d) *Materialni, kadrovski, organizacijski pogoji*

Šole so z leti uredile prostor in druge materialne pogoje za delo šolskih svetovalnih služb. Zakaj bi vlagali dodatna sredstva v gradnjo/najem, urejanje novih stavb, prostorov v svetovalnih centrih?

Sprašujemo se, čemu in komu je namenjena racionalizacija svetovalnih služb, ali naj bi se spremenil tudi normativ in zakaj?

Sprašujemo se, od kod imenovanje svetovalnih služb za podporne dejavnosti? Stroka meni, da je šolska svetovalna služba eden njenih temeljnih podsistemov, ki enakovredno strokovno sodeluje z drugimi podsistemi in zaradi vsega navedenega sodi v okvir vsakega vrtca, šole in doma.

10 Sklep

Odločno zavračamo:

- imenovanje svetovalnih služb za podporne dejavnosti;
- reorganizacijo svetovalnih služb in njeno selitev iz vrtcev/šol/domov v skupne centre;
- zmanjševanje pravic otrok in mladostnikov v smeri dostopnosti svetovalne pomoči;
- zmanjševanje strokovnosti pomoči in svetovanja v institucijah z morebitno porazdelitvijo nalog svetovanja med neusposobljene učitelje;
- zoženje svetovalne pomoči samo na zunanje svetovalce (ti imajo svojo pomembno vlogo, ki pa je drugačna).

*Za Društvo šolskih svetovalnih delavcev,
dr. Tatjana Ažman*

Predvidene spremembe in dopolnitve Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)

(Poročilo z omizja)

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je 17. maja 2007 organizirala omizje z naslovom *Predvidene spremembe in dopolnitve Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Ministrstvo za šolstvo in šport je namreč pripravilo predlog obsežnih sprememb na področju systemske ureditve šolstva, ki po prepričanju mnogih strokovnjakov niso bile dovolj strokovno utemeljene. V razpravi je sodelovalo 40 udeležencev z raznih področij, tako raziskovalcev kot tudi praktikov, omizja pa se je udeležila tudi predstavnica ministrstva, generalna direktorica Direktorata za vrtce in osnovno šolstvo Mojca Škrinjar.

Sodelujoči smo se strinjali, da temeljita strokovna razprava ob vsebinsko skromnih in nezadostno strokovno argumentiranih Tezah za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki jih je Ministrstvo za šolstvo in šport pripravilo na vsega štirih straneh, ni mogoča. Ker pomenijo napovedane spremembe radikalen poseg v obstoječo systemsko zasnovo organizacije in financiranja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (stodstotno financiranje vseh zasebnih šol, financiranje vseh šol glede na število učencev oziroma dijakov, združevanje javnih šol v večje centre, prenos pomembnih upravnih pristojnosti ravnateljev na direktorje centrov, zniževanje finančnih sredstev, potrebnih za delovanje šol ...), bi moralo ministrstvo kot njihov predlagatelj jasno predstaviti in strokovno utemeljiti teoretično konceptualno ozadje, ki je podlaga za spremembe systemskih rešitev, prav tako pa tudi empirične podatke, ustrezne ekonomske izračune in primerjalne podatke iz različnih držav z razvitimi šolskimi sistemi, s katerimi bi bilo mogoče tudi na empirični ravni dokazati utemeljenost napovedanih posegov v šolski sistem. Iz dokumenta, ki naj bi bil podlaga za javno razpravo, bi torej moralo biti razvidno, kaj prinašajo spremembe, katere so prednosti novih rešitev, na katerih področjih bi lahko nastali problematični učinki ter katera varovala bodo za preprečevanje le-teh vgrajena v zakonodajo. Vsega tega v dokumentu, ki smo ga obravnavali, ni. Sodelujoči za omizjem smo ob tem poudarili zlasti naslednje:

- Ministrstvo kot predlagatelj sprememb ni postreglo s prepričljivimi argumenti, na podlagi katerih bi se lahko strinjali s spreminjanjem sedanjega modela financiranja zasebnih šol. Te so po sedanji zakonodaji financirane v 85-odstotnem deležu, zasebne šole s koncesijo, ki so delovale že pred sprejetjem nove šolske zakonodaje leta 1996, pa so že po sedanji ureditvi deležne 100-odstotnega financiranja. Predlagamo, da se ohrani obstoječa rešitev.

- Dolžnost Ministrstva za šolstvo in šport je, da z zakonodajo zagotavlja in varuje kakovost in standarde javnega šolstva, zato je za pedagoško stroko in vse, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, nesprejemljivo vsako spreminjanje zakonodaje, ki je podrejeno samo logiki stroškovne »racionalizacije« (kar pomeni zgolj in samo zmanjševanje finančnih sredstev za delovanje javne šole in posledično njeno slabšo kakovost).
- Predlagatelji sprememb ponekod v tezah uporabljajo nejasno strokovno terminologijo, zaradi katere so mogoče dvoumne interpretacije nekaterih rešitev. Izpostavimo lahko uporabo izraza »svetovalne storitve«, pri katerem ni povsem jasno, ali se ta besedna zveza nanaša na šolsko svetovalno službo kot strokovno pedagoško službo ali na kakšne druge »svetovalne storitve«, ki bi jih lahko uporabljala šola (npr. svetovanje na upravnem, ekonomskem, pravnem ali kakšnem drugem področju). Če gre za poseganje v organizacijo šolske svetovalne službe in njeno morebitno združevanje v večjih šolskih centrih, temu odločno nasprotujemo.
- Ne strinjamo se s prenašanjem poslovodnih pristojnosti ravnateljev na druge, celo na novo uvedene poslovodne organe (npr. direktorje šolskih centrov). Ločevanje poslovodne (upravne) in pedagoške funkcije ravnatelja bi pomenilo, da ravnatelj kot pedagoški vodja šole ne bi imel možnosti te svoje funkcije opravljati tudi skozi uresničevanje svojih poslovodnih pristojnosti, kar bi nedvomno slabo vplivalo tako na kakovost samega poslovanja šole kot tudi na kakovost strokovnega pedagoškega dela v njej, saj sta to dve med seboj prepleteni in soodvisni komponenti.
- Ker želimo strokovno, argumentirano, temeljito in transparentno javno razpravo o napovedanih spremembah šolske zakonodaje in njihovih konceptualnih ozadjih, pozivamo Ministrstvo za šolstvo in šport, da javnost seznaní z imeni strokovnjakov, ki so oblikovali predloge sprememb, ter z imeni predstavnikov strokovnih delavcev iz šol in vrtcev (učiteljev, vzgojiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, ravnateljev), ki so člani strokovnih komisij v okviru Ministrstva za šolstvo in šport in aktivno sodelujejo pri konceptualizaciji sprememb.

Navedene pripombe oziroma sklepe smo za omizjem oblikovali dan prej, preden je Ministrstvo za šolstvo in šport objavilo osnutek besedila zakona, tj. 18. maja 2007. Tako s presenečenjem ugotavljamo, da nas navzoča predstavnica Ministrstva za šolstvo in šport, gospa Mojca Škrinjar, ki je dejavno sodelovala v razpravi, ni opozorila, da je osnutek zakona že oblikovan, s čimer je postala naša razprava tako rekoč brezpredmetna, saj ni v ničemer več vplivala na pripravo besedila zakona. Za razpravo in sprejemanje morebitnih pripomb k dvema osnutkoma zakonov (ZOFVI in Zakon o osnovni šoli) je ministrstvo predvidelo le štirinajst dni časa. To je težko razumeti drugače kot tako, da predlagatelj pravzaprav ne želi strokovne in javne razprave o spremembah, ne želi odgovoriti na pripombe, ki so bile posredovane v javni razpravi o tezah, in ne želi pojasniti, katere od njih je upošteval, katere zavrnil in zakaj. Vtis je, kot da bi se predlagatelj že vnaprej odločil, da za temeljito reformo ne potrebuje jasnega koncepta in da ne želi, da bi strokovna javnost lahko s pomočjo argumentov sprejela ali zavrnila posamez-

ne predlagane rešitve. Kot se je pokazalo v razpravi za omizjem, napovedanih sprememb iz prej omenjenih razlogov ni mogoče strokovno podpreti.

Ministrstvo za šolstvo in šport pozivamo, naj javno razpravo o njih podaljša, jih dodatno strokovno utemelji in osnutka zakona revidira glede na strokovne pripombe in predloge, ki jih bo v tem času prejelo. V nasprotnem primeru bo odgovornost za problematične učinke, na katere opozarjamo, in za upad kakovosti javnega šolstva – samo politična.

*Dr. Tadej Vidmar,
predsednik ZDPDS*

Poziv za podaljšanje časa za javno razpravo ob napovedanih spremembah šolske zakonodaje*

Spoštovani minister za šolstvo in šport, dr. Milan Zver,

na Ministrstvu za šolstvo in šport ste 18. maja 2007 na svojih spletnih straneh objavili *osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* ter *osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, za javno razpravo in posredovanje morebitnih pripomb in predlogov k obema omenjenima osnutkoma pa določili zgolj dva tedna časa, tj. do 1. junija 2007. Oba osnutka prinašata sistemske rešitve, okvirno napovedane že v prej objavljenih krajših tezah, na katere se je strokovna javnost (predvsem Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje) kritično odzvala. Pri tem smo opozorili zlasti na nezadostno strokovno utemeljitev predlaganih sprememb in dejstvo, da v kratkem času, namenjenem za razpravo o tezah, ni bilo mogoče o predlogih ustrezno strokovno razpravljati s strokovnjaki, ki so predloge pripravljali, saj se ti v razpravo niso (javno) vključevali.

Poudariti želimo, da objavljena osnutka obeh zakonov napovedujeta bistvene posege v uveljavljene sistemske rešitve na področju tako osnovne šole kot tudi organizacije in financiranja šolskega sistema v celoti. Napovedane so spremembe, ki zadevajo organizacijo šolske mreže (združevanje šol v centre, ustanavljanje novega poslovnega organa centrov, združevanje nekaterih šolskih služb), financiranje javnih in zasebnih šol, uvajanje vzgojnega načrta v šole, obveznega drugega tujega jezika v zadnje triletje osnovne šole, spremembe na področju izbirnih predmetov, fleksibilni predmetnik in še vrsta drugih. Gre torej za številne nove sistemske rešitve, ki bodo nedvomno zelo vplivale na kakovost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji in kot take zahtevajo resen in temeljit strokovni premislek. Zato Ministrstvo za šolstvo in šport pozivamo, naj prisluhne strokovnim pripombam, predlogom in argumentom ter *podaljša rok za javno razpravo in posredovanje pripomb k obema zakonskima osnutkoma* vsaj za mesec dni, nato pa na podlagi prejetih strokovnih sugestij ustrezno dopolni besedilo predlaganih zakonov. Ministrstvo tudi pozivamo, da temeljiteje predstavi širše konceptualno ozadje in empirične ali primerjalne podatke, ki so bili podlaga za niz novih sistemskih rešitev, obenem pa omogoči ustrezno strokovno razpravo s strokovnjaki, ki so neposredno sodelovali pri pripravi teh rešitev. Menimo namreč, da bo le tako javna razprava zadostila svojemu namenu in bo v

* Pismo Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, ministru za šolstvo in šport, dr. Milanu Zveru.

njej mogoče poiskati predloge sistemskih rešitev, ki bodo uživali širšo strokovno podporo, zlasti pa zagotovili, da bo cilj, za katerega si navsezadnje prizadevamo vsi – to je kakovosten in učinkovit šolski sistem – tudi v resnici dosežen.

S spoštovanjem,

doc. dr. Jana Kalin,
predstojnica Oddelka

Poročila, ocene

Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti

(Ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference)

Zveza društev pedagoških delavcev je 13. in 14. aprila 2007 organizirala v Žalcu mednarodno znanstveno konferenco, na kateri naj bi se predstavili rezultati raziskovanja vzgojnega koncepta v vrtcu, osnovni in srednji šoli v letih 2004–2007 ter izkušnje praktikov o vzgojnem delovanju vzgojno-izobraževalnih institucij. Neposreden povod za organizacijo konference je bil tudi načrt Ministrstva za šolstvo in šport, da s spremembo zakonodaje uvede »vzgojni načrt« kot obvezen dokument, s katerim naj bi vrtci in šole na podlagi okvirne zakonske ureditve sami opredeljevali podrobna pravila skupnega življenja v šoli, pravice in dolžnosti učencev/dijakov, pravila vedenja in ravnanja, vzgojno ravnanje in ukrepanje. Deregulacija oz. decentralizacija vsega tistega, kar so doslej za vse šole prepodrobno urejali šolski zakoni in pravilniki o pravicah in dolžnostih učencev/dijakov na ravni države, res sledi trendom krepitve avtonomije vrtcev in šol ter jim omogoča, da vprašanja sožitja urejajo v sodelovanju in dogovoru z učenci/dijaki in njihovimi starši. To bi lahko imelo pomembne pozitivne učinke tudi v našem šolskem prostoru, *seveda le pod pogojem, da bo zakonodaja uredila tista vprašanja, ki zagotavljajo enotnost sistema ter enotno varstvo pravic učencev in dijakov.*

K sodelovanju na konferenci smo pritegnili raziskovalce s tega tematskega področja, vzgojitelje, učitelje, svetovalne in druge strokovne delavce ter ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter organizacij za izobraževanje odraslih. Udeleženci so poslali za predstavitev 54 prispevkov. Organizacijski odbor konference se je skupaj z uredništvom Sodobne pedagogike odločil, da jih del objavi v posebni številki Sodobne pedagogike, del pa v priložnostnem zborniku. Obe objavi sta zasnovani dokaj podobno. V obeh so predstavljeni splošni in konceptualni pogledi na vzgojno funkcijo šole, še posebno na socialni razvoj in moralno vzgojo, v obeh pa so tudi konkretni pogledi na vzgojne načrte, ki so jih prispevali posamezni vrtci, osnovne in srednje šole ter tudi dijaški domovi.

Delo na mednarodni znanstveni konferenci je potekalo plenarno, in to v obliki plenarnih predavanj in omizja na temo *Vzgojni koncept da ali ne*, ter v petih delovnih skupinah:

- Šola med zakonom in etiko,
- Od asimetrije k simetriji – odnosi v šoli,
- Šola, vrtec in družina v perspektivi vzgojnega koncepta,
- Vzgojni koncept v osnovni šoli,
- Vzgojni koncept v srednjih šolah in domovih.

Razmerje med šolsko zakonodajo in vzgojnim konceptom vrtca/šole

Izhodišče razprave je bila ugotovitev, da vsak vrtec/šola ima vzgojni koncept, pa če je napisan ali ne. Že sedaj ureja ta vprašanja s pravili šolskega in hišnega reda ter z drugimi internimi akti, veliko je tudi nepisanih pravil, ki delujejo kot skriti kurikulum. Šole se torej razlikujejo po tem, kako načrtno, sistematično in transparentno opredelijo svoje vzgojno delovanje, koliko pa ostaja v njihovem delovanju nedorečenega in prikritega. Vzgojni koncept naj bi nastajal kot dokument, s katerim bi vrtec/šola predstavila, kako bosta uresničevala usmeritve, programe, obveznosti in naloge, ki mu jih nalagajo zakoni in podzakonski akti.

Osrednje vprašanje ob tem je bilo, kakšno naj bi bilo razmerje v urejanju vzgojnih vprašanj vrtca in šole med zakonodajo na državni ravni in vzgojnim konceptom posamezne institucije.

Ob tem je večina udeležencev konference soglašala s temile rešitvami:

- zakonodaja na državni ravni naj z ustrezno pravno ureditvijo enotno zavaruje javni interes na šolskem področju, opredeli naj temeljna šolska pravila in ukrepe za njihove kršitve, enotne pogoje za varovanje pravic učencev, postavi naj jasne okvire za oblikovanje vzgojnega koncepta načrtov, da ne bi prišlo do uveljavljanja ideoloških interesov ali zmede;
- na ravni vrtca/šole naj se urejajo tista vprašanja vzgojnega koncepta, ki po naravi terjajo aplikacijo pravil na določen šolski kontekst (okolje, vrsto srednje šole) in smiselno temeljijo predvsem na dogovarjanju šole z okoljem, posebej starši;
- zakon naj ne bi podrobno predpisoval strukture in vsebine vzgojnega koncepta, določil naj bi le njegove obvezne sestavine, kot na primer vizijo šole, šolski red, kar šoli že nalaga sedanja zakonodaja, vse drugo pa naj bi opredelila šola v dogovoru z dejavniki v okolju, posebno starši;
- nikakršnih razlogov ni, da bi vzgojni koncept poleg ukrepov, ki jih že določa veljavna zakonodaja, v kakršni koli obliki razširjal represivne postopke in ukrepe na ravni šole, niti ni razlogov za to, da bi zakonodaja prepuščala šoli pristojnosti, da izreka ukrepe v nasprotju z že uveljavljenimi standardi varovanja otrokovih pravic (na primer prešolanje brez soglasja staršev).

Priprava predlagane zamisli vzgojnega koncepta je mogoča na podlagi veljavne zakonske ureditve *in zato le-te ni treba konceptualno spreminjati*. Tudi pri morebitni drugačni zakonodajno-tehnični ureditvi, ko bi vprašanja pravic in dolžnosti učencev/dijakov (zlasti administrativne postopke izrekanja ukrepov) urejali neposredno z zakonom, in ne več s pravilnikom, naj se vsebinsko ohrani sedanje ureditve. Spremembe, ki jih predvidevajo sedanje teze za spremembo Zakona o osnovni šoli, niso strokovno pripravljene in prav to kaže, kako kompleksna so vprašanja tega dela zakonodaje, saj se zelo hitro pojavijo strokovno povsem neustrezne rešitve, in to tako v uporabi posameznih pojmov (vzgojni ukrep, vzgojni opomin, proaktivne dejavnosti ...) kot na sistemski ravni (kaj naj ureja zakonodaja na državni ravni, kaj naj na ravni šole). Posebej pa ni domišljena rešitev, da bi posamezna šola lahko uvajala lasten sistem kaznovalnih ukrepov in lasten koncept varovanja pravic učencev in dijakov.

Vrtec in šola med pravom in etiko

Razprava se je osredotočala na temeljna vprašanja, kot so: kaj je vzgoja, o subjektu vzgoje, o naravi vzgoje. Na to so se vezala še podrobnejša vprašanja: kaj daje pravico posegati v razvoj drugega in kako si tako pravico pridobim; o sistemu samoregulacije in vodenju otroka v smeri samoregulacije. Odgovor glede legitimnosti poseganja v razvoj drugega izhaja lahko le iz ciljev vzgoje, ki morajo temeljiti na univerzalnih vrednotah človekovega razvoja, biti v pomoč njegovi vključitvi v družbo, razvoju demokratičnih odnosov ter tudi razvoju zaupanja vase in v druge, v razvijanje lastne osebnosti, individualnosti. Nakazan je bil ambivalentni značaj teorij, ki človekov razvoj pojasnjujejo kot proces ponotranjenja, ob čemer je razprava segla tudi v analizo procesov identifikacije, identitete, avtentičnosti in odgovornosti ter se tako lotevala razmerja med vzgojo in družbo. Šola mora zagotavljati razvoj družbene zavesti in odgovornosti posameznika, saj lahko uspešno deluje, ko so vrednote, določene s šolskimi predpisi, skladne z vrednotami družbenega okolja, kar zagotavlja, da so močnejše vpete v šolsko življenje. Mnenja razpravljavcev o teh vprašanjih so bila pričakovano zelo različna, odvisna zlasti od različnih filozofskih, antropoloških, pedagoških stališč, iz katerih se izvajajo tudi različni pogledi na vzgojni koncept, kar nedvomno dokazuje njegovo teoretsko in ideološko naravo.

Drugi sklop problemov je bil bolj usmerjen v soočanje teorije in prakse, v probleme nasilja, nestrpnosti, pomanjkanje vrednot, nedisciplino, žaljive odnose, uničevanje skupne lastnine, agresivnost otrok nad starši in vzgojitelji/učitelji. Razprava o smiselnosti izrekanja vzgojnih ukrepov je dokazala, da smo obremenjeni s tradicijo, ki vodi v enostransko odzivanje na aktualne probleme vzgojnega delovanja v šolah. Tudi zakonodaja prispeva k tej enostranosti, saj vzgojne ukrepe enostavno izenačuje z represivnimi ukrepi (opominom, ukorom ...) in pri tem v celoti obide spodbujevalne ukrepe, kot so pohvala, nagrada in druge pozitivne motivacijske vzgojne strategije.

Tudi ob teh razpravah je bilo poudarjeno, da bi naredili napako, če bi se stroka v pripravah na snovanje avtonomnejšega vzgojnega delovanja šole zavzemala za to ali ono teorijo oziroma model in bi ga poskušala vsiliti vsem. Še večja napaka pa bi bila, če bi *teorijo in model »predpisala« šolam država (oblast)*. Tudi v tujini država teh zahtev pred šole ne postavlja v togih oblikah in ni v navadi, da bi politika tako globoko posegala v šolsko delo. Šole same (učitelji, učenci, starši) pogosto izdelajo »kodeks vedenja«, ki predstavlja jedro vzgojnega koncepta šole. Snovanje vzgojnega koncepta posamezne institucije je njena stvar, ne pa stvar oblasti. Seveda pa mora država zagotoviti enotne robne pogoje, zlasti za enotno varovanje pravic otrok, učencev in dijakov. Vzgojni koncept bo sprejet in uresničevan, če bo nastajal v vrtcu ali šoli (učitelji, učenci, vodstvo šole) ter v neposrednem sodelovanju staršev in socialnega okolja.

Narava vzgojnega koncepta

Šole naj oblikujejo vzgojni koncept na temelju sprejetih vrednot evropske šolske tradicije, evropske in naše ustave ter ciljev osnovne šole. Temelji naj na univerzalnih vrednotah. Spoštujejo pa naj se tudi partikularne vrednote drugačnih. Šole naj bodo avtonomne na področju oblikovanja primerne učnega in psihosocialnega okolja, v dogovarjanju o pravilih skupnega življenja in določanju posledic kršitev pravil. Poudarjena naj bo kakovost procesov na šoli, pozitivna naravnost vzgojnega dela, razne oblike pomoči učencem.

Vzgojni koncept naj bi spodbujal delovanje institucije predvsem na ravni odnosov, vzpostavljanje pozitivne klime med vsemi vključenimi, saj ni pričakovati učinkov od dokumentov, ki bi krepili vzgojno delovanje zgolj kot nadzorovanje in izrekanje kazni. Tako kot v izobraževalnem delu in pouku nasploh mora vzgojni koncept tudi v vzgojnem delovanju upoštevati načelo individualizacije ter ob splošnih pravilih omogočiti tudi individualno reševanje posameznih primerov (učna pogodba).

Vzgojne cilje, vrednote in pravila je treba ozavestiti, da ne ostanejo na ravni deklarativnih načel, ki nikogar ne zavezujejo. Prav tako pa naj ne bodo sredstvo poslušnega prilagajanja posameznika tudi, ko gre za zagotavljanje discipline, ki je pogoj uspešnega pouka in drugih dejavnosti šole. Zato pa morajo biti cilji in pravila transparentni, saj le tako omogočajo učinkovito opredelitev meja in njihovo spoštovanje, kar je pogoj za razvijanje posameznikove avtonomije.

Vzgojni koncept naj bo dogovor o enotnem vzgojnem delovanju in učinkovanju vseh ključnih dejavnikov vzgojnega dela; učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter staršev. Vzgojni koncept mora biti oblikovan na podlagi konsenza med vsemi dejavniki (učitelji – posebej je izpostavljena vloga ravnatelja – starši in učenci).

Kaj naj bi obsegal vzgojni koncept?

Poudarjeno je bilo, da gre pri tem samo za strokovni predlog, ki ima lahko naravo priporočila, in ne za obvezne sestavine, ki naj bi jih predpisovala zakonodaja: izhodišča in vrednotne usmeritve; vzgojna načela; pravila in šolski red in odgovornost pri zagotavljanju varnega in kakovostnega učnega okolja in sožitja; vzgojne strategije, strategije ukrepanja in strategije pomoči otrokom/učencem/dijakom; razvijanje sodelovanja z okoljem; zahtevo po evalvaciji.

Vrtec/šola naj bi uveljavljala predvsem strategije, ki krepijo socialno vključenost in pomoč: pohvala – samopodoba; refleksija (pisna, ustna); svetovanje in druge oblike, ki krepijo zaupanje in otrokovo samopodobo; prednost naj ima vse, kar krepí komunikacijo med vzgojitelji/učitelji, med učitelji in učenci/dijaki ter s starši; navajanje na reševanje konfliktov; prosocialne dejavnosti in različne oblike socialnega učenja; portfelj otroka učenca; nabiralnik anonimnih pisem; pristočasne dejavnosti (ekologija); tutorstvo starejših dijakov novincem; usmerjanje v preživljanje prostega časa; restitucija; mediacija; razrednikovo pismo dijaku; skupno postavljanje pravil; vključenost dijakov v nadzor nad izvajanjem pravil med odmori, po pouku, v kadilnici; teme razrednih ur in izmenjava razrednikov pri izvedbi; razrednikov dan; dan brez ocen.

Vzgojni koncept v vrtcu

V razpravi je bilo ugotovljeno, da vzgojni koncept v vrtcu razumemo kot skupek različnih dimenzij, ki se medsebojno podpirajo, prepletajo in dopolnjujejo. Opozorjeno pa je bilo na nevarnost, da bi vzgojni koncept za vrtce lahko pomenil tudi vračanje v obdobje osemdesetih let, ko je bilo delo v vrtcu od zunaj togo strukturirano, usmerjeno in nadzorovano. Veljavni zakonski in podzakonski akti s področja predšolske vzgoje (skupaj s kurikulumom za vrtce) dajejo dovolj podlage za strukturiranje sodobnega vrtca, ki temelji na skupnih vrednotah in pomembnih načelih pluralne družbe ter sodobnih znanstvenih paradigmah, in zato ni treba predpisovati dodatnih dokumentov za njegovo delo.

Za potrebe vrtcev je koncept dela nastajal v projektu Partnerstvo fakultet in šol ter opredeljuje: poslanstvo, vizijo in kulturo vrtca, vrednote, kodeks; formalni okvir, ki ga postavljajo zakoni in pravilniki; načela, pravila delovanja vrtca, kurikularni okvir; obvladovanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti in vsebin, ki jih opredeljuje kurikulum in jih vzgojitelj izvaja v vzgojno-izobraževalnem procesu; sodelovanje s starši, sodelovanje z okoljem.

Izpostavljeni so bili tudi pogoji za uspešno delo vrtca. Pri tem so bili:

- zavrjeni vsi poskusi, da se zniža izobrazba vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok, saj to po naši presoji pomeni korak nazaj v razvoju predšolske vzgoje pri nas;
- izraženo nasprotovanje povečanju števila otrok v skupinah, sedanji normativi so v skladu s priporočili OECD in drugih strokovnih organizacij v Evropi;
- kot strokovno neutemeljene so bile zavrjene predlagane spremembe ministrstva v zvezi s sočasnostjo in dolžino neposrednega dela strokovnih delavk/cev v vrtcih.

Vse sodelujoče in širšo strokovno javnost se poziva, da se odzove povabilu Slovenskega društva pedagogov in na spletni strani društva izrazi svoje mnenje v zvezi s predlogi sprememb zakonodaje, ki se nanašajo na vrtce. Predlagano je tudi bilo, da Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v prihodnjem letu, ko Slovenija predseduje Evropski uniji, pripravi mednarodno znanstveno in strokovno konferenco, na kateri se predstavi stanje predšolske vzgoje pri nas.

Pogoji za uvajanje vzgojnih konceptov

Razprava je opozorila na štiri najpomembnejše pogoje za uspešno uvajanje vzgojnega koncepta zlasti v osnovni šoli:

- a) ustrezna podpora vodstva ter strokovnih služb, zlasti šolske svetovalne službe, pri pripravi vzgojnega koncepta, njegovem uvajanju in evalvaciji;
- b) organizirano sodelovanje z učenci in njihovimi starši;
- c) Ministrstvo za šolstvo naj zagotovi sredstva za načrtno izpopolnjevanje in usposabljanje vzgojiteljev/učiteljev za načrtovanje in izvajanje vzgojnega delovanja šole, za razvijanje ustreznih odnosov ter za zagotavljanje ustrezne klime in kulture v vrtcu in šoli, ki omogoča vzpostavljanje varnega, kakovostnega, sproščenega, transparentnega in spodbudnega učnega okolja ter sožitja otrok/učencev/dijakov;

- č) evalvacija uspešnosti izvajanja vzgojnega koncepta, ki bi temeljila na izmenjavi znanja z drugimi institucijami in s strokovnjaki ter razvijanju kvalitativnega raziskovanja (evalvacija).

Zapisal dr. Zdenko Medveš z uporabo besedil, ki so jih za posamezno skupino sestavili: dr. Tatjana Ažman, mag. Miroslav Gomboc, dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, dr. Jasna Mažgon in dr. Metod Resman.

Poročilo o delu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije za leto 2006

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v skladu s svojim poslanstvom dejavno sodeluje v dogajanju na področju vzgoje in izobraževanja. Njeno delovanje se je v letu 2006 usmerilo v tale področja, ki so opredeljena s Statutom:

Organizacija strokovnih in znanstvenih srečanj

Med 7. in 8. aprilom 2006 je ZDPDS v Moravskih Toplicah organizirala *mednarodni posvet* z naslovom *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. Posveta se je udeležilo 148 pedagoških delavcev iz vrtcev, rednih osnovnih šol in šol s prilagojenim programom, srednjih šol, zavodov za učence s posebnimi potrebami, fakultet, Zavoda za šolstvo RS in delavcev Ministrstva za šolstvo RS. Plenarno je bilo predstavljenih devet referatov, v skupinah še 48. Večina dela je potekala v skupinah, ki so bile tematsko oblikovane – razdeljene v tri kroge, ki so se nato delili v tematske skupine:

Socialni krog: Pluralizem družbenega življenja, ki je rezultat človekovega duhovnega, socialnega in ekonomskega razvoja, se kaže v kulturni različnosti, socialni in ekonomski segmentaciji, pravični in nepravični diferenciaciji družbe in posameznih družbenih skupin. To tudi neposredno vpliva na šolsko življenje, odnose v šoli, razvoj in uspehe učencev. Neposreden vpliv življenja socialnega okolja na šolsko življenje je večji kot pa v šolskih dokumentih zapisanih zaželenih vrednot družbe, pravičnosti in enakopravnosti.

Zato se, ko danes govorimo o šoli in njeni vlogi pri odpravljanju družbene socialne neenakosti, ne moremo vesti (sprenevedati), kot da te neenakosti ni. Zavedati se je tudi treba, da šola neenakosti ne more odpraviti, ker ni pričakovati, da bi bila ta odpravljena v družbi. To pa ni razlog, da država z ustrezno šolsko zakonodajo in sistemskimi ukrepi na eni strani ter šola in učitelji s strokovnimi posegi na drugi ne bi mogli zmanjševati negativnih vplivov socialne in ekonomske neenakosti na uspeh in razvoj otrok.

V prispevkih in razpravah sta bila v ospredju vprašanje vpliva revščine na učno uspešnost ter socialni položaj in vključenost učencev v šolo kot socialno skupnost. Vpliv socialno-ekonomskega položaja učencev na njihovo šolsko uspešnost bi lahko zmanjševali z diferenciacijo in individualizacijo pri pouku ter širjenjem ponudbe interesnih dejavnosti učencev, kjer se učenci depriviranih okolij lahko enakovredno vključujejo v šolske socialne odnose.

Kulturni krog: Šola ni in ne more postati kulturni geto. Je arena ljudi najrazličnejšega socialnega, kulturnega, verskega, jezikovnega izvora in različnih vred-

notnih sistemov. Na oblikovanje tega šolskega prostora vse bolj vpliva življenje okolja kot pa razglašane, zaželene vrednote. Če življenje v šolskem okolju segregira nekatere skupine otrok, potem bodo ti doživljali segregacijo tudi v šoli. Zato se vrednote šolskega življenja, kot so demokratičnost, enakopravnost, strpnost, spoštovanje, različnost in druge, začnejo oblikovati z dialoškostjo med starši. Starši so ključ za razvozlanje začaranega kroga socialnih, kulturnih in drugih oblik segregacije, ki jih otroci lahko doživljajo v šoli. Sovraštvo, nestrpnost, rasizem niso prirojene lastnosti otrok, ampak so že stvar socializacije in vzgoje. Z dialoškostjo se lahko zmanjšuje nestrpnost in vzpostavlja solidarnost med drugačnimi. Razprave in primeri so pokazali, da se visoko obrestujejo tovrstne naložbe že v predšolskem obdobju oziroma vrtcih. Primeri kažejo, da se stališča otrok do drugega oziroma drugačnega pod vplivom vzgojiteljice ali staršev zelo hitro spreminjajo.

Krog posebnih potreb: Šolska resničnost je tudi, da je različnost otrok, ki je pri delu ne moremo prezreti, še posledica drugih dejavnikov in okoliščin, kot so razvoj sposobnosti, talentov, želja. Na področju integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami je sicer dosežena zadovoljiva stopnja institucionalizacije, ki se bo sicer še spreminjala in dopolnjevala, vendar se bo zdaj treba več posvetiti procesu integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami v oddelčne in šolsko skupnost. Pozorni moramo biti na to, da učenci zaradi drugačnih ali zmanjšanih telesnih ali duševnih sposobnosti ali težav v šoli ne bi bili odrinjeni, segregirani, prezirani, zapostavljani. Večina predstavljenih prispevkov je integracijo/inkluzijo obravnavala z vidika dobre prakse. Razprava je ponudila številne predloge in pobude za sistemske spremembe na ravni zakonodaje za otroke s posebnimi potrebami, pri tem pa ni bilo spregledano, da sistemske spremembe ne zadostujejo in so nujne spremembe v miselnosti ljudi. Potrebno bo zlasti več vlaganja v usposabljanje učiteljev oziroma razvijanje njihovih kompetenc za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ugotavljamo, da je velika ovira uspešne integracije/inkluzije nepoznavanje pravega bistva in ciljev, zaradi česar se pojavljajo tudi stereotipi. Zato bo treba najprej spreminjati (napačna) stališča ljudi, predvsem staršev.

Organizacija razprav o aktualnih temah s področja vzgoje in izobraževanja ter dajanje pobud za reševanje problemov na področju vzgoje in izobraževanja ter razvoja pedagoških ved

1. Skupaj s Slovenskim društvom pedagogov je ZDPDS ob predlaganih spremembah Zakona o osnovni šoli 4. aprila 2006 organizirala *omizje* z naslovom *Spremembe Zakona o osnovni šoli*, ki je bilo namenjeno zlasti spremembam na področju diferenciacije in nacionalnih preizkusov, še posebno tretjemu predmetu, ki naj bi ga vsako leto določil minister za šolstvo. Razprave se je udeležilo okrog 70 udeležencev. Med njimi so bili predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport, raziskovalci s področja izobraževanja, člani Društva za pobudo šole po meri človeka, strokovnih društev učiteljev slovenščine, tujih jezikov, matematike in

nekaterih drugih predmetov, ravnateljji, starši. V temeljiti in polemični razpravi so bile izpostavljene nekatere nedorečenosti predloga spremembe zakona:

- nejasen in nedorečen je sistem diferenciacije, še posebno v osmem in devetem razredu, kjer zakon ne opredeljuje natančno oblike diferenciacije, dopušča pa razlago, kot da so možne vse oblike diferenciacije (notranja, fleksibilna in zunanja); pri tem pa ne zagotavlja zahtevnih materialnih in kadrovskih pogojev za izvajanje notranje diferenciacije v heterogenih učnih skupinah;
- predlagatelj zakona izhaja iz kritike zunanje diferenciacije v osmem in devetem razredu in vere v možnost, da se nivojsko grajeni učni načrti za slovenščino (italijanščino, madžarščino), matematiko in tuje jezike lahko uresničujejo tudi z notranjo diferenciacijo v povsem heterogenih skupinah; pri tem zakon izrecno določa, da se ne bodo povečala sredstva za njeno izvedbo;
- strokovno je seveda sprejemljivo, da bi se tudi v osmem in devetem razredu odpravili elementi zunanje diferenciacije ter bi se razlike v znanju in napredovanju učencev upoštevale le z oblikami notranje diferenciacije; toda ta oblika zahteva bistveno zahtevnejše materialne in druge pogoje. Ker pa ni pričakovati, da bi bili izpolnjeni, menimo, da je v pogojih, ko ni mogoče bistveno povečati proračunskih sredstev za osnovno izobraževanje, smotrnejše ohranjati sedanjo ureditev nivojskega pouka;
- ponujene rešitve v spremembi zakona so terminološko in pojmovno med seboj neusklajene (neustrezne nomotehnične rešitve), zlasti ko se organizacijske oblike, ki veljajo splošno za organizacijo pouka v osnovni šoli (na primer: učne skupine), navajajo kot oblike diferenciacije;
- o konkretni obliki diferenciacije pouka naj bi se vsako šolsko leto posebej odločal svet šole; njegova sestava pa ne zagotavlja strokovne presoje, ker se tudi svet šole po zakonski noveli spreminja tako, da imajo v njem zastopniki stroke manjšino; – iz rešitve izhaja, da bo sistem diferenciacije v zadnjih dveh razredih ne-transparenten, spreminjal se bo lahko vsako leto, učenci in starši tako rekoč do vstopa v osmi razred ne bodo vedeli, v kakšno organizacijo pouka vstopa njihov otrok, in je tudi ne bodo mogli izbirati;
- ob vsakoletnem spreminjanju oblike diferenciacije ni zagotovila, da bi bila za iste učence enaka oblika diferenciacija v osmem in devetem razredu, kaj šele da bi bila zagotovljena možnost pravične izbire nivojskega pouka vsem osnovnošolcem v Slovenije;
- sprememba zakona torej uvaja različne pogoje osnovnega šolanja na različnih šolah in je zato lahko tudi ustavno sporna.

Razpravljavci so večinsko menili, da bi moral zakon jasno opredeliti sistem diferenciacije in odpraviti odprta vprašanja, saj gre za sistem, ki je z vidika občutljivosti in pravic učencev med najbolj občutljivejšimi.

2. Ob volilni skupščini 25. maja 2006 je Zveza organizirala *omizje* na temo *Aktualna merila za izbiro kandidatov v primeru omejitve vpisa v programe srednjega izobraževanja*. Sodelovalo je 40 razpravljavcev. V razpravi so sodelovali predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport, člani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, ravnateljji srednjih šol, sodelavci Oddelka za pedagogiko

in andragogiko, Zavoda za šolstvo, člani Društva šola po meri človeka, novinarji in predstavniki društev, ki so člani Zveze. Največ jih je bilo iz Društva šolskih svetovalnih delavcev, še posebno šolskih svetovalnih delavcev iz tistih srednjih šol, ki letos glede na število prijavljenih kandidatov pričakujejo omejitev vpisa. Razpravljavci so soočili svoje poglede na merila, ki jih je pripravila skupina ravnateljev srednjih šol, sprejelo pa Ministrstvo za šolstvo in šport na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje ter Strokovnega sveta RS za poklicno in strokovne izobraževanje. Sprejeta merila veljajo pri vpisu samo za šolsko leto 2006/07.

Osrednji poudarki iz razprave:

- a) Zaradi spremembe Zakona o osnovni šoli v primeru omejitve vpisa v 2006/07 merila niso mogla vključiti rezultatov zunanjega preverjanja znanja oz. niso uveljavila v tej funkciji nacionalnih preizkusov znanja v devetletki.
- b) Vsebinsko so merila razširjena tako, da za izbiro kandidatov predvidevajo tudi dejavnosti, ki ne sodijo med učne rezultate (na primer: prostovoljno delo, lokalna tekmovanja, status športnika in podobno).
- c) V določenem deležu so merila prepustila podrobno določanje nabora meril, njihove teže in pomena posameznim šolam.

Razprava je, z redkimi izjemami, opozarjala na nesmotrnost in neustreznost zakonske rešitve, ki onemogoča uporabo rezultatov nacionalnega preverjanja znanja pri izbiri kandidatov. Prav rezultati tega preverjanja, ki ga je zakonodajalec ohranil kot obvezno za vse učence ob koncu devetletke, bi namreč lahko bili eno od pomembnih meril za izbor. Ker gre za objektivne in primerljive rezultate za vse kandidate, bi bila z upoštevanjem tega merila zagotovljena največja stopnja preglednosti in napovedljivosti. Nacionalni preizkusi znanja so strokovno najustrežnejše pripravljene, če jih primerjamo z različnimi tekmovanji v znanju, ki se lahko upoštevajo med aktualnimi merili. Zato bi bilo upoštevanje rezultatov nacionalnih preizkusov znanja med merili za izbiro strokovno najbolj utemeljeno. Razpravljavci so se zavzeli, da se zato čim prej zagotovijo ustrezne zakonske podlage. Svetovalni delavci so tudi opozorili, da je povsem neutemeljeno pripisovati nacionalnim preizkusom znanja izvor stresnosti ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Nasprotno, ugotavljajo, da je letos stisk in stresnosti zaradi netransparentnosti postopkov in meril ter njihove neenotnosti med srednjimi šolami več kot prejšnja leta.

Glede načela, da se merila delno določajo tudi na ravni šole, kar je v aktualnih merilih predvideno in omogoča doseči do 5 točk, so razpravljavci menili, da to ne zagotavlja enotnosti in pravičnosti. Sedanji poskusi šol, da opredelijo ta merila, kažejo velike razlike med šolami. Na eni strani so šole, ki so določile lastna merila izbora, zelo podrobna in obsežna (na eni strani in pol), na drugi strani pa šole, ki so zapisale o tem le en stavek, nekatere šole pa le ponavljajo »državna merila«. Te razlike so razumljive. Toda če bi vse srednje šole sledile pozivu, naj pripravijo svoja merila in bi ta po povprečnem obsegu ustrezala tistim, ki so jih pripravile letos, bi bil samo ta del meril desetkrat daljši od sedanjega in bi obsegal okoli 100 strani. To samo po sebi dovolj prepričljivo govori o tem, da je takšen pristop sporen in povečuje netransparentnost. Tudi iz vsebinskega razloga je vprašanje,

zakaj tako težo pripisovati individualnim merilom šole za izbor, še posebno, ker ugotavljamo, da poleg nizke transparentnosti povzroča tudi težave učencem, ki med pripravami na vstop v srednjo šolo sledijo merilom ene šole; če niso izbrani, pa njihova prizadevanja v drugem krogu izbora za drugo šolo morda nimajo nobene vrednosti. To pomeni, da bi bilo treba tudi merila, kot so »prostovoljno delo«, uskladiti in poenotiti na državni ravni. S tega vidika so vprašljiva tudi vsa lokalna tekmovanja v znanju, ki bi lahko obveljala kot merila za izbiro le, če bi bila usklajena in poenotena na državni ravni.

Sklepi omizja:

- sedanja merila so strokovno manj ustrezna kot prejšnja;
- merila naj bi bila transparentna in enostavna, pravična, stabilna, trajna in enotna;
- učencem naj bi bila znana pravočasno;
- med merila naj bi se uvrstili tudi dosežki nacionalnih preizkusov znanja;
- z različnimi načini je treba preprečiti poseben položaj predmetov, pri katerih še ni nacionalnih preizkusov, in zagotoviti enakopravnost vseh predmetov, kar je deloma zagotavljal sistem zunanjega preverjanja z izbiro tretjega predmeta, uvajanje ponderjev pa utegne posebni položaj posameznih predmetov v šolskem kurikulumu dodatno povečevati.

3. ZDPDS se je 12. 10. 2006 s *pismom podpore* odzvala na dogajanje v zvezi z zamenjavo direktorja Pedagoškega inštituta. Razlog za pismo podpore je bilo nestrinjanje s postopkom izbire novega direktorja inštituta.

4. Zveza Društev pedagoških delavcev Slovenije je 28. junija 2006 organizirala *omizje* z naslovom *Snovanje izobraževanja učiteljev v procesih bolonjske prenove visokošolskega sistema*. Zbralo se je 30 razpravljavcev. V razpravi so sodelovali predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport, predstavniki strokovnih društev, fakultet, ki izobražujejo učitelje, Zavoda za šolstvo, novinarji. Razpravljavci so soočili poglede na prenovljeno zakonodajo s področja visokega šolstva, in sicer Zakona o strokovnih in znanstvenih naslovih ter novelo Zakona o visokem šolstvu. Na podlagi novih zakonskih rešitev se kot ključno postavlja vprašanje, kako bo v prihodnje urejeno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev. Seveda so temeljna vprašanja o izobraževanju učiteljev in vzgojiteljev slej ko prej vsebinska, a s formalnoppravnega in statusnega vidika je pomembno tudi to, na katere stopnje visokošolskega sistema, ki se prenavlja po načelih bolonjskega procesa, se bo razvrščalo izobraževanje vzgojiteljev za predšolsko stopnjo ter učiteljev za osnovno in srednjo šolo. To bo bistveno vplivalo na to, kakšni bodo cilji in standardi izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev, kako bo izobraževanje organizirano ter koliko let bo trajalo.

Ugotovljeno je bilo, da bo Ministrstvo za šolstvo in šport moralo na podlagi prenovljene visokošolske zakonodaje spremeniti področne zakone, ki določajo izobrazbene pogoje za učitelje (o organizaciji in financiranju izobraževanja, o vrtcih, o osnovni šoli, o gimnaziji, o poklicnem in strokovnem izobraževanju) ter v skladu s tem spremeniti tudi številne uredbe, s katerimi minister za šolstvo

in šport konkretizira izobrazbene pogoje za učitelje posameznih stopenj šolanja oziroma šolskih predmetov.

Na novo bo treba profilirati vse »pedagoške poklice«. S tem namenom je Ministrstvo za šolstvo in šport že ustanovilo komisijo za prihodnjo regulacijo učiteljskih poklicev. V razpravi se je oblikovalo stališče, da pomeni takšen pristop k regulaciji pedagoških poklicev zapiranje zgolj v pristojnost »delodajalca« kot enega od partnerjev, kar je bilo ocenjeno kot nedemokratično. Za vse demokratične in šolsko razvite evropske državah je značilno, da je regulacija pedagoških poklicev plod tristranskega partnerskega dogovora, torej ne odločitev »pristojne oblasti«, temveč partnerski dogovor delodajalcev (ministrstva, pristojnega za šolstvo), učiteljskih sindikatov in stroke (strokovnih združenj, univerz in fakultet). Takšno načelo naj se uveljavi tudi pri nas. Stroka, ki jo med drugim institucionalno predstavljajo strokovna društva in združenja učiteljev ter visokošolske institucije, ki izobražujejo učitelje, bi morala sodelovati pri tej regulaciji.

Eden od sklepov in zahtev omizja je bila tudi sprememba ZSZN, ki naj se spremeni tako, da se strokovni naslov »profesor ... (UN)« črta izmed strokovnih naslovov prve stopnje in razvrsti na drugo stopnjo namesto sedanjega naslova »magister profesor ...«.

Pri določanju ciljev, vsebine in standardov izobraževanja učiteljev bi se Slovenija morala zgledovati po najrazvitejših in šolsko najuspešnejših evropskih državah, posebno po Finski. To v veliki meri že omogočajo dosednji sistemski okviri izobraževanja učiteljev na univerzitetni stopnji. Toda poleg sistemske primerljivosti slovenskega pedagoškega izobraževanja z evropskim je treba zagotoviti tudi primerljivost profesionalne usposobljenosti učiteljev, kar še posebno pomeni primerljivost v izhodiščih.

Izhodišča za načrtovanje študijskih programov za izobraževanje učiteljev v bolonjski prenovi:

- vsi profili diplomantov pedagoških smeri, ne glede na to, ali gre za pripravo na poučevanje v osnovni ali srednji šoli, naj bi bili razvrščeni na isto – drugo stopnjo izobrazbe;
- izobraževanje učiteljev naj bo v Sloveniji tudi v prihodnje organizirano sistemsko enotno za osnovno in srednjo šolo;
- licenco za poučevanje naj bi dajali študijski programi, ki obsegajo 300 ECTS;
- znotraj tega naj bi izobraževanje, ki zagotavlja učiteljevo profesionalno in poklicno usposobljenost za delo v šoli, obsegalo vsaj 60 ECTS; z novimi programi je treba izboljšati kakovost pedagoške, psihološke, andragoške in specialne didaktične usposobljenosti, vključiti večji delež praktičnega izobraževanja; širiti je treba kakovost strokovnega znanja v ustreznem predmetnem področju, okrepiti informacijskotehnološko znanje, pripravljati učitelja za raziskovanje, inoviranje in razvijanje vzgojno-izobraževalnega dela ter mu zagotoviti širšo izobrazbo s področja družbenih ved in kulture;
- vsaj deset tednov naj bi v pedagoških študijskih programih obsegala praksa študentov v šolah, ki naj bi omogočala, da celoten študij poteka po konceptu reflektivne prakse, in bi konceptualno vplivala tudi na zasnovno in celo morebitno krajšanje pripravništva;

- glede na strukturo šolske mreže in možnosti zaposlovanja naj bi imeli prednost dvopredmetni pedagoški študijski programi; dvopredmetno izobraževanje naj v temeljnem izobraževanju učiteljev ohranja enakovredno usposobljenost za poučevanje obeh strok; z vidika enakovredne usposobljenosti učitelja so strokovno sporne pobude za uvajanje »tripredmetnosti«, ki lahko pomenijo le prilepljanje »hitrega tečaja« za tretji predmet; namesto kvantitete (tripredmetnosti) naj se s 300 ECTS raje zagotovi višja kakovost učiteljeve usposobljenosti;
- izobraževanje učiteljev v različnih strokah (naravoslovju, matematiki, humanistiki, umetnosti, družboslovju, razrednem pouku) se sooča z različnimi problemi glede samega sistema in organizacije študija, še posebno pri dvopredmetnem ali enopredmetnem študiju; dvopredmetni pedagoški študijski programi naj bi bili praviloma enoviti programi za pridobitev diplome druge stopnje (simultani model izobraževanja učiteljev), ob morebitnem stopnjevanju študija naj licence za poučevanje kot najzahtevnejše pedagoško delo ne bi dajala prva stopnja, temveč šele druga stopnja študija (sukcesivni model); enopredmetni študijski programi naj bi bili praviloma organizirani stopnjevano v skladu s sukcesivnim modelom;
- sistem izobraževanja učiteljev naj bi bil razvit v celotni vertikali, z možnostjo pridobivanja »pedagoškega« doktorata vred, načrtnije pa naj bi se razvijale tudi možnosti stalnega izpopolnjevanja, vstopanje v delo pa naj bi zagotavljalo bolj sistematično in bolj kakovostno pripravništvo;
- za kakovostno organizacijo prakse študentov in pripravništva diplomantov pedagoških študijskih smeri so potrebni dobro usposobljeni ter ustrezno nagrajeni mentorji na osnovnih in srednjih šolah.

Leta 2006 je Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije dobila novega člana, vanjo je s soglasno sprejetim sklepom skupščine ZDPDS vstopilo Pedagoško društvo Idrija.

*Dr. Tadej Vidmar,
predsednik ZDPDS*

Poročilo o izdajanju Sodobne pedagogike v letu 2006

Sodobna pedagogika je skladno z napovedanim načrtom v letu 2006 izdala pet rednih in eno posebno številko revije.

Prva številka, ki je pozornost usmerila na *vpliv socialnih in kulturnih razlik na šolsko uspešnost*, se je vsebinsko ujemala s posvetom o vprašanjih drugačnosti v šoli, ki je potekal 7. in 8. aprila v Moravskih Toplicah. Kljub temu so tematske razprave zanimive in vredne pozornosti, saj gre povečini za izvirna dela, ki so nastala večinoma na podlagi empiričnega raziskovanja. Te razprave utrjujejo prepričanje, da družina, socialni status in s tem povezana izobrazba staršev močno vplivajo na učni uspeh in napredovanje učencev. Raziskave ugotavljajo, da šola to razslojenost ohranja. S tem vprašanjem je vsebinsko povezano tudi vprašanje o učenju jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. Izvirna in z empiričnimi podatki podprta razprava analizira stališča prebivalcev narodnostno mešanih območij v Sloveniji do jezika večine (slovenskega jezika) in jezika manjšine (italijanskega oziroma madžarskega) ter stališča prebivalcev do dvojezičnega izobraževanja. Za današnji šolskopolitični čas je aktualna še izvirna razprava o dilemi, ali razvijati znanstvenostorilnostno ali učencu prilagojeno šolo. V njej se z didaktično-metodičnega vidika razčlenjujejo in vrednotijo posamezne rešitve. Navsezadnje se dokazuje, da je vsaka od obeh rešitev nesprejemljiva, če se izpeljujeta v ekstremih. Ta številka revije tudi prvič prinaša podrobnejšo razpravo o povratnih učinkih nacionalnih tujejezikovnih preizkusov znanja. Strokovna in laična javnost, ki izhajata pri ocenjevanju iz različnih pogledov na šolo in njeno vlogo (funkcijo), imata seveda pri tem različni mnenji. V prispevku so poleg opredelitve temeljnih pojmov predstavljene možnosti empiričnega raziskovanja povratnega učinka. V tej številki so pozornosti vredne še razprave o metakognitivnem pristopu k ugotavljanju in obravnavanju selektivne pozornosti; o pravicah do izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni v nekaterih skandinavskih državah in pri nas; o načelih disciplinskega pristopa, kot jih je mogoče ugotoviti pri nekaterih pomembnejših svetovno znanih avtorjih; o kratkem, v rešitve usmerjenem izobraževanju pri šolskem svetovalnem delu. Med poročili pa velja omeniti recenzijsko razpravo ob izidu izbranih spisov dr. Stanka Gogale.

Druga številka Sodobne pedagogike je naslovljena *Nove učne kulture*. S tako tematsko naravnostjo smo stopili v korak s sodobnimi trendi v pedagogiki oziroma na področju vzgoje in izobraževanja. Že sam uvod v tematski del te številke je razprava, v kateri avtorja bralcem razložita bistvo problema. Ugotavlja se, da se ta pojem vedno pogosteje vpleta v pedagoški diskurz; pojavi se pred četrto stoletje in je povezan z družbenim, političnim in socialnim razvojem zahodnoevropskih držav. Gre za gibanje, katerega rdeča nit je misel, da je treba zapustiti oblike in

vsebine »starega učenja«, ki človeka navajajo k izkoriščanju okolja in soljudi in preprečujejo solidarnost z revnejšimi in socialno zapostavljenimi območji sveta. Seveda pa to ni preprosto, zlasti ne v šolskem vzgojno-izobraževalnem delu. Že v uvodniku se ugotavlja, da se bo morala javna šola, če hoče ohraniti svoj vpliv pri pripravi učencev na družbeno realnost, dokopati do učne kulture, ki bo upoštevala kulturno, socialno, etično in jezikovno različnost šolarjev. S temi razsežnostmi nove učne kulture se ukvarjata dva prispevka izpod peres nemških avtorjev. Prvi govori o spreminjanju poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju, drugi pa o medkulturnem odpiranju šole. Prikazan je model medkulturnega razvoja šole in prek tega uresničevanje nove učne kulture. V ta tematski sklop sodijo še razprave o poklicnih izkušnjah in značilnostih pouka v osnovni šoli, nekateri vidiki timskega dela in t. i. odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja.

Netematske razprave pa prinašajo teze o pravicah do enakosti in drugačnosti v edukaciji, razpravo o paradigmatskem relativizmu, psiholoških in družinskih dejavnikih šolske ocene, ki dopolnjujejo (potrjujejo) tudi nosilno razpravo v prejšnji številki revije. Sicer pa druga številka revije že osem let zapored prinaša poročila o društveni dejavnosti in dejavnosti Zveze.

Tretja številka Sodobne pedagogike namenja večji del svojega prostora *vrednotenju neformalno pridobljenega znanja*. Po enem letu smo zopet odprli aktualno temo s področja izobraževanja odraslih in jo vsebinsko navezali na lansko, ki je bila namenjena vseživljenjskemu učenju. Vseživljenjsko učenje za današnjega človeka ni več stvar konjička ali zgolj prostovoljne odločitve, pač pa potreba, ki izhaja iz narave družbene produkcije. Od tod se pravzaprav postavlja novo vprašanje, kaj početi s tako pridobljenim znanjem, ki ostaja prej ali slej neovrednoteno in sistemsko neurejeno. Postavlja se torej vprašanje, kaj je s priznavanjem posameznikovega znanja in kompetenc na trgu dela. Ugotavlja se, da je kar nekaj ovir, zaradi katerih je neformalno izobraževanje postavljeno na stranski tir, da nima take veljave kot formalno izobraževanje. V uvodniku je zapisano, da je velika ovira zagotovo samozadostnost šolskega sistema oziroma formalnega izobraževanja, ki celo na področju poklicnega izobraževanja težko upošteva pridobljeno praktično znanje zunaj šolskih okvirov. V najboljšem primeru se upošteva le delovna doba in zaposlenost. Temeljnost pristopa k obravnavanju te teme kaže tudi dejstvo, da smo objavili prispevek, ki to problematiko obravnava tudi z zgodovinskega vidika. Avtor tega prispevka piše, da sodobni koncept vseživljenjskega učenja ni nekaj novega, da so ga poznali že v drugih (prejšnjih) zgodovinskih obdobjih, vse od antične Grčije. Prispevek o vrednotenju neformalno pridobljenega znanja in zaposljivosti mladih ugotavlja, da se veliko mladih uči v različnih neformalnih oblikah in da naučenega ne morejo primerno predstaviti in uveljaviti. Poseben vidik odpira razprava o vplivu delovnega okolja na učenje zaposlenih, o upravljanju človeških virov kot enem ključnih vzvodov za izobraževanje oziroma učenje zaposlenih in znotraj tega okolja še proces zaposlovanja, dinamika izobraževanja itn. Pomemben vpliv na pridobivanje znanja ima tudi kultura oziroma klima, ki spodbuja ali pa zavira procese učenja. Eden od prispevkov analizira tudi, kako je s priznavanjem neformalno pridobljene izobrazbe v petih evropskih državah.

Tematski del se končuje s pregledom zakonske ureditve priznavanja izobrazbe in kvalifikacij.

Netematski del številke prinaša dve razpravi. Vključevanje lutk v vzgojno-izobraževalno delo bo zanimivo zlasti za učiteljice in vzgojiteljice, ki poučujejo na razredni stopnji osnovne šole, razprava o oceni promocije poklicev in poklicnega izobraževanja pa za vse, ki se ukvarjajo s poklicnim svetovanjem učencem in dijakom.

Četrta številka Sodobne pedagogike prinaša eno najaktualnejših tem šolstva pri nas in v svetu, to je vprašanje uresničevanja načel *Bolonjske deklaracije*, na kratko rečeno bolonjskega procesa. Po ocenah nekaterih, ki so jo že pregledali, naj bi bila to ena boljše pripravljenejših številke v zadnjih letih. Čeprav so bili osebno povabljeni k pisanju vsi pomembnejši nosilci in uresničevalci bolonjske reforme pri nas in se je na povabilo odzvala le manjšina, nam je po našem mnenju uspelo na široko odpreti problem reforme univerze, ki se je začela s politično inicializacijo (deklaracijo). Namen te številke, ki je v celoti posvečena bolonjskemu procesu, je postavljati reformo v realnejše strokovne, nacionalne in še kakšne okvire in tako iskati stik med zaželeno podobo univerze in objektivno uresničljivo prakso. Ker ta reforma ni samo stvar Slovenije, smo, razumljivo, med pisce povabili tudi tujce (Nemčija, Avstrija, Hrvaška). Kako je razpeta reforma med strokovnostjo in političnostjo, med zunanjo in notranjo, med sistemsko in didaktično prenovo, je pisano že v prvi (uvodni) razpravi. Eden temeljnih problemov in posebnost bolonjske reforme pri nas je nerešeno vprašanje dvostopenjskega sistema študija, ki je zadel celo ob državljanske pravice. To pa so stvari, ki jih ne gre marginalizirati. Kritičnost do bolonjske reforme in ideologije trenutne evropske politike visokega šolstva je prikazana v prispevku z naslovom *Od Sorbone do Bologne* in še naprej. Avtor je zaskrbljen, ker bolonjski proces pospešuje ideologijo, ki je škodljiva nalogam, ki so značilne za študij na univerzah in so nastale z zgodovinsko delitvijo dela. Bolonjski proces po avtorjevem mnenju namreč namesto razvijanja znanosti in spoznanj o naravi in družbi in splošnega dobrega daje prednost naravnosti študijev in univerz na trg dela. Ta proces ima vrsto posebnih (tudi nezaželenih) izpeljav za izobraževanje učiteljev. To je dokazoval pisec prispevka, ki prihaja iz Nemčije. Avtor postavlja tezo, da je bologna za zboljševanje kakovosti oziroma za učinkovitost izobraževanja učiteljev popolnoma neprimerna. Taka ocena je po njegovem mnenju tudi posledica politične intervencije, za katero je značilno pomanjkljivo poznavanje (upoštevanje) realnosti izobraževanja učiteljev, pomanjkljivo zaznavanje problemov, uporaba neprimernih instrumentarijev, obsežno proizvajanje nasprotnih učinkov, informacijski deficiti itn. Deklarativnost, interpretacije idej in težave uresničevanja reforme na sistemski in didaktični ravni so tudi težave, ki so v ospredju reforme univerze na Hrvaškem.

Več prispevkov v tej številki Sodobne pedagogike je namenjenih vsebinski prenovi univerzitetnega študija, razumevanju kompetenc in oblikovanju študijskih programov. To so razprave o konceptualnih dilemah implementacije bolonjskega procesa, o bolonjski reformi kot etnološkem fenomenu (primer Univerze v Ljubljani), o neskladnostih v bolonjskem kurikularnem načrtovanju študijskih programov in o bolonjski prenovi programov z vidika kurikularne teorije.

V tej številki Sodobne pedagogike tudi ne gre prezreti izjave IO ZDPDS ob odprtem pismu Znanstvenega sveta Pedagoškega inštituta.

Peta številka Sodobne pedagogike je, kot je bilo napovedano, dvojezična. Tako kot lani tudi letos objavljamo najprej intervju z enim pomembnih znanstvenikov svetovnega slovesa. Tokrat je to A. Luke, eden najvplivnejših strokovnjakov s področja kurikularnih teorij. Je avtor novega koncepta splošne izobrazbe, ki naj bi presegel sisteme, ustrojene tako, da pripravljajo ljudi na ekonomijo in kulturo, ki je v zatonu ali pa v tranziciji. Zanimiva je njegova ocena kompetenčnega modela izobraževanja, etične in družbene odgovornosti, pismenosti v izobraževanju ter dejanske vrednosti projekta PISA. Prispevek naj bi slovenskim bralcem pomagal, da bi dobili širši (realnejši) pogled na vlogo tudi drugih mednarodnih primerjalnih študij.

Izvirna je razprava o danes pri nas aktualni temi o vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah, kot kažejo podatki empirične raziskave. Cilj tudi empirično zasnovane raziskave je bil ugotoviti, ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev na njihovi šoli ta vključuje in kaj bi po mnenju ravnateljev morala vključevati. Prav tako izvirna je raziskava, ki je trajala tri leta, o učinkih vrtca na otrokov govorni razvoj v povezavi s starostjo in družinskim okoljem, v katerem otrok živi. Ugotovljeno je bilo, da je učinek vrtca, merjen samo z otrokovo starostjo, majhen, se pa poveča, če se primerja še izobrazba mater.

Ugotavlja se, da bo v prihodnje treba še več pozornost posvetiti pridobivanju znanja o razvoju otroškega govora in samoevalvaciji dela v oddelkih (skupinah).

Zanimiva je prav tako izvirna razprava o konceptu kompetenc v izobraževanju, njegovih definicijah, pristopih in dilemah. Razprava pokaže večpomenskost (in s tem ohlapnost) definicij, ki se razumejo kot ponotranjene kognitivno-epistemološke zmožnosti posameznika ali pa se pojem kompetence povezuje z ekonomijo in menedžmentom.

Dve razpravi sta s področja pedagoške metodologije. Prva se nanaša na metodološke probleme meril za izbiro kandidatov za vpis na gimnazijo, druga, z naslovom *Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom*, pa se osredotoča na vprašanje oblik in možnosti kombiniranja metod pri tistih raziskavah, ki vključujejo kvantitativna in kvalitativna metodološka izhodišča.

Zanimiv je prispevek iz Irske (K. Dýrfjörd), ki govori o vzgoji za demokracijo v obdobju zgodnjega otroštva. Namen razprave je pogledati na dva mednarodno zelo znana trenda (koncepta) v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu z vidika vzgoje za demokracijo. To sta vidika »razvojno primerna praksa« (RPP) in filozofija »Reggio Emilia«.

Posebna številka Sodobne pedagogike je bila izdana ob posvetu z naslovom *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, ki je bil, kot smo že v začetku zapisali, v Moravskih Toplicah. Ta številka prinaša 27 prispevkov, ki smo jih razdelili v štiri tematske sklope (kroge), in sicer: Socialni krog, Kulturni krog, Krog posebnosti (krog zmanjšane sposobnosti), Dekliški in deški krog.

V Sodobni pedagogiki smo v letu 2006 objavili (s prispevki posebne številke Sodobne pedagogike vred) vsega skupaj 96 prispevkov (108 a. p.). Od tega je bilo 35 (39,32 a. p.) izvirnih znanstvenih prispevkov, 18 (25,92 a. p.) preglednih znanstvenih prispevkov, 14 (15,13 a. p.) strokovnih prispevkov ter 29 (7,72 a. p.) poročil, ocen in prikazov novih knjig in drugo.

Pri pisanju je sodelovalo največ doktorjev znanosti (našteli smo jih 59, nekateri večkrat), 10 je bilo magistrov in 38 piscev drugih strokovnih profilov. Iz tujine je bilo letos 8 avtorjev.

Menim, da smo v celoti uresničili pred letom dni zastavljene cilje.

*Dr. Metod Resman,
glavni in odgovorni urednik*

Poročilo o delu Slovenskega društva pedagogov v letu 2006

Slovensko društvo pedagogov je v letu 2006 začelo uresničevati cilje, ki si jih je novo vodstvo zadalo na volilni konferenci jeseni 2005.

Spomladi smo aktivno sodelovali pri izvedbi posveta z mednarodno udeležbo *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti* v organizaciji *Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije* s pripravo plenarnih predavanj in aktivno udeležbo v štirih tematskih sklopih.

21. 4. 2006 smo se prijavi na razpis Ministrstva za šolstvo in šport s projektom *Odpiranje šolskega prostora*, s katerim nameravamo:

- vzpostaviti redno ponudbo omizij in predstavitev strokovnega dogajanja na področju razvoja šolskega sistema;
- oblikovati spletno stran s ponudbo: informacij o šolskih novostih, strokovnih mnenjih, znanstvenih in strokovnih študijah in foruma za izmenjavo strokovnih mnenj;
- zboljšati stike med različnimi upravljavskimi in razvojnimi institucijami na področju šolstva;
- vključevati študente pedagogike v aktualne strokovne razprave.

Kljub dodeljenim minimalnim finančnim sredstvom smo konec leta 2006 postavili spletno stran Slovenskega društva pedagogov, ki se postopoma razvija v informacijsko središče za zainteresirano strokovno javnost.

Poleg tega smo člani društva sodelovali pri izpeljavi razprav na temo pobude Ministrstva za šolstvo in šport o vzgojnem načrtu šole (*Kolosej, Dvorana Državnega sveta republike Slovenije*) ter začeli priprave za vrsto omizij, s katerimi nameravamo osvetliti procese postopnega spreminjanja šolske zakonodaje in drugih sistemskih sprememb šolskega prostora.

*Izr. prof. dr. Robi Kroflič,
predsednik SDP*

Poročilo o delu Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije za leto 2006

Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije je bilo *leta 2006* zelo dejavno že na začetku koledarskega leta.

13. januarja 2006 smo organizirali odmeven in proti pričakovanju izjemno obiskan posvet, ki se ga je udeležilo 404 svetovalnih delavcev, pomočnikov ravnateljev, ravnateljev in učiteljev. Tema posveta je bila šolska inšpekcija v povezavi z delom šolske svetovalne službe. Ugotovitve in zakonskopravne okvire nam je predstavila Jožica Glavaš Horvat z Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo. Poročilo o spremljavi dela svetovalne službe v Sloveniji nam je predstavila Jasna Škarič, višja svetovalka z Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

Članstvo na tem posvetu se je zvečalo na okroglo število 500 članov.

V naslednjih mesecih leta 2006 smo se večkrat pojavili tudi v medijih, predvsem v časniku *Delo*, v prilogi o šolstvu, potem v *Šolskih razgledih* in reviji *Šolsko svetovalno delo*.

Svoje interno delovanje smo v Izvršilnem odboru posvetili urejanju elektronske baze podatkov, ki nam omogoča lažji pretok informacij do članov našega društva.

Na Vlado Republike Slovenije smo naslovili pobudo, da bi bil 15. november razglašen za dan svetovalnega delavca Slovenije. Predlog je bil sicer zavržen, so nam pa predlagali, naj se pridružimo učiteljem, ki praznujejo svoj dan 5. oktobra.

2. 3. 2006 so se Nataša Privošnik, Vida Lončarič, Greta Stiplošek Pajk in Mija Koderman sestale z glavnim tajnikom SVIZ-a Branimirjem Štrukljem, s pomočnikom glavnega tajnika Marjanom Gojkovičem in s pravnico Nadjo Goetz. Dogovorili so se o nadaljnjem sodelovanju pri urejanju statusa svetovalnega delavca v Sloveniji.

30. 6. 2006 smo ministru Milanu Zveru poslali pobudo za spremembo Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa v osnovnih šolah z naslednjimi utemeljitvami:

- šolski svetovalni delavci predlagamo znižanje normativa za sistemizacijo enega polno zaposlenega svetovalnega delavca na osnovni šoli z 20 na 16 oddelkov;
- v normativ za sistemizacijo svetovalnega delavca naj se dodajo poleg rednih oddelkov tudi oddelki podaljšanega bivanja.

19. 7. 2006 smo ministru Milanu Zveru poslali pripombe k merilom za vpis v srednje šole in k spremenjenemu postopku vpisa.

18. 9. 2006 so se Nataša Privošnik, Majda Petan in Branimir Štrukelj s SVIZ-a na Ministrstvu za šolstvo in šport sestali z državno sekretarko Alenko Šverc, generalnim direktorjem za srednje in višje šolstvo Janezom Mežanom in generalno direktorico Direktorata za VVZ in OŠ Mojco Škrinjar. Na sestanku so bila podana ključna vprašanja glede urejanja statusa šolske svetovalne službe (119. člen ZOFVI, odločbe dijakov v srednjih šolah, normativi in varstvo starejših delavcev).

27. 9. 2006 smo v Državnem svetu RS podali pripombe na predlog dopolnitve sprememb in dopolnitev zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-a) in sicer:

– 4. člen dopolniti, da se glasi:

Prvi odstavek 8. čl. se spremeni tako, da se bo glasil: »Dodatna strokovna pomoč se *lahko* izvaja v posebni skupini, *do največ 3 otrok*, glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj v oddelku ali zunaj oddelka, lahko pa tudi individualno v oddelku ali zunaj oddelka.«;

– 23. člen dopolniti (strokovno mnenje o usmeritvi na prvi stopnji) se v 5. odstavku dopolni tako, da se bo le- ta glasil:

»Zavod Republike Slovenije pošlje strokovno mnenje vlagatelju, vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je otrok usmerjen (z odločbo – različica?), če odloča na podlagi predloga za uvedbo postopka, pa tudi predlagatelju.«;

– 28. člen (vročitev odločbe):

»Zavod Republike Slovenije odločbo o usmeritvi, izdano na podlagi zahteve za uvedbo postopka, vroči vlagatelju, vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je bil otrok ob usmerjanju vključen in vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je otrok usmerjen. Vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je otrok usmerjen, vroči z odločbo tudi strokovno mnenje komisije.«

11. 10. 2006 smo sprejeli okoli 50 kolegov iz hrvaške Zveze pedagoških delavcev na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani, kjer so jim Tatjana Ažman, Greta Stiplošek Pajk in Nataša Privošnik predstavile šolsko svetovalno delo v Sloveniji in delovanje našega društva.

17. 11. 2006 smo organizirali in izpeljali 2. mednarodni strokovni posvet z naslovom *Zgodovina in vizija svetovalnega dela, proslavili smo deset let uradne registracije DŠSDS in ob tej priložnosti podelili priznanja najvidnejšim soustvarjalcem pri oblikovanju dela društva v desetih letih.*

Priznanja so prejeli:

dr. Franc Pediček, dr. Gabi Čačinovič, dr. Janez Bečaj, dr. Metod Resman, dr. Vinko Skalar, mag. Tanja Bezić, Brigita Rupar, Jasna Škarič, mag. Vida Lončarič, Nataša Privošnik, SVIZ, zanj Branimir Štrukelj.

Imeli smo občni zbor, na katerem je dosedanja predsednica Nataša Privošnik predala funkcijo novo izvoljeni predsednici Tjaši Siter Jegrišnik. Udeležence posveta in občnega zbora je najprej pozdravil in nagovoril Lojze Posedel, župan občine Žalec.

Na posvetu smo gostili ugledne slovenske strokovnjake z matičnih fakultet in Zavoda RS za šolstvo ter gosta iz tujine. Naši člani in drugi udeleženci pa so imeli priložnost predstaviti svoje delo v tematskih skupinah. Sprejeli smo tudi sklepe posveta, ki smo jih poslali na Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo

1. Sklepi posveta za vsa področja:

1. *Sklep:* Društvo bo podprlo ustanovitev sekcije ŠSDS pri SVIZ-u.
2. *Sklep:* Društvo bo dejavno sodelovalo pri spremembah izobraževanja za svetovalne delavce po Bolonjski deklaraciji.
3. *Sklep:* Društvo bo vzpostavilo aktiven osebni odnos s financerjem svetovalne službe, to je Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. *Sklep:* Društvo bo spremljalo novosti na šolskem polju – posvet 2007.
5. *Sklep:* V društvu bomo skušali ohranjati enako intenzivno delo še vnaprej s tem, da bomo ohranjali stik z začetniki svetovalne službe, pohvalili te, ki dosegajo kakovostne dosežke s primeri dobre prakse, in omogočili dokazovanje onim, ki želijo svoje delo dosežke predstaviti širši strokovni javnosti – svetovalnim delavcem na posvetih.
6. *Sklep:* Sprejeli smo Sklep, da je 5. 10. dan svetovalnih delavcev Slovenije.
7. *Sklep:* Društvo se zavzema, da slovenski sistem svetovalne službe v šolah, vrtcih in domovih ohrani svojo *specifiko*, pri čemer pa je treba zagotoviti možnosti za upoštevanje *programskih smernic* za delo svetovalne službe, skupaj z (v smernicah navedenimi) *normativi*, ob katerih jih je mogoče izvajati.
8. *Sklep:* Društvo meni, da je treba šolske svetovalne delavce vključiti v *pre-novo izobraževalnih programov matičnih fakultet*, ki izobražujejo posamezne profile svetovalne službe.
9. *Sklep:* Društvo poudarja, da imajo svetovalni delavci pri delu z otroki s posebnimi potrebami pomembno vlogo in veliko nalog. Gre za vse večje obremenitve, ki bi morale biti *ustrezno vključene v sistematizacijo*.
10. *Sklep:* Društvo meni, da je treba svetovalnim delavcem poleg stalnega strokovnega spopolnjevanja zagotoviti tudi možnost vključevanja v *supervizijske skupine*.

2. Dodatna Sklepa za področje vrtcev:

11. Sklep: Razvijati je treba *svetovalna omrežja* in krepiti *povezave* svetovalnih služb med vrtci.
12. Sklep: Premisliti je treba o organizaciji svetovalnih služb, pri kateri bi poleg svetovalne službe v vrtcu oblikovali še *svetovalno službo na ravni mesta / občine / regije*. Le-ta bi interdisciplinarno zajemala različna področja svetovalnega dela ter strokovno dopolnjevala (morebiti tudi nadgrajevala) delo svetovalnih delavcev, ki dajejo s svojim strokovnim prispevkom pomoč in podporo reševanju vsakdanjih dilem in težav ter razvoja v vrtcih.

13. 12. 2006 sta Tjaša Siter Jegrišnik in Nataša Privošnik v Domu starejših občanov v Ljubljani obiskali Franca Pedička, ki se posveta ni mogel udeležiti, in mu predali priznanje, sliko ter zlati znak društva.

13. 12. 2006 sta se na povabilo državne sekretarke Alenke Šverc Tjaša Siter

Jegrišnik in Nataša Privošnik udeležili skupnega srečanja še z Mojco Škrinjar, generalno direktorico Direktorata za VVZ in OŠ, in Janezom Mežanom, generalnim direktorjem Direktorata za SŠ in višje šolstvo. Spremljal ju je pomočnik glavnega tajnika SVIZ-a Marjan Gojkovič. Vendarle sta bila sprejeta tale sklepa:

- Oba direktorata aprila 2007 v delovni okrožnici šolam in vrtcem med drugim opozorita, da naj vrtci in šole upoštevajo programske smernice, ki so jih sprejeli nacionalni kurikularni svet, področna kurikularna komisija za področno šolo, kurikularna komisija za svetovanje in so bile sprejete na 28. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 13. 5. 1999.
- Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije povabimo, da pripravi delavnice na temo svetovalnega dela na posvetih ravnateljev vrtcev, osnovnih šol, srednjih šol in drugih zavodov za vzgojo in izobraževanje.

V letu 2006 smo imeli šest sej Izvršilnega odbora društva.

Menim, da je bilo delo v letu 2006 izjemno uspešno in plodno, ob podpori vseh 500 članov tega društva, saj brez njih tudi ne bi mogli doseči vsega, kar smo dosegli. Verjamem, da se bo zastavljeno delo nadaljevalo tudi v prihodnje.

*Nataša Privošnik, prof.,
predsednica DŠSDS v letih 2004–2006*

Z zbora članov Društva upokojenih pedagoških delavcev Slovenije

Za srečanje smo izbrali Celje, ki je glede na oddaljenost članov in prometne povezave še najugodnejše. Vodstvo hotela Evropa je preložilo obnovo še za dva dni in nas v petek, 16. 2. 2007, sprejelo v popolno oskrbo – na zbor članov ter nam ponudilo gostinske storitve.

Zbralo se nas je 67. Po uvodnem pozdravu predsednice Vide Bukovac je vodenje prevzela predsednica ptujske sekcije Marija Šumandl. Častna članica društva in ena od ustanoviteljev Majda Mencinger iz sekcije za Gorenjsko je obudila spomin na ustanavljanje društva in izpostavila del citata iz osnutka programa iniciativnega odbora za društveno združevanje upokojenih pedagoških delavcev:

»Izhajamo iz spoznanja, da človek s prekinitvijo aktivnega službenega dela oz. z upokojitvijo ne izgubi svojega poklica, svojega znanja, ki si ga je pridobil v poklicnem usposabljanju in dolgoletni službeni praksi. Morda bi lahko kaj pripomogli mlajšim kolegom, da ne bi bilo treba vedno iti po metodi poskusov in zmot; gre za pretok izkušenj, za pozitivno pedagoško kontinuiteto. Iskanje vezi med preteklim delom in novimi vizijami v šolstvu bi bilo lahko samo koristno. Temu bi lahko rekli pozitivna dediščina.«

Pobude za društveno delovanje segajo v leto 1993, ko je Majda Mencinger, IO ZDPD Slovenije, predlagala ustanovitev sekcije upokojenih pedagoških delavcev. Zibelka današnjega društva pa je bilo pravzaprav Društvo učiteljev na Gorenjskem s tedanjim predsednikom Lojzeto Rakovcem, Majdo Mencinger, Angelco Kunstelj, Bogomiro Krvina in Hedviko Lešnik. Še leta 1993 so se na sestanku iniciativnega odbora pridružile Milica Bergant, Vida Bukovac, Marija Žužek in Marija Žalik. Petindvajsetega novembra 1993 je bila uradno ustanovljena sekcija upokojenih pedagoških delavcev v okviru ZDPDS, 20. maja 1998 pa je bil že prvi občni zbor DUPDS. V tem času, ko še ni bilo regijske organiziranosti, je imelo društvo 40 članov (podrobnejši opis nastajanja društva je v knjigi Sprehod skozi čas, ki je izšla pri založbi Jutro in so v njej zbrani spomini članov društva).

Prizadevali smo si za pridobivanje novih članov in jih tudi nekaj pridobili, (nekaj jih je odpadlo zaradi zdravstvenih razlogov, nekaj se jih je odločilo, da bodo samo podporni člani). Tako je društvo leta 2006 štelo 2333 članov, najštevilnejša je ptujska sekcija, ki šteje kar 78 upokojenih pedagoških delavcev. Navezali smo stike s kolegi iz Murske Sobote in Slovenj Gradca zaradi formiranja sekcij, a za zdaj še nismo bili uspešni.

Izvršni odbor je imel štiri seje, na katere smo vabili člane nadzornega odbora in častnega razsodišča. Vse seje so bile v Celju. Razpravljali in sklepali smo o šoli za starše (organizacija, izvedba, poročilo), novostih v ZDUS, sejah IO ZDPDS in novoletnem sprejemu pri ministru, decembrski predstavi, razstavah in predstavitev članov (Čater, Toič, Glogovec, Bazelj, Mencinger, Gabrijelčič), organizaciji in izvedbi občnega zbora, hrambi arhiva društva in pregledu le-tega, o dopolnitvi

pravil društva s členom o častnem članstvu, pripravi pravil, usklajenih z novim zakonom o društvih, počastitvi sedemdeset-, osemdeset- in devetdesetletnikov, izdelavi listine za častne člane, izletih, kulturnih prireditvah, imenovanju prvih častnih članov.

Društvena izleta v Mozartovo mesto Salzburg in na Obalo sta bila dobro obiskana in dobro pripravljena. Enako lahko rečemo za obisk Kumrovca na dan mladosti in druženju na Osnovni šoli Bistrica ob Sotli, kjer smo počastili naše sedemdeset- in osemdesetletnike ter predstavili Rajko Bazelj ob njeni osemdesetletnici (Ana Četkovič Vodovnik). Na občnem zboru je bila predstavljena državna nagrajenka v vzgoji in izobraževanju, pisateljica in predavateljica Marija Gabrijelčič (Vida Bukovac).

V Gledališču za otroke in mladino v Ljubljani smo predstavili pisateljici Ano Toić in njeno knjigo Tisoč stavkov ter knjigo Zmage Glogovec in njene vnukinje Sanjske konjske zgodbe. Herman Čater je svoje fotografije razstavljal na Brjah. Osrednji dogodek leta 2006 je bilo prav gotovo imenovanje prvih častnih članov društva, ki so z delom ob ustanavljanju v sekcijah, širšem družbenem okolju in z ugledom prispevali k prepoznavnosti društva: prva predsednica Majda Mencinger, druga predsednica Angelca Kunstelj, Lojze Malovrh, Tončka Metelko, Rajka Bazelj, Ljudmila Conradi, Marija Gabrijelčič in Ana Četkovič Vodovnik. Ob imenovanju so prejeli lično izdelane listine, ki jih je zasnoval in izdelal ekslibrist Arpad Šalomon, član celjske sekcije. Le-ta je društvu podaril pet akvarelov, njegova žena Hedviga Vidmar Šalomon pa dvajset grafik za priložnostna darila. Obema iskrena hvala. Imenovanje častnih članov smo oznamovali s koncertom Slovenskega okteta, krajšo predstavo plesne skupine Harlekin iz Celja ter sopranistk Danijele Jeršič in Urške Arlič ob spremljavi pianista Dejana Jakšiča. Častnim članom iskrene čestitke. So in bodo naš ponos, tako kot je ponos Celja dvorana Narodnega doma, kjer je potekala prireditev. Na zboru članov smo se z grafikami Hede Vidmar Šalomon zahvalili predsednicam sekcij in vsem, ki so v letu uresničevali program, zbor pa sklenili z nastopom pevk ljudskih pesmi iz Dobrave pri Slovenskih Konjicah (organizatorka Heda Vidmar).

*Vida Bukovac,
predsednica DUPDS*

Poročilo o delu Društva učiteljev tehničnega pouka Gorenjske

Lani so nastale spremembe na področju tekmovanj v okviru tehničnih dejavnosti, ki smo jih organizirali že v preteklosti. Že marca smo izpeljali državno tekmovanje v konstruktorstvu na Osnovni šoli Franceta Prešerna Kranj. Ker je bil čas za prijavo na sodelovanje kratek, sami pa šol nismo obveščali o tekmovanju (razpis je pripravila Zveza za tehnično kulturo Slovenije, ki je tudi zbrala prijave), je sodelovalo le 11 šol iz Gorenjske, Kamnika in Domžal. Sodelovalo je 69 tekmovalcev v 10 panogah konstruktorstva in videofilmu.

V društvu smo pripravili sodniške ekipe in poskrbeli za logistično podporo. Nova pravila so pripravili v Ljubljani (ZOTKS).

V maju smo v sodelovanju z Zvezo tehničnih društev Kranj pripravili državno modelarsko tekmovanje 14 modelarskih panog in 1207 udeležencev iz vse Slovenije. Tekmovanja so potekala poleg lokacije šole še na jezeru Črnjava v Preddvoru, bazenu v Kranju, travniku Kmetijsko živilskega kombinata Kranj.

Člani sodelujemo v dejavnostih Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, Zveze organizacij za tehnično kulturo Slovenije in Zveze tehničnih društev Kranj. Za povezavo skrbi predsednik oz. namestnik.

Program dejavnosti za leto 2007

V letošnjem letu bodo dejavnosti podrejene prilagoditvi aktov novi zakonodaji in nadaljevanju dela pri utečenih nalogah.

Pričakovati je, da bo v letošnjem letu ostal razpored tekmovanj podoben kot lani, torej konec februarja je bil pripravljen razpis tekmovanj iz konstruktorstva in s pravočasnim obveščanjem naj bi zagotovili večjo udeležbo na tekmovanju kot lani. Glede na težave, ki se pojavljajo pri organizaciji, predvsem pa logistiki, bo tekmovanje verjetno v marcu v Kranju. Modelarsko regijsko tekmovanje pa bomo izpeljali na različnih lokacijah in poligonih. Termine bo določila Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Članstvo bomo animirali za strokovno ekskurzijo in družabno srečanje ob koncu šolskega leta, na njem bi obravnavali aktualno problematiko devetletke in usodo dela Društva in Zveze. Potekajo dejavnosti za spremembo predmetnika v devetem razredu, kamor smo se vključili.

V okviru Zveze tehničnih društev Kranj bomo z ZOTKS nadaljevali dogovor o ustanovitvi regijskega centra za tehnično vzgojo na Gorenjskem z redno zaposlenim za vsaj polovični delovni čas, ki bo koordiniral delo na področju tehnične kulture. Še posebej pa bomo sodelovali pri programskem delu, in sicer v dejavnostih za mlade kot mentorji.

*Aleš Žitnik,
predsednik*

Poročilo o delu Pedagoškega društva Idrija v letu 2006

Za nami je tretje leto ponovnega delovanja našega društva. Program dela za preteklo obdobje smo sprejeli pred enim letom – 12. aprila 2006 na občnem zboru društva.

Pregled opravljenega dela

1. Članstvo

Število članov v društvu se je nekoliko spreminjalo tudi v preteklem letu. V društvo je vstopilo nekaj novih članov. Prostovoljno so izstopili 4 člani, 6 članic pa smo iz društva izbrisali (dve leti niso plačale članarine).

Danes je v društvu 99 članov, od tega 34 upokojencev. Še bomo skušali včlanjevati nove člane (Osnovna šola Črni Vrh, Osnovna šola Cerkno, Glasbena šola, podružnične osnovne šole).

2. *Strokovni aktivni:* S sklici strokovnih aktivov učiteljev in drugih strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov na območju občin Idrija in Cerkno leta 2006 nismo bili prav uspešni.

- 22. 3. 6. so se (po večkratnih neuspešnih poskusih) sestali učitelji matematike – fizike – tehničnega pouka – 10 udeleženk. (O tem aktivu smo že poročali na lanskem občnem zboru.)
- 12. 4. do 21. 4. 2006 je ob likovni razstavi pedagoških delavcev zelo delavno zaživel aktiv likovnih pedagogov.

Čeprav ob pregledu zapisnikov aktivov iz prejšnjega leta ugotavljamo, da so bili vsi člani enotnega mnenja, da so taki pogovori potrebni in jih kaže nadaljevati, se je pokazala pomanjkljivost pri sprejemanju sklepov – niso se namreč domenili kdo bo naslednji sklicatelj.

Sprejeti sklepi iz prejšnjih let pa še vedno ostanejo:

- sodelovanje med vsemi ustanovami, od vrtcev do srednje šole, je nujno, ne le zaželeno;
- vse skupine so sprejele sklep, da se bodo še srečale – določili so termine in teme;
- nadaljevali bomo pogovore o novostih v devetletki in prehodu v srednjo šolo;
- na srečanjih bomo razpravljali predvsem o konkretnih temah in vprašanjih;
- dobrodošla je izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse;
- nadaljevali bomo s spoznavanjem domače okolice v vseh pogledih – projekt Svet pred domačim pragom;
- nadaljevati moramo sodelovanje z drugimi ustanovami in društvi: muzej, knjižnica, muzejsko društvo.

3. *Likovna razstava lani v aprilu (12. 4.–21. 4.):* Predstavljeno je bilo likovno snovanje *11 pogumnih pedagoških delavcev*. V Galeriji v Idriji smo obiskovalcem na ogled postavili kar zanimiva dela: risbe, grafike, akvarele, platna, fotografije, keramiko. Mislim, da je bila razstava pripravljena profesionalno predvsem s pomočjo naših članov, akad. slik. *Rafaela Terpina* in lik. pedagoginje *Silve Menard* ter s spremno besedo in z razlago po razstavi, ki jo je pripravil prof. *Janez Kavčič*.

Obisk razstave je bil primeren, pa tudi odziv v medijih smo zasledili.

Na Krasu je krasno smo poimenovali našo zanimivo *naravoslovno-družboslovno ekskurzijo*, ki smo jo izpeljali 9. junija 2006 popoldne. Obiskali smo vas *Pliskovico* v osrčju Krasa, se sprehodili po zanimivi naravoslovni učni poti in si ogledali Mladinski hotel v vasi. Tudi konec je bil »uspešen«, na kmečkem turizmu v Coljavi – vasici, kjer ima domačijo tudi eden od naših upokojenih članov.

Število udeležencev: 35

4. *Predavanja:* 15. novembra 2006 smo prisluhnili študentu Mariborčanu *Zlatku Blažiču*, ki nam je odkrito pripovedoval o svoji življenjski kalvariji. Predavanje je naslovil enako kot knjigo, ki jo je napisal *Zgodovina moje heroinske odvisnosti*. Za vse, ki delamo z mladim rodом, je bilo to srečanje prav gotovo koristno.

5. *Ogled gledališke predstave Kabaret* v Mestnem gledališču ljubljanskem je bil med našimi člani (in njihovimi spremljevalci) prav tako sprejet z odobravanjem. Predstavo smo si ogledali 26. novembra.

Število udeležencev: 54

6. *Prednovoletno srečanje* smo imeli 7. decembra v gostišču Barbara v Idriji. Za doživetje prazničnega ozračja smo tokrat povabili člane *Idrijskega okteta*, ki so nam pod vodstvom Beti Lampe pripravili prav lep glasbeni večer.

Število udeležencev: 39

7. Povezali smo se z *Zvezo društev pedagoških delavcev Slovenije*. 25. 5. 2006 sem se udeležil skupščine te Zveze, kjer sem tudi poročal o delu našega društva.

8. *Delo upravnega odbora* v tem letu je potekalo redno, v skladu s potrebami. Člani upravnega odbora smo se sestali sedemkrat. Na vse seje so bili vabljeni tudi člani nadzornega odbora. O vsem smo se dogovarjali sproti.

9. *Poročanje o delu – pojavljanje v medijih:*

- 21. 4. 2006 *Idrijske novice: Ko učitelji podobe na ogled postavijo* (J. Kavčič); (Izpisati ime)
- april 2006 *Primorske novice: kratka vest o lik. razstavi* (Saša Dragoš);
- 14 .7. 2006 *Idrijske novice: Na Krasu je krasno* (Nace Breitenberger);

- julij 2006 *Sodobna pedagogika: Pedagoško društvo v Idriji spet deluje* (Nace Breitenberger)

Imeli smo še precej predlogov in želja za delo našega društva, a smo jih zaradi obremenjenosti in drugih obveznosti članov morali preložiti na letošnje leto ali katero naslednjih let.

*Nace Breitenberger,
predsednik*

Popravek:

V prejšnji številki revije (SP 1/2007), smo objavili prispevek z naslovom Šolska reforma skozi dnevni časopis. Prispevek sta napisala dr. Anita Trnavčević in mag. Vinko Logaj, Šola za ravnatelje, Brdo pri Kranju (e-pošta: vinko.logaj@solazaravnatelje.si).