

# Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja

Uredniki:

dr. Simon Slokan,  
mag. Bečir Kečanović,  
dr. Vinko Logaj



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja

*Uredniki:* dr. Simon Slokan, mag. Bećir Kećanović, dr. Vinko Logaj

*Avtorji:* Aleš Bučar Ručman, Klavdija Erjavec, Damjan Gantar, Albin Igličar, Bećir Kećanović, Polonca Kovač, Alenka Mordej, Simona Rogič Ožek, Tanja Rupnik Vec, Zora Rutar Ilc, Simon Slokan, Ajda Šulc, Robert Šumi, Mirjana Ule

*Strokovni pregled:* dr. Maja Modic, dr. Mirko Pečarič

*Jezikovni pregled:* Valentin Logar

*Izdal in založil:* Zavod Republike Slovenije za šolstvo

*Predstavniki:* dr. Vinko Logaj

*Oblikovanje naslovnice:* Simon Kajtna

*Urednici založbe:* Saša Premk in Andreja Nagode

*Spletna izdaja*

Ljubljana, 2020

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dosegljiva na: [www.zrss.si/pdf/uporabna-etika.pdf](http://www.zrss.si/pdf/uporabna-etika.pdf)



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT

INŠPEKTORAT REPUBLIKE SLOVENIJE  
ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v

Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=21957891](http://COBISS.SI-ID=21957891)

ISBN 978-961-03-0515-6 (pdf)

## **Kazalo**

Začetna misel .....	5
Uvodnik .....	6
<b>Recenzentski mnenji .....</b>	<b>19</b>
<b>Sklop I .....</b>	<b>25</b>
Etične in pravne vrednote v šolskem prostoru .....	26
Albin Igličar	
Uporabna etika in avtonomija šolskega prostora na prehodu v vključujočo in varno družbo .....	40
Bečir Kečanović	
Družbena odgovornost Inšpektorata RS za šolstvo in šport .....	60
Simon Slokan	
Odločno etično vodenje in profesionalizem .....	68
Robert Šumi	
O vrednotah, ideologijah in novih življenjskih strategijah mladih .....	89
Mirjana Ule	
<b>Sklop II .....</b>	<b>101</b>
Medvrstniško nasilje: koraki za uspešno soočanje in preprečevanje .....	102
Aleš Bučar Ručman, Ajda Šulc	
Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja za krepitev spodbudnega učnega okolja .....	121
Simona Rogič Ožek	
Strategije vplivanja učitelja na motivacijo učencev: od kulture prisile, nagrajevanja in kaznovanja v smeri kulture podeljevanja moči, avtonomije in odgovornosti .....	134
Tanja Rupnik Vec	
Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov ....	152
Zora Rutar Ilc	

<b>Sklop III .....</b>	<b>169</b>
Zgodba o trpinčenju oziroma saga v sodnih postopkih .....	170
Klavdija Erjavec	
Varstvo pravic uporabnikov storitev na področju vzgoje in izobraževanja. ....	179
Damjan Gantar	
Šolstvo v iskanju ravnotežja med splošno (u)pravno ureditvijo in področnimi posebnostmi .....	205
Polonca Kovač	
Odklonska ravnanja v družbi z vidika kaznovalnega prava .....	226
Alenka Mordej	

## Začetna misel

Monografija *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* je namenjena vsem, ki se ukvarjajo z vzgojo, izobraževanjem in tudi usposabljanjem, ter še posebej tistim, ki stremijo k izboljšavam in razvoju. Zavedanje pomena in razvoja vključujoče in povezljive družbe, temelječe na pozitivnih vrednostnih sistemih, mora postati osnovno vodilo vsakega sistema. Sistem vzgoje in izobraževanja pa ima v tem okviru temeljno vlogo glede na dejstvo, da neposredno vpliva na vse dele družbe. Konstruktivne spremembe so vedno dobrodošle, čeprav pogosto nepriljubljene. Njihovo vpeljevanje v praksi terjata dodaten napor in predstavlja težjo pot, vendar je končni uspeh toliko večji. Velikokrat se sprašujemo: Zakaj je to potrebno? Zakaj je to pomembno? Zakaj ravno jaz? Dejstvo pa je, da je sleherni posameznik pomemben, zaradi sinergij znanja, izkušenj in pogledov, kot prispevek k razumevanju, razvoju, novitetam in kakovosti. Zato smo prepričani, da smo le SKUPAJ lahko uspešnejši, učinkovitejši oziroma boljši.

Potrudimo se za naše zanamce – otroke, ki so v tem okolju danes, ki bodo v tem okolju jutri in čez leta, ko bodo to zgodbo živeli.

Dr. Simon Slokan, dr. Robert Šumi

*»Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel. Kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.«  
(Nejc Zaplotnik, Pot)*

## Uvodnik

Zamisel o nastanku monografije *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* je bila rojena na posvetu o preprečevanju diskriminacije in problematiki anonimnih prijav, organiziranega v okviru prostovoljskega dogodka *Dan za spremembe* aprila 2019. Naslovno tematiko obravnava po zgledu čezdisciplinarnega, medpodročnega in povezljivega (integrativnega) pristopa k spodbujanju trajnostnega razvoja ter učinkovitejšega reševanja perečih problemov in etičnih dilem v sodobni družbi. Z vsebino je osredotočena na vrednotno jedro družbe znanja, vzgoje in izobraževanja. Besede, zapisane v moški ali ženski slovnični obliki, imajo nevtralen pomen in se pod enakimi pogoji uporabljajo za vse spolne oblike.

Z naslovom publikacije je zarisan pojmovni okvir, v katerem se besedna zveza *uporabna (aplikativna) etika* nanaša na njeno družbeno vlogo in javni prostor, ne da bi se z vsebino spuščali v osebno etiko ali zasebno moralo katere koli osebe. Z drugimi besedami, uporabna etika je v tej publikaciji sopomenka javne etike. Ker je v svojem poslanstvu praktične subdiscipline filozofije morale ali etike osredotočena na konkretna vprašanja in izzive, je vsebina publikacije skupaj s poklicno etiko ali praktično etiko, politiko etičnega voditeljstva, s kodeksi etičnega ravnanja in etično infrastrukturo v vzgoji in izobraževanju podlaga za celovit in povezljiv, integrativen pristop k razvoju uporabne javne etike v šolstvu. Integrativni pristop je torej nosilna metoda. Njegov namen je, da povezuje uporabno znanje in življenjsko izkustvo s posameznih področij v celosten, sistemski in sistematičen način reševanja zahtevnih družbenih problemov, ki z večstranskimi posledicami vdirajo v šolski prostor. Kljub prizadevanju vodstva in zaposlenih, da jih z vključujočim, varnim in spodbudnim učnim okoljem obvladujejo, se trdovratno ponavljajo in se ponekod širijo tako, da škodujejo medosebnim odnosom in institucionalnemu ugledu šolskega sistema. Z večstranskimi vzroki in posledicami presegajo notranji okvir učnega okolja, tako da jih šolstvo samo objektivno ne more uspešno reševati. Zato bi morala celotna družba z zavedanjem o pomenu vrednot znanja, vzgoje in izobraževanja za

skupno dobro in napredek vseh prispevati k razvoju vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja.

Vključujoče, varno in spodbudno učno okolje je z vrednotami družbe znanja, vzgoje in izobraževanja vpeto v širši družbeni prostor, pravni sistem in družbeno moralo. Šolski sistem pa je s temi vrednotami eden od gradnikov vrednotnega jedra družbe, skupnega dobrega in javnega interesa, družbene odgovornosti in moralne identitete državljanov. To nas je spodbudilo, da smo se s to publikacijo pridružili vsem tistim, ki si v šolstvu in širše prizadevajo za trajnostni razvoj in družbo prihodnosti, za učinkovito reševanje perečih problemov in groženj svetovnih razsežnosti. Svetovna skupnost, Organizacija združenih narodov in države podpisnice krovnega dokumenta o trajnostnem razvoju sveta do leta 2030 – Agende 2030, med katerimi je tudi Republika Slovenija, soglasno ugotavljajo, da je od tega odvisno preživetje ljudi in planeta. S pandemijo virusa COVID-19 smo se s tem na nek način soočili. Na osebni in kolektivni ravni smo doživeli, kar sicer sodobna filozofija in znanost opozarjata že dalj časa, da klasični način premočrtnega razmišljanja in delovanja v razmerah visoke negotovosti in ogroženosti ne more več ponuditi uporabnih odgovorov. Za preživetje potrebujemo nov in bolj učinkovit način odzivanja na kompleksne družbene probleme in izzive našega sveta. Predvsem potrebujemo drug drugega, dialoško reševanje skupnih problemov in ohranjanje skupnih vrednot z nesebično izmenjavo informacij, čezdisciplinarnega, medpodročnega znanja in življenjskega izkustva. Spoštljivo moramo komunicirati drug z drugim, saj je komunikacija med najpristnejšimi dejavniki dobrih medčloveških odnosov. To seveda ne izključuje ostre in argumentirane, a vendarle dostojne in spoštljive kritike. Zavrača pa nestrpen in sovražen govor, saj besede lahko ubijajo, mar ne. Z vso resnostjo je zato treba vzeti pozive, ki prihajajo iz znanosti in filozofije, pa tudi duhovnosti, da moramo z vključevanjem skupnega potenciala raznolikosti spremeniti naš odnos do skupnih vrednot, naravnih in družbenih pogojev življenja. Kot pravi Agenda 2030, od tega je odvisno preživetje ljudi in planeta Zemlja.

Spoznanje, da klasična premočrtna misel, ki »obdeluje le svoj vrtiček«, ne more več ponuditi uporabnih odgovorov in rešitev, je sodobno znanost in filozofijo že v 20. stoletju postavilo pred izziv, kako do novega, učinkovitejšega načina razmišljanja in delovanja. Pri obeh se je tako močno okrepilo zanimanje za čezdisciplinarno, medpodročno in povezljivo (integrativno) izmenjavo znanja in izkustva z različnih področij. S sistemskimi teorijami, teorijami kaosa, gravitacije, superstrun, kompleksnosti in drugimi pristopi, ki s čezdisciplinarno izmenjavo

znanja in izkustva obravnavajo večrazsežnostne pojave, je bila rojena vseobsegajoča in vključujoča – *integralna teorija*. Mnogi izjemni misleci, ki jim upravičeno gre sloves svetovnega uma, so prispevali delež k njenemu nastanku. Zato je na tem mestu bržkone bolj korektno, če razvoj integralne teorije vzamemo kot evolucijo znanosti, saj bi jo težko opredelili kot izključno avtorsko delo enega samega posameznika. Medtem pa je cela vrsta avtorjev integralno teorijo preizkusila (aplicirala) na različnih področjih. Njena uporabna vrednost se vse bolj kaže pri uresničevanju svetovnih ciljev trajnostnega razvoja in programa ukrepov za preživetje ljudi in planeta, opredeljenih z Agendo 2030. Temu je z integrativnim pristopom uporabne etike in normativno integracijo skupnih vrednot namenjen večji del te publikacije.

Spoznanje, da klasični način razmišljanja ne more več ponuditi uporabnih odgovorov in rešitev, je spodbudilo razvoj integralne teorije in integrativnega pristopa tudi pri uporabni ali aplikativni etiki. Čeprav med teoretiki še vedno ni soglasja, ali je njeno poslanstvo v tem, kar trdijo zagovorniki, jo družbeni izzivi s potrebo po učinkovitem reševanju zahtevnih problemov in etičnih dilem podpirajo, da je uporabna etika v svetovnem merilu deležna vse večje pozornosti. Njena filozofska narava ostaja domena moralne teorije in filozofije morale. Širok nabor dostopnih virov in primerjalnih avtorskih del pa dokazuje, da je vse bolj vpeta v vsakdanje življenje in je tako uveljavljena tudi v šolskem prostoru. Sklicujoč se na domače in mednarodne vire, na dognanja kognitivne znanosti in nevroznanosti o tem, kaj vse vpliva na učenje, mišljenje in socialne odzive, sodobna šola v naprednih demokratičnih družbah že desetletja gradi na istem pristopu povezovanja (*integracije*) in vključevanja (*inkluzije*).

Če se vrnemo k začetnim ugotovitvam, da se trdovratni problemi v šolstvu kljub vsem prizadevanjem vodstev in zaposlenih ponavljajo, je smiselno vprašanje, kaj lahko uporabna etika z integrativnim pristopom prispeva k razvoju vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja. Odgovor je v njenem poslanstvu praktične subdiscipline in nasprotnem vprašanju integrativnega pristopa, ali je uspešen razvoj vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja sploh možen, ne da bi s tem povezovali razmere v delovnem okolju in širšem družbenem okviru šolskega prostora. Kot rečeno, vključujoče, varno in spodbudno učno okolje je z vrednotami družbe znanja, vzgoje in izobraževanja vpeto v širši družbeni prostor, javno oziroma ustavno etiko, pravni sistem in družbeno moralno. Domače in mednarodne ocene kažejo, da je sicer poklicna avtonomija ali integriteta vodstev in zaposlenih v naših šolah na visoki ravni. Prav



tako strokovnost in predanost vrednotam družbe znanja. Na drugi strani so ocene, ki opozarjajo na slabe medosebne odnose in tveganje odklonskih dejanj s psihičnim in fizičnim nasiljem v šolskem prostoru. Navedeno, žal, ni samo problem šolstva. Je odraz splošne družbene klime, ko slabe izjeme s stopnjevanjem in razraščanjem trdovratnih (strukturnih) problemov preraščajo v redne slabe razmere širših razsežnosti. Zadevna problematika s slabšanjem (*dezintegracijo*) medosebnih odnosov ogroža človekovo dostojanstvo, osebno in poklicno avtonomijo ali integriteto, skupno dobro in temeljne vrednote. Bolj ali manj je razširjena po celotnem javnem in zasebnem sektorju. Vsem je tako skupna tudi uvodna ugotovitev, da obstoječi način premočrtnega razmišljanja in delovanja ne more več ponuditi uporabnih odgovorov in rešitev. Šolski prostor je toliko bolj dovzeten, občutljiv in ranljiv, še posebej zato, ker lahko negativne posledice zaznamujejo cele generacije učencev, otrok in mladostnikov.

Ukrepi, ki jih določajo zakoni, da v skladu s temeljnimi vrednotami družbe in države služijo varovanju človekovega dostojanstva pred nadlegovanjem, trpinčenjem, diskriminacijo, izključevanjem, se s kršitvami ali z zlorabami etike in prava sprevačajo v lastno nasprotje. O tem je potekala razprava tudi na uvodoma omenjenem posvetu o preprečevanju diskriminacije in problematiki anonimnih prijav. Organiziran je bil v okviru skupnega programa uvodoma omenjene vseslovenske prostovoljske akcije, ki že nekaj let zapored poteka pod sloganom *Dan za spremembe*. Inštitut za razvoj vključujoče družbe je skupaj z Inšpektoratom Republike Slovenije za šolstvo in šport povabil k sodelovanju predstavnike državnih in lokalnih ustanov, javnih in zasebnih organizacij. Razprava, zlasti pa življenjske zgodbe z bridkim izkustvom tistih, ki so bili ali so še vedno žrtve slabih medosebnih odnosov, fizičnega ali psihičnega nasilja, zlorab anonimnih prijav in neupoštevanja ukrepov za zaščito, so prispevali k nastanku te publikacije in odločitvi, da vztrajamo v skupnih prizadevanjih za miroljubno in pravično, vključujočo in varno družbo. S tem namenom je publikacija hkrati javni poziv, da se v prizadevanja za vključujočo, varno in spodbudno učno okolje vključi celotna družba. Ob tem se posebej zahvaljujemo vsem, ki so bodisi z udeležbo in razpravo na omenjenem posvetu, s prispevki v tej publikaciji ali kako drugače prispevali svoj delež dobronamernosti in aktivnega državljanstva k nadaljnjemu razvoju uporabne etike vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja tudi v našem šolskem in družbenem prostoru.

V nadaljevanju sledijo prispevki v posameznih sklopih, od prvega do tretjega, razvrščeni po abecednem zaporedju priimkov avtorjev in avtoric. Vsak sklop je

zaokrožena vsebina. Skupaj pa tvorijo integralno celoto, v kateri se zrcalita naslovna misel in namen publikacije. Tako je bralcu ob vsebini posameznih prispevkov omogočeno, da jih kot celoto obravnava v luči naslova in namena integrativnega pristopa uporabne etike pri spodbujanju vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja ter širšega šolskega in družbenega prostora.

## Sklop I

Prvi sklop začena s prispevkom Albina Iglčarja, *Etične in pravne vrednote v šolskem prostoru*. Avtor z vso širino sociološke vede o človeku, temeljnih vrednotah in normativnem urejanju družbenih odnosov izhaja iz kulturne dediščine in skupnega izročila Evrope, v katerem sta etika in pravo, kot minimum morale oziroma etike, od nekdaj neločljiva. Danes je sicer veliko razlogov, s katerimi je mogoče temu oporekati. Zato Iglčar s svojo teorijo normativne integracije hkrati opozarja, da je treba odnos do etičnih in pravnih vrednot spremeniti, saj kršitve etike in prava vodijo v *dezintegracijo* družbe in pravne države. V zvezi s tem kritično analizira problematiko anonimnih prijav v slovenski družbi in opozarja, da gre za tipičen primer neskladja med moralno in pravno normo, med vrednoto družbeno-moralnega ter vrednoto pravnega sistema. Z zlorabo anonimnih prijav je ogroženo človekovo dostojanstvo, ki je tudi vrhovna pravna, ustavna in zakonska vrednota. V takih primerih prihaja do neutemeljenega, protipravnega poseganja v ustavne pravice. Žrtev pa je zaradi anonimnosti storilca onemogočena pri uveljavljanju temeljne pravice do sodnega varstva ter pravice do odprave posledic. Pri obvladovanju zadevne problematike Iglčar poudarja pomen državljske vzgoje in aktivnega državljanstva. Aktivno državljanstvo vključuje državljski pogum in aktivno prizadevanje za pravice sodržavljanov. Z razvitim občutkom za drugega in skupno dobro spodbuja vest in terja kesanje, ko s svojim ravnanjem povzročiš nekomu škodo.

Bećir Kečanović se s prispevkom navezuje na Iglčarjevo teorijo normativne integracije. Z integrativnim pristopom uporabne etike opozarja na nasprotje – *dezintegracijo* družbe. Dezintegracija je bolezen družbe, socialna patologija. Ljudi in družbene skupine polarizira. V skrajnem primeru, kot epidemija zaostrovanja med »MI« in »ONI«, rojeva nasilno radikalizacijo, oboroženo nasilje in terorizem. Avtor se z integrativnim pristopom uporabne etike dotakne še tveganja kibernetkega sveta in novih tehnologij, umetne inteligence, digitalizacije in robotizacije. Čeprav bi morale služiti skupnemu dobremu in blaginji vseh, t. i. hibridne grožnje in kibernetški napadi ter ne nazadnje različne oblike

nadlegovanja in trpinčenja po telefonu, računalniku ali z zlorabo družbenih omrežij tudi v šolskem prostoru opozarjajo, kako nove tehnologije v rokah ljudi s slabimi namerami prispevajo k dezintegraciji medčloveških odnosov, družbe in države. Prispevek nadaljuje z normativno analizo avtonomije šolskega prostora. S pomočjo uporabne etike in Igličarjeve teorije normativne integracije ponuja nekatere konkretne rešitve. Z njimi povezuje in poudarja pomen vseh prispevkov v publikaciji, saj skupaj tvorijo integralno celoto naslovnega sporočila in njenega namena.

Simon Slokan je z naslovom prispevka *Družbena odgovornost Inšpektorata RS za šolstvo in šport* osredotočen na specifično in v smislu družbenega nadzora zelo pomembno področje šolskega sistema. Z integrativnim pristopom k vsebinskim vprašanjem pa odpira tudi široko razpravo o sodobnem konceptu družbene odgovornosti. Pri tem se sklicuje na vire, ki družbeno odgovornost povezujejo z vrednotami trajnostnega razvoja in zavračajo klasično korporativno miselnost, po kateri je profit celo pred človekom. Sodobni koncept družbene odgovornosti je zasnovan na paradigmi trajnostnega razvoja in nenehni zavezanosti k etičnemu vedenju, ekonomskemu razvoju, izboljšanju kakovosti življenja zaposlenih, njihovih družin, lokalne skupnosti in družbe nasploh. Z vizijo, poslanstvom in vrednotami avtor poudarja, da je treba navedeno vsakodnevno živeti, saj je to pogoj za vse vidike, ravni in področja družbene odgovornosti. Ugotovitev ponazori z grafičnim prikazom integriranega vzorca ali kognitivne sheme družbene odgovornosti v napovedani, *de lege ferenda* ureditvi in konceptu dela Inšpektorata RS za šolstvo in šport.

Robert Šumi v samem naslovu prispevka poudarja *Odločno etično vodenje in profesionalizem*, kar je splošna značilnost etičnega vodje in politike etičnega voditeljstva v javnem in zasebnem sektorju. Etično vodenje predstavi v obliki modela in v odnosu do profesionalizma ter v povezavi s tem obravnava integriteto, poslovno in vrlinsko etiko ali etiko vrlin. Z integriteto zajema osebnostni in organizacijski vidik odločnega etičnega vodenja in profesionalizma. Oba vidika vplivata na avtonomijo in odgovornost integrirane osebnosti, tako v vlogi etičnega vodje ali katerega koli zaposlenega, bodisi v javnih ustanovah ali gospodarskih združbah, javnem in zasebnem sektorju. S tem lahko rečemo, da se avtor navezuje na koncept družbene odgovornosti in paradigmo trajnostnega razvoja, kar je predmet obravnave pri avtorju Slokanu. Z integriteto in etiko vrline, ki od Aristotela naprej združuje spoznavne in moralne vrline, je Šumijev prispevek odprt za normativno integracijo in integrativni pristop uporabne etike. Ta je, kot

rečeno, s svojim poslanstvom praktične subdiscipline v svetovnem merilu uveljavljena kot sopomenka področnih etik, vključno z javno in poslovno etiko ter etiko v šolskem prostoru.

Prispevek Mirjane Ule je sicer po abecednem zaporedju priimkov avtorjev in avtoric zadnji v prvem sklopu. Glede na vsebino in posebno pozornost, namenjeno vrednotam pri mladih, pa si gotovo zasluži prvo mesto. Vrednote so, kot pravi avtorica, osrednje življenjske ideje, cilji in normativna načela, ki dajejo ljudem oporo in razloge za oblikovanje življenjskega stila in vodenje življenjskega poteka. Večinoma jih zaznavamo kot nejasne »glasove iz ozadja«, ki nas usmerjajo pri vsakdanjih odločitvah in izbirah. Avtorica opozarja na potrebo po razlikovanju med spontano vrednotno naravnostjo in *vrednotenjskimi ideologijami*. Ena od tipičnih vrednotenjskih ideologij sodobnih družb je nenehno in sistematično pritoževanje zaradi razpadanja ali *krize vrednot* v sodobnih družbah, zlasti med mladimi. Raziskave kažejo, da so v krizi kvečjemu velike zgodbe (»grand narratives«), velike ideologije. Predvsem mladi ne gradijo več svojih vrednot okoli njih. Kar je v danih razmerah skupno vsem, pa so po mnenju avtorice vrednote varnosti, kakovost vsakdanjega življenja in dobri medsebojni odnosi. To je pomembna ugotovitev tudi za sam namen te publikacije.

## Sklop II

Skupne vrednote so temelj skupnega dobrega, na katerem družba razumnih ljudi gradi družbeno soglasje in medgeneracijsko sodelovanje. Učitelji in drugi strokovni delavci v šolstvu z zgledom vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja poudarjajo, da imajo skupne vrednote v vzgoji in izobraževanju poseben pomen. Ker so, tako kot v prispevku prvega sklopa navaja avtorica Ule, osrednje življenjske ideje, cilji in normativna načela, vrednote dajejo ljudem občutek varnosti ter razloge za oblikovanje življenjskega stila in vodenje življenjskega poteka. Antonio Damasio, nevroznanstvenik in eden vodilnih raziskovalcev na področju duševnih procesov, čustev in občutkov, odločanja, spomina, sporazumevanja in kreativnosti, pravi, da so občutki žalosti in veselja bili in so še vedno ključni za vrednoto družbene pravičnosti. Ugotavlja, da je uspeh ali propad človeštva v veliki meri odvisen prav od tega, kako bodo javnost in institucije ta predrugačen pogled na človeka vključile v načela in usmeritve za skupne vrednote in cilje družbe prihodnosti. S tem smo hkrati opravili miselni prehod od prvega k drugemu sklopu prispevkov Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja.

Aleš Bučar Ručman in Ajda Šulc sta soavtorja prvega prispevka v tem sklopu z naslovom *Medvrstniško nasilje: koraki za uspešno soočanje in preprečevanje*. Opozarjata, da je medvrstniško nasilje v šolah del širšega pojava medvrstniškega nasilja, je pomembno naslavljanje tega problema v okolju, v katerem mladostniki preživijo večino svojega (budnega) časa. To je prav tako pomembna ugotovitev za naš skupni namen, da z integrativnim pristopom uporabne etike prispevamo k nadaljnemu razvoju vključujočega, varnega in spodbudnega šolskega prostora. V tem je tudi namen te publikacije povsem primerljiv z ugotovitvami in napotki avtorjev Bučar Ručman in Šulc, kako se soočiti z nasiljem v šolah. Prispevek je podprt s širokim naborom virov in mednarodnih avtorskih del. V uvodu se sklicujeta na poglobljeno analizo nasilja v šolah avtorja Stuarda Henryja (2000). Naslov njegovega dela v angleškem izvirniku, *What Is School Violence? An Integrated Definition*, kaže, da ima integrativni pristop v šolstvu uporabno vrednost tudi pri obravnavi, preprečevanju in odvrčanju nasilja. Bučar Ručman in Šulc nazorno pokažeta, da je povezava med nasiljem in šolo mnogo širša kot le nasilje med učenci. Zato je treba to obravnavati večstransko (integrativno). Prepoznati je treba vse razsežnosti in vse vrste nasilja, tako psihične kot fizične, med učenci in učenci, učitelji in učenci, vodstvom šol in učitelji in/ali učenci, nasilje staršev, lokalne in državne oblasti nad šolami/učitelji itd. Pri tem je ključno razumevanje, navajata Bučar Ručman in Šulc, da so lahko vzroki nasilja v družbenopolitičnih procesih in ne le pri posameznikih. S to ugotovitvijo nas integrativni pristop vrača k uvodnim prispevkom o uporabni etiki ter normativni integraciji etičnih in pravnih vrednot pri urejanju javnih zadev, začevši z vrednotami družbe znanja, sistema izobraževanja in šolskega prostora.

Avtorica Simona Rogič Ožek v prispevku *Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja za krepitev spodbudnega učnega okolja* izpostavlja potrebo po sistemskem umeščanju čustvenega opismenjevanja v slovenski šolski prostor z namenom krepitev spodbudnega učnega okolja. Sklicujoč se tudi na priporočila Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), da je čustveno opismenjevanje eno izmed pomembnih načel v šolstvu, ki mu je treba nameniti več pozornosti, tako pri načrtovanju učnih priložnosti za otroke in mladostnike kot pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, prispevek predstavlja praktični model čustvenega opismenjevanja za učenje večšin sodelovanja in življenja v skupnosti. S smiselno enakim pogledom, kot smo zgoraj povzeli po Damasiu, avtorica ugotavlja, da se čustveno opismenjevanje kaže kot pomemben izziv današnjega časa. S tem poziva

k razmisleku o bolj poglobljenem sistemskem umeščanju in nalogah, ki nas čakajo v zvezi s tem.

Tanja Rupnik Vec svoj prispevek *Strategije vplivanja učitelja na motivacijo učencev: od kulture prisile, nagrajevanja in kaznovanja v smeri kulture podeljevanja moči, avtonomije in odgovornosti* začena z izposojenim rekom: *Najmočnejša motivacija za učenje prihaja od znotraj*. Težko bi našli boljšo razlago, s katero bi njen prispevek povezali z naslovom in namenom te publikacije. Z zahtevo po jasnem razmejevanju odgovornosti učitelja in učenca avtorica pokaže bistvo vključevanja, ki te melji na enakih možnosti ter vzajemnem spoštovanju in izpolnjevanju dolžnosti. Z gledišča uporabne etike gre za temeljno vprašanje omenjene vrlinske etike ali etike spoznavnih in moralnih vrlin, integritete in etike dolžnosti ali deontologije. V povezavi z razvojem miroljubne in pravične, vključujoče in varne družbe prihodnosti je vse to primerljivo z Agendo 2030 ter njenimi cilji vključevanja in vzajemnega spoštovanja za trajnostni razvoj in družbo prihodnosti za vse.

Avtorica Zora Rutar Ilc se s prispevkom *Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov* navezuje na program, ki ga razvijajo na Zavodu RS za šolstvo (ZRSŠ), ga preizkušajo in izvajajo v praksi. Skupna ugotovitev, pri kateri se sklicuje na vrsto drugih avtorjev, kaže, da so socialne in čustvene kompetence učiteljev odločilne za kakovostne odnose z učenci, za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih, pa tudi za njihovo zavzetost, učenje in celo splošni razvoj. V povezavi z namenom te publikacije in integrativnim pristopom uporabne etike so izkušnje, ki jih avtorica omenja, dragocene tudi pri obvladovanju psihosocialnega tveganja v medosebnih odnosih. Če vzamemo področno zakonodajo o integriteti in preprečevanju korupcije, zakonodajo z ukrepi zaščite človekovega dostojanstva v delovnem okolju, varnosti in zdravja, standarde kakovosti itn., je obvladovanje psihosocialnega tveganja temelj za preprečevanje odklonskih dejanj, nedovoljenih vplivov in zlorab v javnem in zasebnem sektorju. Obvladovanje psihosocialnega tveganja je prav tako pomembno takrat, ko je treba z istimi ukrepi zaščititi osebo pred lažnimi in zlonamernimi obtožbami, anonimnimi prijavi in drugimi napadi na človekovo dostojanstvo, osebno in poklicno integriteto, kakor v svojem prispevku opozarja Iglčar. Z vsem tem je lahko prispevek avtorice Rutar Ilc uporaben vir znanja in izkustva pri praktični vzpostavitvi etične infrastrukture in politike etičnega voditeljstva za zaščito skupnih vrednot s spodbujanjem dobrih psihosocialnih odnosov in etičnega ravnanja v šolstvu in širše. Tako kot smo uvodoma ponazorili z vprašanjem o poslanstvu in integrativnem pristopu uporabne etike: ali je razvoj vključujočega,

varnega in spodbudnega učnega okolja sploh možen, ne da bi upoštevali razmere v delovnem okolju in širšem družbenem okviru šolskega prostora.

### Sklop III

V tem sklopu so prispevki, s katerimi nas avtor in avtorice od notranjega vrednotnega jedra družbe znanja usmerjajo k normativnem okviru šolskega prostora in zakonski ureditvi ukrepov za zaščito skupnih vrednot, naravnih in družbenih pogojev življenja. Če je težišče prvega sklopa v procesu *institucionalizacije* vrednot, ki poteka s pogledom od zgoraj navzdol (angl. *top down*), drugega na procesu *socializacije* in konkretnih vprašanj s pogledom navzgor (angl. *bottom up*), je značilnost tretjega sklopa načelo ustavnosti in zakonitosti, skladnosti in koherentnosti pravnega reda ter ravnanj naslovnikov pravnih norm. V tem pogledu je tretji sklop prispevkov most med teorijo in prakso, ki z uporabno etiko in Igličarjevo teorijo normativne integracije na »mikro« ravni konkretnega posameznika predpostavlja notranje skladno in koherentno, avtonomno in odgovorno osebnost, osebnost z integriteto. Z ureditvijo področnega zakona o integriteti in preprečevanju korupcije pomeni: »pričakovano delovanje in odgovornost posameznikov in organizacij pri preprečevanju in odpravljanju tveganja, da bi bila oblast, funkcija, pooblastilo ali druga pristojnost za odločanje uporabljena v nasprotju z zakonom, pravno dopustnimi cilji in etičnimi kodeksi«. Z navedeno opredelitvijo integritete se družbena odgovornost, ki temelji na konceptu trajnostnega razvoja in vrednotah družbe prihodnosti, od premočrtnega razmišljanja in čakanja na posledice premika k učinkovitemu preprečevanju in obvladovanju tveganja. Kajti razumen človek, avtonomna osebnost z razvitim občutkom odgovornosti, osebnost z integriteto, si vselej prizadeva, da probleme in nevarnosti predvsem preprečuje in ne čaka na posledice.

Klavdija Erjavec se v prispevku *Zgodba o trpinčenju oziroma saga v sodnih postopkih* ukvarja z vprašanjem, kako se sodna praksa opredeljuje do trpinčenja v delovnem okolju. Avtorica je odvetnica z dolgoletno prakso. Naslov njenega prispevka pove, da izhaja iz življenjskih zgodb, ki jih v sodbah obravnavajo in pišejo sodišča. Nič ni tako blizu vsakdanjemu življenju kot življenjska zgodba, pripoved ali narativ življenja. To je treba poudariti, ker je pripovedovanje zgodb kot metoda integralni del uporabne etike. Življenjske zgodbe z dobrimi novicami nas navdajajo z občutki veselja, s slabimi novicami pa z občutki žalosti. Če se spet na kratko vrnemo k temu, kar smo povzeli pri Damasiu, so občutki veselja in žalosti bili in so še vedno ključ družbene pravičnosti. V primerjalni literaturi je tako narativ

uveljavljena metoda poučevanja, ki z občutki priključuje izkustvo, da prispeva k vrednotenju konkretnih situacij, pojavov, problemov, izzivov, etičnih dilem. Tega analitični um sam ne more opraviti. Z etiko narativa nam integrativni pristop uporabne etike v prispevku avtorice Erjavec – s povzetki življenjskih zgodb, ki jih v sodbah pripovedujejo sodišča – kaže bistvo tega, kar po navadi razumemo kot vlogo sodne prakse pri krepitvi etičnega duha v pravu. Po Igličarju torej pri normativni integraciji etičnih in pravnih vrednot.

Damjan Gantar, sodnik na upravnem sodišču, se v prispevku *Varstvo pravic uporabnikov storitev na področju vzgoje in izobraževanja* ukvarja s problematiko odločanja vzgojno-izobraževalnih zavodov o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev. V ospredju je vprašanje, ali je uporaba Zakona o splošnem upravnem postopku ustrezna za odločanje na zadevnem področju vzgoje in izobraževanja. Avtor uvodoma korektno navaja, da je bil prispevek z istim naslovom, vendar v daljšem obsegu objavljen v reviji *Pravosodni bilten*, kar seveda ne zmanjšuje njegove uporabne vrednosti za namen te publikacije. Izkustvo iz prakse, zlasti ko gre za splošno pomembno vlogo sodne prakse pri reševanju pravne problematike, je namreč tudi po nevroznanstvenih dognanjih, večkrat omenjenih v prispevkih, poleg teoretičnega znanja in analitičnega uma nepogrešljiv vir spoznanja, h kateremu se znova vračamo, ko v vsakdanjem življenju na uporaben, praktičen način rešujemo konkretne probleme, izzive in etične dileme. Glede tega je ta prispevek večstranskega pomena. S širokim pravnim znanjem in bogatim izkustvom iz sodne prakse poglobljeno obravnava temeljno vprašanje, kje je meja med strokovnim in pravnim odločanjem na področju vzgoje in izobraževanja. Hkrati odpira pomembna sistemska vprašanja notranjega in zunanjega kroga avtonomije šolskega prostora. Obenem pritrjuje večkrat poudarjeni potrebi po čezdisciplinarni, medpodročni izmenjavi uporabnega znanja in izkustva, ki ga v vsakdanjem življenju vedno znova spremljajo čustva in občutki. Z drugimi besedami, medtem ko išče konkretne odgovore na konkretna vprašanja, kako odločiti o pravicah in dolžnostih, Gantarjev prispevek dodatno utemeljuje glavni namen publikacije *Uporabna etika* vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja, da prispeva k ozaveščanju o pomenu kakovostnega izobraževanja ter odgovornosti celotne družbe za skupno dobro in vrednote znanja.

Polonca Kovač obravnava šolstvo kot družbeni podsistem, katerega funkcioniranje in ureditev sta vpeta med splošno pravno in upravno ureditvijo ter področne posebnosti. Temu morajo praviloma, v skladu s prej omenjenim



načelom ustavnosti in zakonitosti, slediti šolski predpisi in delovanje šol v praksi kakor tudi nadzorni mehanizmi. Nekatere šolske posebnosti terjajo več prilagoditev, vendar šolstva ni moč izključiti iz ustavnih okvirov in s tem vsaj delne uporabe določenih splošnih zakonov, kot sta Zakon o splošnem upravnem postopku in Zakon o inšpekcijskem nadzoru. Rešitve je zato treba iskati v specialni pravni ureditvi, ki sloni na splošnih načelih in ustavnih garancijah. Prispevek podaja nekaj izbranih predlogov, kako izboljšati obstoječo ureditev, da bo sorazmerna splošnim (u)pravnim in hkrati pedagoškim standardom. Ti predlogi so na primer: večja skrb za poenoten pristop skozi šolsko vertikalo, sorazmerne pristojnosti, kompetence in odgovornosti ravnateljev, ozaveščanje pomena participacije v šolskih postopkih, obravnava (anonimnih) prijav, angažma izvedencev in stranskih udeležencev, (pre)usmeritev inšpekcijskega nadzora v notranji nadzor in temelj za prihodnje šolske politike. Zamisli so naslovljene predvsem na šolsko ministrstvo kot nosilca politike razvoja, pa tudi druge deležnike v šolskem prostoru. V prispevku se tako praktično kaže uporabna vrednost normativne integracije etičnih in pravnih vrednot, začenši s tem, kar Igličar opozarja glede pomena Ustave Republike Slovenije ter načela ustavnosti in zakonitosti, tako pri institucionalizaciji kot pri socializaciji, vzgoji in izobraževanju ter skupni vlogi uporabne etike in prava pri preprečevanju in/ali reševanju konkretnih primerov.

Alenka Mordej je po abecednem vrstnem redu, v simbolnem pomenu pa tudi po vsebini prispevka zadnja. Za tematiko, ki jo obravnava pod naslovom *Odklonska ravnanja v družbi z vidika kaznovalnega prava*, si v nobenem primeru ne želimo, da bila na prvem mestu. Kaznovalno pravo je namreč po svoji naravi vedno zadnji, *ultima ratio* ukrep. Od nekdanj prvovrsten mehanizem izključevanja, ki ga skupnost uporablja kot eno od vrst kaznovanja. V starodavnih družbah je bil izgon posameznika iz domače skupnosti v negotovo in sovražno okolje isto kot smrtna kazen. V tem zastraševalnem pogledu je to nazoren primer, kako kaznovalno pravo najprej z grožnjo kazni deluje v smislu t. i. splošne prevencije. Tako avtorica od splošno pomembne družbene vloge kaznovalnega prava, da varuje temeljne vrednote posameznika in družbe, preide k vprašanju kazenske odgovornosti pri zlonamernih, anonimnih in drugih prijavah. Gre za problematiko, na katero v svojem prispevku posebej opozarja Igličar. Zaradi razširjenosti in teže posledic je bila zadevna problematika glavna tema omenjenega posveta o preprečevanju diskriminacije in drugih odklonskih dejanj. Avtorica, sicer državna tožilka, opozarja, da anonimne, psevdonimne, šikanozne prijave oziroma ovadbe tožilstvo obravnava zelo resno.

Tako kot v prispevku opozarja avtorica Mordej, pri problematiki zlonamernih, anonimnih in drugih prijav, ki škodujejo posamezniku in družbi, saj ogrožajo človekovo dostojanstvo, zaupanje in medosebne odnose, ni mogoče računati samo na kaznovalno pravo. V skladu s tem, da je zadnje, *ultima ratio* sredstvo, je treba pred tem uporabiti vse druge možnosti. Pri zadevni problematiki gre večinoma za primere, ki človeka globoko prizadenejo, a jih s kaznovalnim pravom iz navedenih razlogov skrajnega sredstva preprosto ni moč reševati. S to ugotovitvijo zaključujemo uvodni del publikacije *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja*. Z namenom in integrativnim pristopom uporabne javne etike je v integralno celoto učinkovitejšega načina reševanja perečih problemov vključena (integrirana) tudi problematika zlonamernih prijav in drugih odklonskih dejanj v šolskem in širšem družbenem prostoru.

Uredniki:

dr. Simon Slokan

mag. Bećir Kećanović

dr. Vinko Logaj

# Recenzentski mnenji

## **Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja**

*Uredniki:* dr. Simon Slokan, mag. Bećir Kećanović, dr. Vinko Logaj

### ***Recenzentsko mnenje***

Uredniki publikacije že v uvodniku zapišejo, da razumejo šolski sistem kot enega od gradnikov vrednotnega jedra družbe, kar podkrepijo z multidisciplinarnim pristopom k preučevanju šolstva in šolskega prostora. Uspeli so namreč zbrati številne in raznolike poglede avtorjev, ki so vsak na svojem področju znali razumeti, kako prepletene in medsebojno odvisne so njihove poti ter kako vendarle vodijo k istemu cilju, če to znamo prepoznati.

Publikacija je razdeljena na tri sklope – prispevki v prvem sklopu se navezujejo na procese institucionalizacije vrednot, prispevki v drugem sklopu na procese socializacije in s tem povezana konkretna vprašanja, tretji sklop pa sestavljajo prispevki s področja pravnega reda. V prispevkih tako lahko beremo o dezintegraciji družbe in aktivnem državljanstvu kot njeni protiuteži, družbeni odgovornosti in družbenem nadzoru ter še natančneje o sistemskih vprašanih notranjega in zunanjega kroga avtonomije šolskega prostora, ki ga je v tej luči smiselno obravnavati kot družbeni podsistem. Del prispevkov se osredotoča na vidik učiteljev, natančneje na strategije vplivanja učiteljev na motivacijo učencev ter na socialne in čustvene kompetence učiteljev, na sodno prakso pri trpinčenju v delovnem okolju ter na problematiko zlonamernih, anonimih in drugih prijav. Avtorji se poglobljeno ukvarjajo tudi z vidikom učencev, natančneje z vrednotami mladih, čustvenim opismenjevanjem, preprečevanjem medvrstniškega nasilja in odnosi učiteljev z učenci.

V prispevkih lahko najdemo odgovore na vprašanje, ki si ga v naglici, delovni obremenjenosti in nasičenosti z informacijami, kljub verjetno iskreni želji vseh deležnikov, morda preredko zastavimo. Kaj deluje in kaj ne? Prepoznamo probleme, ugotovimo, da se ponavljajo, poznamo tudi nekatere rešitve, naučili smo se, da potrebujemo več različnih rešitev za en problem itd. Uspeh pri reševanju pa prepogosto izostane. Posvet, ki je botroval zamisli o tej publikaciji, kresanje idej, povezovanje deležnikov, ki sicer ne zaidejo za skupno mizo, ter konec koncev vsa dela, zbrana v publikaciji, so po mojem mnenju to, kar šolski

(in verjetno vsak drug) sistem potrebuje za uspešno reševanje problemov. Za povrh pa še iskren in na znanstvenem preučevanju utemeljen dialog o tem, katere rešitve delujejo in katere ne.

Ne moremo mimo obdobja epidemije koronavirusa, ki je formalno za nami, dejansko pa se družba z njenimi posledicami in morebitnim nadaljevanjem še naprej sooča in se bo primorana vedno znova prilagajati. V času najstrožjih omejitev v državi in zastoja družbenega življenja je šolski sistem vzdržal in izvajalci so nadaljevali s svojim poslanstvom. Lahko smo (in tudi prav je tako) kritični do načinov izvedbe, doseženih učnih ciljev, vključenosti vseh skupin učencev, še posebej ranljivih, in še česa. Pomembno pa se mi zdi poudariti, da je kriza pokazala na potencial, ki ga očitno kot družba premoremo in ga je po mojem mnenju vredno negovati. K temu so s svojim delom v veliki meri prispevali avtorji prispevkov in uredniki publikacije, za katero upam, da bo prišla v prave roke in jo bomo na vseh obravnavanih področjih znali uporabiti kot vodilo na skupni poti do vključujočega, varnega in spodbudnega okolja.

Doc. dr. Maja Modic  
Fakulteta za varnostne vede, Univerza v Mariboru

## Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja

*Uredniki:* dr. Simon Slokan, mag. Bećir Kećanović, dr. Vinko Logaj

### *Recenzentsko mnenje*

Platonova *Država* se navadno šteje za eno prvih razprav o izobraževanju, kateri so sledili Milton, Locke, Rousseau, Goethe in mnogi drugi. V četrtem delu *Države* Platon meni, da mora biti prva skrb vladarjev prav izobraževanje, slednje pa bo poskrbelo za vse drugo, medtem ko je Machiavelli menil, da se dobri zgledi rojevajo iz dobre izobrazbe, dobra izobrazba pa iz dobrih zakonov. Država, zakoni in izobraževanje so torej povezani čez velik del človeške zgodovine. Po Kantu (1900) naj bi sistem izobraževanja odražal disciplino kot samoomejevanje živalskih instinktov, kulturo, diskretnost oz. civiliziranost in moralno komponento, ki deluje v smeri ciljev. Umetnost vladanja in izobraževanja je izpostavil kot dve najtežavnejši človeški iznajdbi, o katerih pomenu se ljudje še vedno prepirajo. Podpori znanju in njegovi promociji so bili naklonjeni tudi nekateri vodilni ekonomisti: Adam Smith je videl v zagotovitvi izobrazbe temeljne pogoje za delovanje tržne družbe in za preprečevanje širjenja duševne bede, medtem ko je za Hayeka védenje morda najpomembnejša dobrina, ki jo je moč kupiti, čeprav tisti, ki z njo ne razpolagajo, pogosto ne morejo ugotoviti njenih koristi. Vse od reformacije naprej se od šolstva pričakuje prenova znanja in njegovo kontinuirano izboljševanje. Tako je npr. ameriški predsednik Roosevelt leta 1944 v okvir »druge listine svobošćin« umestil nekatere ekonomske pravice, ki jih je imel že v času druge svetovne vojne za samoumevne, med njimi tudi *pravico do dobre izobrazbe*.

Danes se tovrstno pričakovanje umešća v pojme, kot so družba znanja, prenos znanja, inovacije, vseživljenjsko učenje ipd. Šolski prostor je dinamično in intelektualno zahtevno področje, ki je zaradi zadovoljevanja vedno novih potreb vseh deležnikov kot tudi širše družbe v nenehnem razvoju. Gre za kompleksno področje, ki ima zaradi prepletanja s številnimi drugimi področji izrazito eklektično naravo. Pri preučevanju vprašanj se srećujemo s pravicami in dolžnostmi učencev in učiteljev ter s številnimi drugimi vprašanji, ki so z omenjenimi bolj ali manj neposredno povezana. Kljub zatonu doktrine *in loco parentis* je treba biti še vedno pozoren na ustavne zahteve po enaki obravnavi, enakih možnostih ter zadostitvi javnega interesa. Vse od nastanka slovenske

države se vedno znova postavljajo vprašanja o načinih dela, pristopih in ugotavljanju potreb na področju šolstva. Za to je potrebna *sistemska* usmeritev, ki prek posameznih delov sistema opazuje povezave med njimi, njihove interakcije, zaloge in tokove, povratne zveze in prage (mejne vrednosti) v povezavah, tj. vse, kar vpliva na način vedenja sistema v prihodnje in njegovega vplivanja na dejanja, ki jih počnemo, ter obratno: kaj lahko storimo, da spremenimo tako vedenje. Ko začnemo opazovati dogodke kot dele trendov, slednje pa kot posledice podporne sistemske strukture, lahko začnemo razmišljati o novih načinih upravljanja kompleksnih sistemov. Obravnavanje problemov in iskanje rešitev se izvajata skozi (različne) perspektive: največkrat gre za *intuitivne prakse*, izkušnje, za obstoječ način dela v kombinaciji z ožjim ali širšim *naborom podatkov*, v naprednejših različicah pa tudi za standardne ali naprednejše *znanstvene teorije* o določenem vprašanju in za nove *modele*, ki pomagajo združiti informacije s teorijami in projicirati njihove posledice. Dobro, sistemsko, integralno pojmovanje upravljanja šolstva je izhodišče za vključujoče, varno in spodbudno učno okolje, prepleteno z vrednotami družbe znanja, vzgoje in izobraževanja. Glavni raziskovalni izziv je večplastnost šolskega prostora. Na obravnavanem področju je treba razviti upravljalško široko funkcijo, katere naloga bo celostno načrtovanje in izvajanje dejavnosti z ustrežno informacijsko podporo, ki bo omogočala učinkovitejše spremljanje in evalvacijo aktivnosti in njihovih učinkov. Iskanje in razvoj ustreznih organizacijskih in drugih rešitev je sestavni del pričujoče monografije.

Glede na to, da se razvoj družbe hitro spreminja, je treba razmišljati o povezovalnih in ustvarjalnih pristopih, v okviru katerih bi povezali različna področja življenja in dejavnosti, tj. ustvariti vez med izobraževanjem, poklicnim usposabljanjem, raziskovanjem ter trgom dela, spodbujanjem vezi med neformalnim in formalnim učenjem. Za večjo legitimacijsko vlogo področja je treba zagotoviti možnost udeležbe vseh deležnikov. Šolski prostor naj upošteva raznolikost, potrebe ljudi in skupin ter širše družbe. Zelo pomemben je sprejem predpostavk na čim širši, demokratični osnovi, prvi pogoj za to pa je transparentnost alternativ, nastalih na podlagi analize stanja. Informacije so sicer nujne za dobro upravljanje, vendar se je treba zavedati, da se le-te zbirajo in razlagajo skozi prizmo vrednot. In te se začno graditi prav v šolskih klopeh.

Izhodišče šolskega prostora, pa tudi vizije Slovenije in Evropske unije kot družbe znanja, naj bo človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje zmožnosti in prevzema individualno odgovornost za napredek in socialno blaginjo. Enako velja za informacije s področja etike vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja. Institucije na področju izobraževanja pripomorejo k boljšemu stanju družbenoekonomskega

položaja; z razvojem človeškega kapitala omogočajo posameznikom, da pridobijo in razvijejo širok spekter znanja in veščin, kot centri ustvarjanja znanja pa prispevajo k inovacijam prek izmenjave znanja, veščin in kompetenc. Pričujoče delo si prizadeva poudariti dobre strani šolstva, odpira nove in kaže na potencialne. Ker izhajam iz področja (u)pravnih ved, naj spomnim na rek Abrahama Lincolna, po katerem je filozofija šolske učilnice ene generacije filozofija vladanja naslednje. Filozofija šolske učilnice postaja vse bolj integralna – upam, da po tej poti stopi tudi vladanje.

Ljubljana, 11. 6. 2020



Izr. prof. dr. Mirko Pečarič  
Fakulteta za upravo, Univerza v Ljubljani



# Sklop I

# Etične in pravne vrednote v šolskem prostoru

Etical and Legal Values in the School Environment

Albin Igličar

Pravna fakulteta, Univerze v Ljubljani

## Izveček

Družbene vrednote, splošna kultura in civilizacija, skupaj z ekonomskimi, političnimi in interesnimi dejavniki določajo vsebino pravnih norm kot materialni pravni viri. S pravnimi normami urejamo odnose, ki so pomembni za obstoj posameznika in globalne družbe. Poleg tega pravne norme urejajo odnose, ki so potencialno konfliktni, in odnose, v katerih lahko ljudi nadziramo in tudi prisilimo v določeno ravnanje. Pravne norme se od drugih vrst družbenih norm razlikujejo ne le po pomembnosti odnosov, ki jih urejajo, temveč tudi po svojem organiziranem nastajanju in organizirani sankciji ter po svoji nomotehnični dorečenosti.

Pravna kultura v svojem idealnem delu zajema ideje, vrednotenja, pričakovanja ter mnenja o pravnih normah in pravnih institucijah. Realni del pravne kulture obsega vedenje in ravnanje ljudi v zvezi s pravom ter njihova zadržanja in navade. Zaupanje v institucije kot del pravne kulture je znak ponotranjenja (internalizacije) pravnih vrednot in norm pri posameznikih in splošne normativne integracije. Poleg tega stopnja zaupanja v institucije kaže na legitimnost pravnega in političnega sistema.

Anonimne pobude, prijave, obtožbe ipd. niso pojav »zdrave družbe«, ampak spodbujajo družbo nezrelih osebnosti in ovaduhov. V družbi to povzroča nasprotovanja in konflikte. Pri tem obtoženi ne more odgovarjati anonimnemu prijavitelju oziroma pobudniku. Prijavitelj postopek samo sproži, v njem pa potem ne sodeluje, da bi pojasnil in dokazal svoje obtožbe. Zato anonimno tožarjenje ogroža pravno varnost in vrednoto človekovega dostojanstva. Človekovo dostojanstvo je ne le moralna, temveč tudi pravna vrednota. Anonimne prijave pa so v nasprotju s človekovim dostojanstvom, zato ne spadajo v šolski prostor.

**Ključne besede:** socializacija, družbene vrednote, pravna kultura, normativna integracija, anonimne obtožbe

## **Abstract**

The social circumstances of values, economics, interest, politics, general culture and civilisation that dictate the contents of legal norms we denote by the expression sources of substantive law. By legal norms we regulate relations that are important for the existence of individuals and social groups as well as their organisations and the entire global society. Legal norms must also regulate the relations which are potentially conflicting. Besides this legal norms regulate only those relations in which there are possibilities of public control and physical coercion. Legal norms differ from other kinds of social norms not only regarding the importance of relations they regulate, but also regarding the organised sanction and its organised origin and nomothetic finalization.

The ideal part of legal culture comprises: ideas, evaluations, expectations, opinions on legal norms and institutions. The real part of legal culture comprises: acting of people regarding the legal system, attitudes and habits. Trust in institutions as a part of legal culture indicates also internalisation of legal values and norms and general normative integration. Beside this the degree of trust in institutions of the legal and political systems suggest also their legitimacy.

Anonymous initiatives, applications, accusations, etc. are not an occurrence in a »healthy society«, but rather promote a society of immature persona and informants. That causes contradictions and conflicts within a society. With anonymous applications, the accused cannot answer to their accuser, who has merely started an investigation, but does not partake in it to explain and prove their claims. This is why anonymous snitching jeopardizes the principle of legal certainty and human dignity, which is not only a moral, but also a legal value. Anonymous applications are therefore in contrast with individual's dignity, therefore they do not belong to the school.

**Keywords:** socialisation, social values, legal culture, normative integration, anonymous accusations

## **1 Uvod – Namen in funkcija pravnih norm**

Družbo kot celoto medčloveških odnosov tvorijo različne oblike združevanja, od najmanjše skupine do največje, globalne družbe. Družbeni odnos je vsakršno ravnanje posameznika glede na drugega posameznika. Kadar svoje družbeno delovanje uravnavamo glede na ravnanje drugega, smo z njim v družbenem odnosu. Kot vodila in usmerjevalci našega družbenega ravnanja (delovanja) delujejo različne družbene norme: od tradicije, navad, običajev, pravil lepega

vedenja do moralnih in pravnih norm. Na najbolj splošni ravni normativnosti pa se nahajajo družbene vrednote.

V medsebojne stike ne vstopamo kot abstraktni posamezniki, ampak kot nosilci družbenih vlog, ki glede na pričakovanja okolice ter svoje razumevanje vloge sledimo svojim interesom. Ob tem izhajamo najprej iz interesov, ki nastanejo kot odraz fizioloških potreb, nato interesov, ki izhajajo iz potreb po varnosti in pripadnosti, ter končno interesov, ki so spoznane potrebe po samozavedanju in samouresničitvi (Maslow, 1943). Kot eno izmed sredstev za zadovoljevanje človekovih potreb – zlasti potreb po varnosti in pripadnosti – nastopa tudi pravo, in to najprej kot vrednota, nato kot norma v svetu idej in končno kot stvarno (realno) delovanje v fizičnem svetu, torej kot pravni odnos.<sup>1</sup>

Pravne norme, za katere uporabljamo tudi izraz pravna pravila, izhajajo torej v prvi vrsti iz potrebe po varnosti, njihov temeljni namen pa je zagotavljanje predvidljivosti v ravnanju posameznikov in relativne stabilnosti v stikih med ljudmi. Tako je olajšano tudi vstopanje posameznika v različne oblike združevanja, torej njegova socializacija ter celotno družbeno vedenje in ravnanje. Le-to je končno vedno razpeto med normo in stvarnostjo, med idejo in realnostjo.

## **2 Vrednote kot izhodišče pravnih norm**

Z vrednotami označujemo »ciljne usmeritve, ki pojasnjujejo, kaj je zaželeno in kaj manj zaželeno, kaj je pravično in kaj nepravilno« (Toš, Müller, 2010, str. 159). Vrednote delujejo kot povezovalne silnice družbenih odnosov. Družbeno delovanje posameznikov, ki se odraža kot ravnanje enega glede na drugega, usmerjajo predstave o vrednotah, ki se v pomembnem delu izražajo v moralnih normah ter v pričakovanem oziroma »normalnem« obnašanju.

Za izhodiščni materialni vir pravnih norm štejemo moralne norme kot celoto družbenih vrednot, običajev in pravil. Morala odgovarja na vprašanja, kaj je dobro in kaj slabo v družbenem ravnanju posameznika. Idejna pojasnjevanja o dobrem in slabem oziroma o moralnih normah pa nam posreduje etika, ki človekovo nravnost razlaga s filozofskega zornega kota. Etika kot teoretično pojasnjevanje morale in sistem moralnih načel z racionalnega vidika tudi ocenjuje moralno oziroma nemoralno delovanje družbenih akterjev (Emmet, 1968). To se večkrat tudi artikulira v posebnih etičnih kodeksih. Moralnost večkrat opredeljujemo kot vrednote, pravila in načela, kakšno je pravilno in družbeno sprejemljivo delovanje človeka v družbi (Holcman, 1968, str. 72). Zakonodajalec naj bi zato v splošne

---

<sup>1</sup> Takšen je sodobni integralni pogled na pravo, ki ta družbeni pojav opisuje kot sistem, ki ga tvorijo vrednote, norme in odnosi (Visković, 2001, str. 114).

pravne norme prelil temeljna moralna načela, temelječa na notranjih moralnih prepričanjih večine članov globalne družbe (Ošljaj, 2012, str. 7). To pa postavlja tudi celotni pravni sistem v odvisnost od moralnosti državljanov. Kadar namreč pravni sistem nima podlage v splošno sprejetih etičnih načelih in morali, dobi v družbi samo instrumentalno funkcijo. V takšnih razmerah vladajoči sloji in skupine zlorablajo zakonodajno telo za doseganje svojih političnih ciljev (Žalec, 2012, str. 107).

Vrednota je nekaj, čemur kdo priznava veliko načelno vrednost in mu zato daje prednost.<sup>2</sup> Družbene vrednote opredeljujemo tudi kot dobrine, ki zadovoljujejo človekove materialne in duhovne potrebe. To so lastnosti, sposobnosti, značilnosti (družbena moč, izobrazba, nazori, prepričanja) ter predstave ljudi o teh dobrinah, ki so skupne večini pripadnikov določene družbene skupnosti (Jambrek, 1992, str. 140). Vrednote izhajajo iz potreb posameznikov in družbenih skupin ter postanejo del množične družbene zavesti oziroma javnega mnenja.

V navedenem smislu postanejo vrednote prvina družbenega sistema in še posebej del kulturnega podsistema. To je posebej poudarjal Parsons, ki v kulturnem sistemu vidi zlasti vrednote, norme, ideologijo in verovanja, izražena v posebnih oblikah. Na določeni stopnji potem poteka integracija kulturnega in družbenega sistema prek motivacij, ki so spodbujene z vrednotami in normami kot usmerjevalci delovanja posameznikov v družbi (Parsons, 1968, str. 7). To velja tako za vrednote, ki so splošno privzete v javnosti in jih ugotavljajo javnomnenjske raziskave, kot za specifične pravne vrednote.

Kadar splošne družbene vrednote postanejo sestavine pravnih norm, govorimo o pravnih vrednotah. Za učinkovitost pravnega sistema pa je pomembno, da vrednote postanejo del zavesti vsakega posameznika, da jih vsak posameznik »vzame resno, jih ponotrani«. Za prehajanje vrednot s splošne ravni družbene zavesti na individualno raven so odločilnega pomena procesi vzgoje in izobraževanja.

Nekatere bistvene splošne družbene vrednote izraža npr. Univerzalna deklaraciji človekovih pravic,<sup>3</sup> ki v 1. členu navaja: »Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Obdarjeni so z razumom in vestjo in bi morali ravnati drug z drugim kakor bratje.«

Navedeni moralno-politični dokument v enaintridesetih členih zajema bistvene splošne vrednote moderne (zahodne) civilizacije, izražene skozi temeljne človekove pravice, ki tvorijo jedro današnjega naravnega prava.

---

<sup>2</sup> Slovar slovenskega knjižnega jezika, Državna založba Slovenije, Ljubljana 2000.

<sup>3</sup> Univerzalna deklaracija človekovih pravic, sprejeta na Generalni skupščini Organizacije združenih narodov 10. decembra 1948.

Za pravno institucionalizacijo vrednot pa so ob splošnih oziroma večinskih družbenih vrednotah posebnega pomena še pravne vrednote, kot so red<sup>4</sup> in mir ter pravičnost in pravna varnost.<sup>5</sup> V tem specifično pravnem pomenu opredeljuje vrednote Pogodba o Evropski uniji (Lizbonska pogodba), ki v 2. členu pravi: »Unija temelji na vrednotah spoštovanja človekovega dostojanstva, svobode, demokracije, enakosti, pravne države in spoštovanja človekovih pravic, vključno s pravicami pripadnikov manjšin. Te vrednote so skupne vsem državam članicam v družbi, ki jo označujejo pluralizem, nediskriminacija, strpnost, pravičnost, solidarnost ter enakost žensk in moških.«

Podobno so izhodiščne pravne vrednote izpostavljene tudi v Ustavi Republike Slovenije in s tem pretvorjene v t. i. ustavne vrednote kot npr.: 1. čl.: »Slovenija je demokratična republika.«, 2. čl.: »Slovenija je pravna in socialna država.« in 5. čl.: »Država na svojem ozemlju varuje človekove pravice in temeljne svoboščine.«

### 3 Značilnosti pravnih norm

S pravnimi normami urejamo odnose, ki so pomembni za obstoj posameznika in družbenih skupin ter celotne globalne družbe. Ob pravnih normah, ki so nujne v (proizvodnem) procesu zadovoljevanja primarnih fizioloških potreb, je treba zavarovati človekovo življenje, njegovo svobodo in lastnino ter omogočiti relativno trajen red in mir, ki sta nadaljnji predpostavki človekove dejavnosti v materialni in v duhovni kulturi.

Pravne norme morajo urediti tudi odnose, ki so potencialno konfliktni, torej odnose, ki bi privedli do neposrednega fizičnega spopadanja za dobrine in družbene položaje. Pravne norme morajo urejati tiste družbene odnose, pri katerih je konflikt v interesih udeležencev teh odnosov tako močan, da bi onemogočil proizvodno in vsakršno drugo človekovo ustvarjalno dejavnost ter s tem ogrozil družbeni obstoj. Poleg tega so s pravnimi normami urejeni le tisti odnosi, pri katerih obstajajo možnosti javnega nadzora in fizičnega prisiljevanja. Gre torej za osnovne biološke, ekonomske ter politične odnose, ki so kontrolabilni in prisilni ter morajo biti zaradi eksistenčnih razlogov pravno normirani. Nadalje so pravne norme primerne za urejanje družbenih odnosov, ki

---

<sup>4</sup> To pravno vrednoto je posebej poudaril Pitamic, ki pravi: »Zahteva človekove družbene narave je, da v ožji ali širši življenjski skupnosti, v kateri živi, vlada red, po katerem lahko ureja odnose do soljudi, in to na zanesljiv način, tako da je obstoj urejenih odnosov priznan in zagotovljen. Izpolnitev te zahteve se imenuje »pravo«.« (Pitamic, 2005, str. 110).

<sup>5</sup> Širšo razlago teh vrednot navaja Pavčnik v knjigi Teorija prava, GV Založba, Ljubljana 2015, str. 501–528.

terjajo relativno točno določenost pravic in dolžnosti. Druge družbene odnose je potem mogoče prepustiti običajem, navadam, morali, pravilom lepega vedenja, strokovnim pravilom različnih poklicev itd.

Pri tem se pravne norme od drugih vrst družbenih norm razlikujejo ne samo po pomembnosti odnosov, ki jih urejajo, temveč tudi po tako imenovani organizirani sankciji in po svojem organiziranem nastajanju. V procesih nastajanja ključnih norm poteka prenašanje splošno sprejetih družbenih vrednot v določbe splošnih pravnih aktov.<sup>6</sup> Pri tem ima posebej izpostavljeno vlogo zakonodajni organ.<sup>7</sup> S tem je podana večja gotovost, da bodo pravne norme legitimne, racionalne in da se bodo ljudje po njih ravnali.

Pri pravnih normah so vnaprej določeni organi in postopki za sprejem pravne norme, že vnaprej sta določena vrsta in obseg sankcije (npr. v zakonu, ki ga sprejme predstavniško telo, ali v pravilniku neke organizacije), predvideni so organi, ki so dolžni sankcijo uporabiti (npr. sodišča ali disciplinski organi), ter postopek, po katerem je treba ravnati zoper kršilca pravne norme. Ta dejstva ravno pomenijo, da je sankcija pravnih norm organizirana, česar pri drugih družbenih normah ni. To ne pomeni, da te norme nimajo sankcije; imajo jo, le da ni organizirana, temveč je prepuščena neorganizirani družbeni spontanosti, npr. skupini prijateljev, znancev, sosedov, naključno mimoidočih itd.

Za organizirano družbeno prisiljevanje skrbi v modernem svetu najbolj splošna družbena organizacija – država. Razvoj pa delno že nakazuje težnje, da »organiziranje« sankcij preide na nedržavne, se pravi samoupravne organizacije in skupnosti. Tudi takšne organizacije družbenega povezovanja lahko vnaprej institucionalno poskrbijo za nastajanje pravnih norm in njihovo izvrševanje. To velja še posebej za tiste pravne norme, ki urejajo življenje v posameznih segmentih globalne družbe (npr. občini, šoli ipd.).

## 4 Normativna integracija in pravna kultura

Kot že omenjeno, družbeno delovanje ljudi usmerjajo različne vrste družbenih norm (običaji, tradicija, morala, pravo, pravila lepega vedenja itd.). Za »zdravo družbo« je pomembno, da so te norme med seboj usklajene in da je podana

---

<sup>6</sup> »Sprejemanje pravnih predpisov, kot vsako odločanje, je odvisno od na primer vrednotnih premis odločanja, za katere se predpostavlja, da so družbeno določene ... Pozitivizacija prava torej pomeni, da morajo iti vse družbene vrednote, norme in pričakovanja skozi filter procesa odločanja, preden postanejo pravno veljavne.« (Luhmann, 1992, str. 129)

<sup>7</sup> Aristotel, Politika, 1325, a 10: »Naloga dobrega zakonodajalca pa je, da uvidi, kako bodo polis, rod ljudi in vsaka druga skupnost soudeleženi pri dobrem življenju in pri srečnosti, ki jim je dosegljiva.«

skladnost tudi znotraj istovrstnih norm. V tem primeru lahko govorimo o normativni integraciji. Le-ta še posebej izstopa pri pravnih normah, za katere je pomembno, da so najprej usklajene med seboj v pravnem sistemu in nato z drugimi vrstami norm v celotnem družbenem sistemu ter potem spoznane in sprejete pri državljanih. S tem se vzpostavlja tudi pravna kultura ob njeni uglašeni vpetosti v splošno kulturo globalne družbe.

Normativna integracija kaže na usklajenost celotne normativne nadstavbe globalne družbe in zasidranost temeljnih vrednot in pravil v družbeni zavesti večine pripadnikov te globalne družbe. Pravno normativni sistem moderne družbe institucionalizira temeljne vrednote kot del (pravne) zavesti ljudi. To so pravičnost (*iustitia*) z njenim racionalnim jedrom v načelu enakosti, varnost in splošno dobro (Žun, 1970, str. 11).

Vse vrste družbenih norm sprejemamo ljudje v procesih socializacije, ko se vključujemo v družbo ter prevzemamo svoje družbene vloge.<sup>8</sup> Nekatere so nam dane že z rojstvom (pripisane vloge, npr. otrok, državljan itd.), druge pa si pridobimo v procesih vključevanja v družbo (pridobljene vloge, npr. dijak, študent, vse poklicne vloge itd.). Družbena vloga sestoji iz dopustnega, zaželenega in obveznega ravnanja. Dopustno ravnanje usmerjajo navade, zaželeno ravnanje običaji, obvezno ravnanje pa pravne norme (Goričar, 1975, str. 106). Razmerja med temi vrstami ravnanja kažejo na večjo ali manjšo pomembnost določene družbene vloge. Čim bolj pomembna je neka družbena vloga za življenje posameznika ter njegovih oblik združevanja, tem večji je v takih vlogah delež obveznega ravnanja, določenega s pravnimi normami. Spoznavanje in prevzemanje vlog, ki jih »igramo« v življenju, poteka v primarnih in sekundarnih družbenih skupinah<sup>9</sup> oziroma v t. i. družbenih institucijah. Družbene institucije kot relativno trajne in družbeno pripoznane ter varovane celote družbenih vlog, norm in odnosov, znotraj katerih zadovoljujemo potrebe na ekonomskem, socialnem in kulturnem področju (Igličar, Štajnpihler Božič, 2018, str. 280), tudi oblikujejo vsebino družbenih vlog in skrbijo za nadzor nad izvajanjem teh vlog v ravnanju njihovih nosilcev. Med družbenimi institucijami ima v procesih socializacije – ob primarnih skupinah – ključno vlogo šola. Šolske institucije ob posredovanju spoznanj o naravi, družbi in človeku prenašajo na učence tudi

---

<sup>8</sup> Družbeno vlogo navadno opredeljujemo kot »sklop normativno pričakovanih in priznanih načinov ravnanja (obnašanja), ki naj jih upoštevajo imetniki danih pozicij« (Goričar 1975, str. 102).

<sup>9</sup> Ameriški sociolog Charles Cooley je štel za temeljne značilnosti primarnih skupin neposredne odnose med člani (face-to-face interaction), trajnost teh odnosov, intimnost, prostorsko bližino ipd., kot je to navadno v prijateljskih skupinah, družinah ipd. Med sekundarne skupine, ki nimajo teh značilnosti, pa je uvrščal sindikate, politične stranke ipd. (Marshall, 1998, str. 120).



vsebino družbenih vlog, družbene in pravne vrednote ter sestavine splošne in pravne kulture.<sup>10</sup>

Pravna kultura je agregatni pojem, katerega prvine so ideje, pričakovanja, vrednotenja in mnenja, ki jih imajo ljudje o pravnem sistemu, ter njihova zadržanja (ravnanja) glede na pravni sistem v neki globalni družbi (Friedman, 1977, str. 76). S pojmom pravna kultura bi lahko zato v najširšem smislu označili »skupek vrednostnih predstav, norm, družbenih institucij, postopkovnih pravil ter ustaljenih načinov vedenja in ravnanja v neki konkretni družbi, ki se nanašajo na pravo in jih je mogoče empirično razisk(ov)ati« (Raiser, 2007, str. 311). Pravno kulturo torej sestavljajo vrednote in mnenja ter družbeno ravnanje glede na pravo, pravni sistem in njegove različne dele (Cotterrell, 2006, str. 83).

Iz povedanega torej izhaja, da pravno kulturo sestavljata t. i. idealni in realni del tega pojava. Idealni del pravne kulture zajema normativno razsežnost, tj. ideje, vrednotenja, pričakovanja, mnenja o pravnih normah in pravnih institucijah. Realni del pravne kulture pa se nanaša na dejansko razsežnost tega pojava in obsega vedenje in ravnanje ljudi v zvezi s pravom, zadržanja in navade ljudi. Če sledimo Friedmanu, je mogoče pri oblikovanju pravne kulture nadalje razlikovati tudi med pravno kulturo, ki zajema odnos (vseh) posameznikov in družbenih skupin do pravnega sistema, kjer govorimo o t. i. zunanji oziroma splošni pravni kulturi, in pravno kulturo, ki se oblikuje kot rezultat oblikovanja pravnih institucij in njihovega delovanja, v kar so vpeti zlasti poklicni pravniki, kjer gre za t. i. notranjo oziroma profesionalno pravno kulturo (Friedman, 1990).

Celovit pogled na pravno kulturo mora seveda zajeti obe plati obravnavanega pojava, njuno medsebojno vplivanje ter prepletanje obeh prvin pravne kulture. Pri dejanskem vzpostavljanju družbenih odnosov učinkujeta oba dela pravne kulture. V analitični oziroma raziskovalni fazi preučevanja pravne kulture pa je mogoče obe sestavini razlikovati, toda ob sklepnih sintetičnih prikazih je zopet treba imeti pred očmi totalnost pri izvorih in učinkih pravne kulture.

V okviru filozofije prava tu pa tam naletimo na trditev, da je pravo kulturni pojem (Radbruch, 2007, str. 63). V tem smislu je pravo del človekovega sveta idej in njegove duhovne ustvarjalnosti,<sup>11</sup> ki se potem v materialnem (fizičnem) svetu

---

<sup>10</sup> Npr. določitev ciljev izobraževanja v 2. čl. Zakona o osnovni šoli (ZOsn, Ur. l. RS 81/06 UPB, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12-ZUJF, 63/13, 46/16-ZOFVI-L), kjer je – med drugim navedeno tudi »... vzgajanje in izobraževanje za /.../ dejavno vključevanje v demokratično družbo /.../ vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, /.../ vzgajanje za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ...«.

<sup>11</sup> Zato je na primer tudi Anton Žun, eden od utemeljiteljev sociologije prava pri nas, znanstveno disciplino, ki preučuje s pravom urejene družbene odnose (torej sociologijo prava), štel kot del sociologije kulture. Ob tem je pogosta trditev »da je pravo dejansko kulturni pojav v smislu

odraža kot določeno ravnanje ljudi in njihovih organizacij. Zato pogosto srečamo poudarke o velikem pomenu pravne kulture za oblikovanje osebnosti in trditve, da pomanjkanje pravne kulture povzroča pomanjkljivosti v osebnostni strukturi posameznika (Rehbinder, 2009, str. 137). Pravna odtujitev je torej odločilna za pomanjkljivosti v procesu socializacije. V teh dogajanjih vključevanja posameznika v družbo prek učenja družbenih vlog so torej pravne predstave nepogrešljiva sestavina usmerjevalcev in motivatorjev človekovega družbenega delovanja.

Seveda dosežejo socializacijski procesi svoj namen šele takrat, ko vrednote in norme prehajajo v zavest posameznikov, ki jih – če norme odražajo njihove potrebe in interese – »vzamejo za svoje«. O teh procesih »ponotranjenja« norm oziroma njihove internalizacije je že Rousseau zapisal: »K tem trem vrstam zakonov<sup>12</sup> se pridružuje še četrta, najvažnejša: le-te ne klešemo ne v marmor ne v bron, ampak v srca državljanov; predstavlja resnično ustavo; vsak dan pridobiva nove sile; ko vsi drugi zakoni zastarijo ali ugasnejo, jih ta oživlja ali nadomešča; v ljudstvu ohranja duha njegove ureditve in neopazno nadomešča moč oblasti z močjo navade: v mislih imam šege, običaje in predvsem nazore; stvari, ki so našim politikom povsem neznane, od katerih pa je odvisno vse drugo; stvari, s katerimi se veliki zakonodajalec ukvarja na tihem, medtem ko se na videz omejuje na posamezne predpise, ki so samo lok oboka, medtem ko so navade, ki se porajajo počasneje, sklepni kamen, ki neomajen spaja celotni obok.« (Rousseau, 1960, str. 124).

## 5 Moralne in pravne vrednote ob anonimnih prijavah

Anonimno prijavljanje je v slovenski družbi primer neskladja med moralno in pravno normo, med vrednoto družbeno-moralnega ter vrednoto pravnega sistema. Anonimna prijava je z vrednotno-moralnega vidika zavržno ravnanje, s pravnega vidika pa je dovoljeno ali celo spodbujevano. Veljavni slovenski Zakon o inšpekcijskem nadzoru namreč pozna tudi anonimne prijave in pobude.<sup>13</sup> S tem ogroža moralna načela kot temelje veljavnosti prava (Raz, 2005, str. 247).

Kadar se prijavitelj oziroma pobudnik skriva v anonimnost, je kršena vrednota človekovega dostojanstva, ki je tudi vrhovna pravna (ustavna in zakonska)

---

konstitutivnega elementa ali manifestacije neke specifične kulture« (Zimmermann, 2007, 63, str. 660).

<sup>12</sup> V svoji Družbeni pogodbi (Du contrat social, 1762) Rousseau razlikuje tri vrste državnih zakonov: politične, državljanske oziroma civilne in kazenske.

<sup>13</sup> 24/2. čl. ZIN, Ur. l. RS 43/07 –UPB 1, 40/14): »Ne glede na določbe zakona o splošnem upravnem postopku mora inšpektor obravnavati tudi anonimne prijave.«

vrednota.<sup>14</sup> Aktivno državljanstvo namreč zahteva tudi spoštovanje elementarnih moralnih norm, kar vključuje tudi določen državljanski pogum ter občutek za pravice sodržavljanov ter razvit občutek za krivdo, kadar s svojim ravnanjem povzročiš drugemu škodo. Ta občutek, predvsem občutek za moralno krivdo,<sup>15</sup> je povezan z obstojem vesti in kesanja (Jaspers, 2012, str. 44). To pa predpostavlja sovpadanje moralnih in pravnih norm kot izhodišče za ponotrnanje – internalizacijo – pravil družbenega obnašanja.

Razmerja državnih institucij do državljanov morajo biti v pravni državi prežeta s spoštovanjem človekovega dostojanstva. V primerih, ko državni organi s svojim ravnanjem kršijo človekovo dostojanstvo, pa morajo biti na voljo ustrezne pravne poti za povrnitev družbenega ugleda in dostojanstva posameznika. Posebej pri vodenju pravno urejenih postopkov morajo državni uradniki in funkcionarji spoštovati človekovo osebnost in ne smejo ravnati tako, da bi se posameznik spremenil iz subjekta v objekt postopkov (Bele, 2012, str. 271).

Dostojanstvo je ključnega pomena tudi na področju delovnih razmerij. Poklicna družbena vloga je danes najbolj pogosto osrednja družbena vloga posameznika, od katere je odvisen njegov družbeni položaj. Zato neupravičeno ali nezakonito poseganje državnega organa v osebnostno celovitost in integriteto delavca oziroma uslužbenca predstavlja protiustavno delovanje državne institucije (npr. delovanje inšpektorja ob lažni prijavi). To potrjuje tudi slovensko Ustavno sodišče, ki pravi: »Možnost poklicnega in osebnega razvoja, vključno z doseganjem in razvojem statusa, položaja oziroma ugleda v delovnem in življenjskem okolju, je ob nesporni pomembnosti eksistenčne varnosti neločljiv element, ki opredeljuje dostojanstvo in osebnost vsakega posameznika.«<sup>16</sup>

V primerih neutemeljenih anonimnih pobud torej prihaja do neutemeljenega poseganja v ustavne pravice, ko tudi ni mogoče izpeljati temeljne pravice človeka do sodnega varstva ter pravice do odprave posledic kršitve pravic,<sup>17</sup> saj ob zlonamerni lažni prijavi oškodovanec nima pravnega varstva, ker pač prijavitelj ni znan. Zato v primerih neutemeljeno omadeževanega dostojanstva le-tega ni več mogoče ponovno vzpostaviti, tako da bi prijavitelj – čigar prijava se izkaže za neresnično in neutemeljeno – prevzel odgovornost za svoje negativno ravnanje oziroma da bi bil lažni prijavitelj pravno sankcioniran, oškodovancu pa bi se priznalo, da mu je bil neutemeljeno kršeno njegovo dostojanstvo in bi se mu tako to dostojanstvo ponovno vzpostavilo. Neresnične prijave in pobude anonimnih

---

<sup>14</sup> 34. čl. Ustave RS: » Vsakdo ima pravico do osebnega dostojanstva in varnosti.«

<sup>15</sup> Karl Jaspers v znamenitem spisu Vprašanje krivde razlikuje štiri vrste krivde: kazensko-pravno, politično, moralno in metafizično (Jaspers, 2012, str. 10–11).

<sup>16</sup> Odločba Ustavnega sodišča RS št. Up-183/97, t. 24 Obrazložitev

<sup>17</sup> 15/4. čl. Ustave RS.

vlagateljv imajo torej pogosto negativne posledice za ustavno zagotovljeno nedotakljivost duševne in telesne celovitosti oseb, ki so preiskovane v postopku inšpekcijskega nadzora, in pomenijo neutemeljen poseg v njihovo zasebnost.<sup>18</sup> Ukrepanje državnega organa na temelju anonimne prijave poseže v človekovo telesno in duševno celovitost ter njegovo zasebnost. Takšno poseganje krni pravico do varnosti kot eno od naravnih pravic<sup>19</sup> in integralno sestavino pravice do osebnega dostojanstva. Ta vrednota pa je »metanačelo slovenske ustavnosti« (Grad, Kaučič, Zagorc, 2016, str. 740) in mora biti vodilo za vzpostavljanje odnosov med ljudmi ter načelo za delovanje državnih organov. Pravni sistem z zagotavljanjem predvidljivosti v družbenem ravnanju posameznika, ravnanju njegove okolice in predvidljivosti v ravnanju oblastnih organov odgovarja na človekovo potrebo po varnosti in pripadnosti, ki spada – ob fizioloških potrebah – med primarne človekove potrebe (Maslow, 1943).<sup>20</sup> Postopki državnih organov, ki so sproženi na temelju anonimnih prijav, pa ne pripomorejo k občutkom varnosti in gotovosti v posameznikovem delovnem in bivanjskem okolju. V primerih neupravičenih posegov države in (civilne) družbe v življenje posameznika pravo ne izpolni svoje funkcije zagotavljanja varnosti in s tem tudi zagotavljanja človeškega dostojanstva. Celotni družbeni red tedaj postane vprašljiv, saj družbeni red velja za pravičnega le, če zagotavlja posameznikovo svobodo (Kelsen, 2016, str. 14).

Inšpekcijski postopki, ki so sproženi na podlagi anonimnih prijav, rušijo vrednotne temelje pravnega sistema kot minimuma morale in načenjajo etične podlage delovanja nadzornih institucij. V teh primerih je ogroženo zlato pravilo za uravnavanje medčloveških odnosov: česar ne želiš, da drugi tebi stori, tudi sam drugemu ne stori. V smislu t. i. Kantovega kategoričnega imperativa to pomeni, da tvoje ravnanje lahko postane splošen zakon.<sup>21</sup> In anonimno prijavljanje gotovo ne sme postati splošni zakon človekovega obnašanja in prav tako ne izhodišče za delovanje nadzornih institucij, ki morajo zasledovati javni interes, ne pa služiti »furijam« osebnih interesov. Zato bi bilo treba vsaj v specialnem Zakonu o šolski inšpekciji<sup>22</sup> omiliti normo o obravnavanju anonimnih prijav iz Zakona o inšpekcijskem nadzoru, tako da bi se npr. glasila: Inšpektor na podlagi anonimne

---

<sup>18</sup> 35. čl. Ustave RS.

<sup>19</sup> Deklaracija o pravicah človeka in državljana (1789) je v 2. čl. za naravne pravice razglasila: svobodo, lastnino, varnost in upor proti zatiranju.

<sup>20</sup> Pomenljiv je tudi naslov 34. čl. Ustave RS: »Pravica do osebnega dostojanstva in varnosti«.

<sup>21</sup> Kelsen pravi: »... človeško ravnanje je dobro ali pravično, če ga določajo pravila, za katera delujoči človek more ali mora želeiti, da bi bila zavezujoča za vse ljudi« (Kelsen, 2016, str. 40).

<sup>22</sup> Zakon o šolski inšpekciji ZSolI – UPB, Ur. l. RS 114/05.

pobude ne začne postopka, razen če je iz okoliščin mogoče sklepati, da je taka prijava očitno utemeljena.<sup>23</sup>

## 6 Značilnosti pravil šolskega reda

Za usmerjanje dela v osnovni šoli sta posebej pomembna dva dokumenta: Vzgojni načrt šole in Pravila šolskega reda. Med njima obstaja pomembna razlika. Prvi (vzgojni načrt) je priporočilne narave, utemeljen na pedagoških strokovnih spoznanjih ter družbenih vrednotah in ciljih, drugi (Pravila šolskega reda) pa je pravno obvezujoč akt, ki je utemeljen na pravnih vrednotah ter višjih pravnih aktih pravnega sistema. Zato je med njima tudi oblikovno-izrazna razlika. Medtem ko je Vzgojni načrt pisan v sproščenem slogu, s številnimi izrazi vsakdanjega jezika, brez pravnih posledic za njegovo neizvajanje, so Pravila šolskega reda napisana v skladu s pravniškimi načinom oblikovanja splošnih pravnih aktov, s kratkimi in jasnimi zapovedmi oziroma pravnimi normami, ki so razdeljene v člene z upoštevanjem pravniških izrazov in določitev pravnih sankcij za kršitve njegovih pravil. Splošne usmeritve za vzgojno delovanje šole in prilagoditve teh usmeritev za posamezno šolo najdemo v Vzgojnem načrtu, kadar pa odločamo o pravicah in dolžnostih konkretnega učenca pa je treba odločitev nasloniti na Pravila šolskega reda oziroma na ustrezen člen le-teh.

Osnovna šola sprejme Pravila šolskega reda na temelju javnega pooblastila, ki izhaja iz Zakona o osnovni šoli.<sup>24</sup> Ker je ustanovitelj osnovne šole občina, je podlaga za Pravila šolskega reda tudi Občinski odlok o ustanovitvi osnovne šole. Sprejeta Pravila šolskega reda postanejo del nacionalnega pravnega sistema in morajo biti z njim skladna. Ker Pravila šolskega reda urejajo določena pravna razmerja po javnem pooblastilu, morajo biti skladna ne le z ustavo in zakonom, temveč tudi s podzakonskimi akti, torej tudi z uredbo vlade in/ali pravilnikom ministra.<sup>25</sup> Tako usklajena Pravila šolskega reda zavezujejo vse subjekte šolskega

---

<sup>23</sup> Tako je mogoče razumeti tudi naslednje stališče: »Zakona torej ni nujno spreminjati, čeprav bi bilo priporočljivo.« (Kovač, 2019, str. 11)

<sup>24</sup> 60 e-čl. ZOsn.

<sup>25</sup> Ustava Republike Slovenije (153. člen): »Zakoni, podzakonski predpisi in drugi splošni akti morajo biti v skladu z ustavo. Zakoni morajo biti v skladu s splošno veljavnimi načeli mednarodnega prava in z veljavnimi mednarodnimi pogodbami, ki jih je ratificiral državni zbor, podzakonski predpisi in drugi splošni akti pa tudi z drugimi ratificiranimi mednarodnimi pogodbami. Podzakonski predpisi in drugi splošni akti morajo biti v skladu z ustavo in z zakoni. Posamični akti in dejanja državnih organov, organov lokalnih skupnosti in nosilcev javnih pooblastil morajo temeljiti na zakonu ali na zakonitem predpisu.«

prostora. S spoznavanjem Pravil šolskega reda in njihovim udejanjanjem v ravnanju udeležencev pedagoških ter upravljalških procesov v šoli poteka utrjevanje etičnih in pravnih vrednot v zavesti in dejanjih učiteljev in učencev.

## Uporabljeni viri

- Aristotel (2010): Politika (Prevod Matej Avberšek). GV Založba, Ljubljana.
- Bele, I. (2011): Varstvo človekove osebnosti in dostojanstva, 21. čl. V: Komentar Ustave Republike Slovenije – Dopolnitev A, ur. Lovro Šturm. Fakulteta za državne in evropske študije, Ljubljana, str. 269–273.
- Cotterrell, R. (2006): Law, Culture and Society. Ashgate, Aldershot.
- Emmet, D. (1968): Ethics. V: International Encyclopedia of the Social Sciences (D. L. Shills, ur.), vol. 5, str. 157, The Macmillan Company&The Free Press.
- Friedman, L. (1977): Law and Society. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Friedman, L. (1990): The Republic of Choice: Law Authority and Culture. Harvard University Press, Cambridge.
- Goričar, J. (1975): Temelji obče sociologije. DZS, Ljubljana.
- Grad, F., Kaučič, I., Zagorc, S. (2016): Ustavno pravo. Pravna fakulteta, Ljubljana.
- Holcman Borut (2012): Etika in globalizacija. V: Javna etika in integriteta (ur. B. Kečanovič), Komisija za preprečevanje korupcije, Ljubljana, str. 72.
- Jambrek, P. (1992) : Uvod v sociologijo. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Jaspers, K. (2012): Vprašanja krivde. KUD Police Dubove, Vnanje Gorice.
- Kelsen, H. (2016): Kaj je pravičnost. Ius Software. GV Založba, Ljubljana.
- Luhmann, N. (1992): Legitimacija kroz proceduru (Legitimation durch Verfahren). Naprijed, Zagreb.
- Marshall, G. (1998): A Dictionary of Sociology. Oxford University Press, Oxford, New York.
- Maslow, A. (1943): A Theory of Human Motivation. Psychological Review. 50 (4); str. 370–396.
- Ošlaj, B. (2012): O temeljnih pogojih možnosti delovanja pravne države. V: Poligrafi, letn. 17, št. 67–68, Ljubljana.
- Parsons, T. (1968): The Structure of Social Action. Free Press&Collier-Macmillan, New York, London.
- Pavčnik, M. (2016): Teorija prava. Ius Software. GV Založba, Ljubljana.
- Pitamic, L. (2005): Na robovih čiste teorije prava. SAZU in Pravna fakulteta, Ljubljana.
- Radbruch, G. (2007): Filozofija prava. GV Založba, Ljubljana.
- Raiser, T. (2007): Grundlagen der Rechtssoziologie. Mohr Siebeck, Tübingen.
- Raz, J. (2005): Etika u javnom domenu, (Ethich in the public domain). CID, Podgorica.
- Rehbinder, Manfred (2009): Rechtssoziologie. C. H. Beck, München.
- Rousseau, J. J. (1960): Družbena pogodba. Cankarjeva založba, Ljubljana.

- Toš, N., Müller, K. H. (ur.) (2010): Primerjalno družboslovje, metodološki in vsebinski vidiki. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Visković, N. (2001): Teorija države in prava. Birotehnika, Zagreb.
- Zimmermann, R. (2007): Rimsko pravo in evropska kultura. Pravniki, 62 (11-12), str. 657–682.
- Žalec, B. (2012): Pravni instrumentalizem kot uničevalec vladavine prava. V: Poligrafi, letn. 17, št. 67-68, Ljubljana, str. 107.
- Žun, A. (1970): Nekaj pogledov na pomen razmerja med pravom in pravičnostjo. Pravniki 25 (1-3), str. 9–15.

# Uporabna etika in avtonomija šolskega prostora na prehodu v vključujočo in varno družbo

Applied Ethics and the Autonomy of School Space Transitioning Into an Inclusive and Safe Society

Bećir Kećanović  
Inštitut za razvoj vključujoče družbe

## Izvleček

Teoretično je uporabna etika skupaj z metaetiko in normativno etiko področje moralne teorije. Kot praktična subdisciplina filozofije morale je vključena v vsakdanje življenje in družbeni prostor, kjer se ukvarja s konkretnimi družbenimi problemi, izzivi in etičnimi dilemami, s katerimi se ljudje dejansko srečujejo. S tem integrativnim pristopom je na svetovni ravni uveljavljena tudi v šolstvu. Z zakonsko ureditvijo avtonomije šolskega prostora in potekajočimi prizadevanji za vključujočo šolo in vključujoče izobraževanje so ji odprta vrata v šolskem sistemu Republike Slovenije. V vlogi praktične subdiscipline bi lahko prispevala k skupnim prizadevanjem za vrednote družbe znanja, vzgoje in izobraževanja. Te so v svetovnem merilu med ključnimi dejavniki trajnostnega razvoja, industrije 4.0 ter prehoda (transformacije) v vključujočo in varno družbo prihodnosti. Z integrativnim pristopom pri obvladovanju tveganja in preprečevanju odklonskih dejanj, kaznivih in drugih škodljivih ravnanj pa bi okrepila vlogo etične infrastrukture in etičnega voditeljstva v povezovanju vključujočega, varnega in spodbudnega učnega ter delovnega okolja v šolstvu. To je tudi glavni namen tega prispevka Uporabna etika in avtonomija šolskega prostora na prehodu v vključujočo in varno družbo prihodnosti.

**Ključne besede:** integriteta, skladnost, šolski prostor, vključujoča družba, uporabna etika

## Abstract

Applied ethics, in addition to meta-ethics and normative ethics, forms the core of the moral theory. As a practical sub discipline of moral philosophy, it is included in every-day life and social space, addressing actual social issues, challenges and ethical dilemmas that people face. Owing to its integrated approach, it has established itself within the educational system on a global level. Due to legally regulated autonomy of the school space and existing efforts for an inclusive school system and education, we have opened the door for applied ethics in



Slovenian educational system, as well. As a practical sub discipline, it could add value to efforts for facilitating values of the knowledge society and education in a new and more efficient way. From a global perspective, these form key factors of sustainable development, industry 4.0 and transformation into an inclusive and safe society of the future. Because of its integrated approach in managing the risk and prevention of deviant, criminal and other adverse acts, it could be particularly meaningful in the development of ethical infrastructure and the policy of ethical leadership in the development of inclusive, safe and encouraging school and workspace in education. This is also the main objective of this article: Applied ethics and the autonomy of school space transitioning into an inclusive and safe society of the future.

**Keywords:** autonomy, integrity, compliance, school space, inclusive society, applied ethics

## 1 Uvodno o uporabni etiki in integrativnem pristopu

To, kar lahko razberemo že iz uvodnika publikacije *Uporabna etika* vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja, kaže, da v teoriji ni povsem enotnega mnenja glede pomena in rabe pojmov uporabna (aplikativna) oziroma praktična etika. Bitko za interpretacijo prepuščam tistim, ki so za to bolj poklicani. Upošteva domača in tuja avtorska dela pa lahko rečem, da je uporabna etika s svojim integrativnim pristopom vse bolj uveljavljena na različnih področjih, kjer z osredotočenostjo na konkretne probleme, izzive in etične dileme prispeva uporabne odgovore in rešitve. Za namen tega prispevka je torej bolj pomembna ta njena družbena vloga (Singer, 1986; Beauchamp, 2003; Chadwick, 2012; Holcman, Kodelja, Markič, Pribac, Potočan in Mulej, v: Kečanović, ur., idr., 2012; Strahovnik, 2016; Tillman, 2016). Pri tem izhaja iz istih psiholoških temeljev spoznanja in razmišljanja, »razmišljanja, hitrega in počasnega« (Kahneman, 2017), ki pomensko ustrezajo intuiciji in zavestnemu mišljenju (Polič, 2009). V poenostavljenem pomenu gre za ujemanje čutnih zaznav z objektivno stvarnostjo (Ule, 2004, str. 83). Širše gledano, za spoznavne (*kognitivne, epistemske*) in moralne vrline oziroma funkcije, ki v *pretežtanem ravnotežju* življenjske modrosti povezujejo (*integrirajo*) resnično prepričanje in moralne sodbe (Strahovnik, 2016, str. 21). Če odvezamemo te kognitivne prvine, od vrednot in etike ne ostane nič (Musek, 2000, str. 291).

Posebnosti, ki jih zaznavamo, se nanje odzivamo in se po njih ravnamo, so rezultat omenjenih kognitivnih prvin, integriranih v biološki strukturi in vlogi

možganov. V tem integrativnem pristopu se odraža isto spoznanje sodobne znanosti in filozofije 20. stoletja, po katerem klasično premočrtno razmišljanje ne more več ponuditi uporabnih odgovorov in rešitev (Tillman, 2016). Pri obeh, znanosti in filozofiji, se je tako okrepilo zanimanje za čezdisciplinarno, medpodročno in povezljivo (integrativno) izmenjavo znanja in izkustva z različnih področjih, kar je odločilno prispevalo k nastanku *integralne teorije* ali *teorije vsega*. Z njenim vseobsegajočim pristopom ji nekateri avtorji pravijo *mati vseh teorij*. Je integralna vizija sveta, ki v uravnoteženo celoto vesoljne modrosti zajema (*integrira*) znanost, umetnost in etiko ali filozofijo morale. Vključuje različne discipline, od fizike do duhovnosti, od biologije do estetike, od sociologije do kontemplativne molitve in integralne duhovnosti (Pavliha, Ošljaj, ur., idr., 2013). Z istim namenom je vstopila v politiko in pravo, integralno medicino, psihologijo in psihoterapijo, integralno upravljanje poslovnih združb, integralno duhovnost itd. Kot pravi Ken Wilber (2000) v istoimenem delu, *A Theory of Everything*, je *teorija vsega* spodbudila mnoge svetovne intelektualce, da so začeli razmišljati na drugačen način. S prirejeno različico integrativne teorije o delovanju možganov ter dognanjih nevroznanosti in nevroetike kot uporabne področne etike pomeni: »razmišljati, hitro in počasno« (Kahneman, 2017; Markič, 2012).

Ob vseh argumentih integrativnega pristopa uporabne etike, ki jih povežem z nastankom integralne teorije, zlasti pa z Iglčarjevo teorijo etičnih in pravnih vrednot, se mi zdi potrebno odgovoriti na vprašanje, ali ni sam pojem normativna integracija bližji normativni kakor uporabni etiki. Upravičen pomislek, ki je na neki način kot »kamen spotike« prisoten tudi v moralni teoriji. Strahovnik z občutkom za pravo mero ugotavlja, da samo poimenovanje in oddelitev področij moralne teorije razkriva, kako je uporabna etika v zelo pomembnem smislu normativna. Hkrati je normativna etika prav tako aplikativna oziroma uporabna (Strahovnik, 2016, str. 15–16). Zato njegovo razlago v okviru namena tega prispevka dojemam bolj kot priložnost, da uporabna javna etika gradi mostove miru celo med nasprotji etike skrajnega individualizma (*neoliberalizma*) na eni strani in etike skupnega dobrega, javne etike ali etike skupnosti (*komunitarizma*) na drugi strani (Jamnik, 2018; MacIntyre, 1993).

## 2 Razvoj in metodološke predpostavke

Z razvojem znanosti, še posebej biomedicine in novih tehnologij, kognitivne znanosti in nevroznanosti ali vede o možganih, obenem pa z razraščanjem problemov in groženj svetovnih razsežnosti je integrativni pristop že uveljavljen na mnogih področjih. Monkelbaan (2019) je denimo eden od avtorjev, ki tako

pristopa k uresničevanju krovnega dokumenta o trajnostnem razvoju sveta s programom ukrepov in ciljev za preživetje ljudi in planeta do leta 2030 (Agenda 2030). Sklicujoč se na Wilberjevo *teorijo vsega*, pravi, da uporaba integralne teorije predstavlja nenehni poskus razumevanja zapletenosti (kompleksnosti) sveta in pojavov z vključevanjem najrazličnejših teorij (npr. psihologije, ekonomije, sociologije) v en sam okvir. Njeno bistvo ni samo v tem, da smo seznanjeni, kako je neki pojav integriran (strukturiran) v statičnem pomenu, temveč da razumemo dinamiko razmerij, ki znova rojevajo neko novo pojavnost, pri čemer ta nikoli ni le goli seštevek posameznih elementov znotraj strukture. Pri tem se mi zdi posrečena primerjava z nevrobiološko strukturo in funkcijo možganov, ki podpira zgoraj omenjene procese razmišljanja, vendar bi težko rekli, da so naše misli, občutki in dejanja matematični seštevek nevronov in sinaps. Zaradi tako vseobsegajočega pristopa je integralna teorija uporabna pri razumevanju tudi tistih pretanjenih integracijskih procesov in razmerij v notranjih in zunanjih razsežnosti strukture in upravljanja organizmov in organizacij, tako na individualni kot na kolektivni (institucionalni, organizacijski) ravni (Monkelbaan, 2019, str. 176).

Agenda 2030 je bila sprejeta septembra 2015 s širokim soglasjem Organizacije združenih narodov in držav podpisnic, med katerimi je tudi Republika Slovenija. Z nosilno mislijo ali paradigmo trajnostnega razvoja opozarja, da je za preživetje ljudi in planeta nujno na vseh področjih in ravneh spremeniti naš odnos do sveta. Z biološko nujno in etičnim imperativom preživetja Agenda 2030 utemeljuje nujno in neizogibno potrebo, da tako ohranimo Zemljo, in to ne le za sedanje, temveč tudi za prihodnje rodove. Upošteva kompleksnost perečih problemov in negotovosti v današnji družbi, smo dejansko primorani na isti način reševati pereče probleme in etične dileme na različnih področjih vsakdanjega družbenega življenja, vključno s šolstvom in znanostjo. Seveda ne zato, da bi spremenili bistvo ali namen pri ustvarjanju skupnega dobrega, temveč za spremembo družbene odgovornosti v odnosu do temeljnih vrednot, naravnih in družbenih pogojev preživetja. Kar zadeva znanost, gre bolj za spremembo njenega položaja v družbi, za postavitev njenih meja. Nikakor pa ne za spremembo bistva same znanosti. Gre torej za vse večjo potrebo po integriranem preučevanju in poučevanju do zdaj parcialno obravnavanih različnih vidikov znanosti in po interdisciplinarnem sodelovanju do zdaj ločenih različnih disciplin sociologije, filozofije, zgodovine, psihologije, antropologije, ekonomije znanosti in tehnologije ter po preseganju nezadovoljivih linearnih modelov, čistih opisov in polariziranih konceptov (Mlinar, 2016; Sorčan, 1992).

Zgodovinsko gledano, je cikel prevrednotenja in spreminjanja odnosa do temeljnih vrednot, naravnih in družbenih pogojev življenja proces. Od časa do

časa se ponavlja, navadno v daljših obdobjih (epohah), ki jih težko izmerimo s povprečjem človeškega življenja. Zato ga težko dojamemo s klasičnim premočrtnim razmišljanjem. Z biološko nujo in etičnim imperativom življena, s potrebo po prilagajanju nam narekuje spremembo razmišljanja in odnosa do sveta. V tem okviru podobnost z nosilno mislijo ali novo svetovno paradigmo trajnostnega razvoja v Agendi 2030 in njenih ciljih – *Spremenimo svet za ljudi in planet* – niti ni naključje. Praktično se tako globoke spremembe znova začenjajo pri istem vprašanju, *kako naj živim*. Pravijo, da je s tem nastala celotna filozofija morale ali etika. Nekoč naj bi sam Pitagora dejal, da je glavno vprašanje etike vedno v tem, *kako naj živim* (Dell'Olio in Simon, 2010, str. 403).

Razvojna pot sodobne uporabne etike v danih razmerah družbe tveganja nadaljuje iskanje odgovora na temeljno vprašanje, *kako naj živim*, s potrebo po čezdisciplinarni, medpodročni izmenjavi znanja in izkustva. Seveda to ni le njena značilnost. Žvelc denimo na področju razvojne teorije ugotavlja isto potrebo po integrativnem modelu medosebnih odnosov in integraciji psihoterapije. Pri tem uporablja različne vidike pojma relacijskih shem, ki izhaja iz kognitivne psihologije in omogoča integracijo različnih teorij oziroma pristopov v koherenten sistem s celostnim pogledom na pojave v medosebnih odnosih (Žvelc, 2011, str. 17, 139–141, 254). Podobno so moralni filozofi, teoretiki in praktiki z različnih področjih v šestdesetih letih 20. stoletja spoznali, da je z integrativnim pristopom mogoče reševati pereče probleme in izzive na področjih, kjer po naravi stvari prihaja do prekrivanja področnih različic etike, znanosti in prakse, na primer pri biomedicinskih raziskavah, kloniranju, evtanaziji, samomoru, smrtni kazni, rasizmu, ksenofobiji, revščini, lakoti, okoljskih in prostorskih problemih, neenakosti in izključevanju ali diskriminaciji, migracijski in begunski problematiki, nasilnem ekstremizmu in terorizmu, novemu militarizmu, oboroževanju (Beauchamp, 2003, str. 1–15; Strahovnik, 2016, str. 249). Poseben izziv v novejšem času kibernetkega sveta in industrije 4.0 predstavlja skokovit razvoj umetne inteligence. Z obsežnim financiranjem raziskav ter napredkom digitalizacije in robotizacije posega tako rekoč na vsa področja osebnega in družbenega življenja, od znanstvenega in izobraževalnega, tehnološkega, gospodarskega, finančnega, političnega in pravnega do varnostnega in vojaškega področja. Tako nekateri avtorji ugotavljajo, da je kibernetka etika (angl. *cyberethics*) področna različica uporabne etike, ki preučuje moralna, pravna in družbena vprašanja na presečišču računalniških, informacijskih in komunikacijskih tehnologij (Stückelberger, Duggal, 2019, str. 26, 45–50, 57). Na splošno gre pri integrativnem pristopu uporabne etike k reševanju družbenih problemov in izzivov svetovnih razsežnosti za isto potrebo po prevrednotenju našega odnosa

do sveta ali zamenjavi svetovne paradigme, saj je od tega odvisno preživetje ljudi in planeta (Justinek, G. idr., 2015).

Teoretična razhajanja, kaj je bolj pravilna raba pojmov, *uporabna* ali *praktična etika*, so v primerjavi s tem, kar je sicer vloga uporabne etike – da osredotočena na konkretne družbene izzive, probleme in etične dileme išče uporabne odgovore in rešitve – obrobnega pomena. Prav tako so manj pomembna prestižna vprašanja, kdo ima več zaslug pri njenem nastanku in razvoju. Singer korektno pojasnjuje, da korenine uporabne etike segajo daleč v zgodovino misli o morali in etiki kot praktični življenjski modrosti. Od starodavnih modrecev prek vrste antičnih filozofov in srednjeveških mislecev vse do današnjih dni, ko je tudi kot predmet poučevanja enakovredna vsebina učnih programov moralne filozofije, metaetike in normativne etike, je uporabna etika prisotna na veliki večini angleško govorečih univerz (Singer, 1986). Prav tako na univerzah celinske Evrope.<sup>26</sup> Prilagojena stvarnim potrebam ter posebnostim aktualnega časa in prostora, je uporabna etika s svojim integrativnim pristopom v svetovnem merilu uveljavljen način poučevanja etike v šolstvu (Strahovnik, 2017, str. 45).

Čezdisciplinarna izmenjava znanja in življenjskega izkustva, na eni strani spodbujena s sodobnimi dognanji o nevrobiološki strukturi in vlogi možganov ter s pridobitvami kibernetike sveta in novih tehnologij, na drugi strani pa pogojena s kompleksnostjo perečih problemov in izzivov v današnji *družbi tveganja* (Beck, 2002<sup>27</sup>), je značilnost, s katero je uporabna etika široko odprta in dovzetna ne samo za različne poglede na svet, ideološke, verske in druge vidike pluralizma vrednot, ampak tudi za različne pristope, modele oziroma teorije (Tillman, 2014, str. 197). Beauchamp, eden prvih in v svetovnem merilu uveljavljenih avtorjev sodobne uporabne etike, navaja tri najpogostejše pristope, modele oziroma teorije: hierarhični model s *pogledom od zgoraj navzdol* (angl. *top-down model*), *pogled od spodaj navzgor* (angl. *bottom-up model*) in *koherentni* model, znan tudi kot teorija *pretehtanega ravnotežja* (angl. *reflective equilibrium*). Pri prvem, *od zgoraj navzdol*, poteka proces uporabe splošnih načel in teoretičnih podlag za normativno urejanje. Pri drugem, *od spodaj navzgor*, gre bolj za odločanje po posameznih ravneh – denimo

---

<sup>26</sup> Na primer: Univerza Utrecht: <https://www.uu.nl/masters/en/applied-ethics>; Univerza Graz: <https://studien.uni-graz.at/en/degree-programmes/studium-angewandte-ethik/applied-ethics-masters-programme/>; Univerza Linköping: <https://liu.se/en/research/centre-for-applied-ethics>.

<sup>27</sup> Kar je po mojem najbližje oceni kompleksnih problemov in izzivov današnjega sveta, je Beckova ocena: »Projekt moderne potrebuje prvo pomoč. Grozi mu, da se bo zadušil v lastnih anomalijah. Znanost v svoji obstoječi obliki je ena od njih.« K temu Beck dodaja, kar je sicer značilno za specifično vlogo uporabne etike in Igličarjevo teorijo normativne integracije, da je ob teoretičnem znanju treba na novo premisliti in določiti pojem empirije (izkustva). Tako je mogoče spekulativno moč mišljenja vnovič na novo navezati na »dejanskost« in obenem na novo zarisati in zakoličiti komplementarni vlogi teorije in prakse v njenem spopadu in sožitju (Beck, 2002, str. 273, 274).

v posamičnih primerih ali pri skupinskem odločanju o pripravi, sprejemanju in izvrševanju zakonov, podzakonskih predpisov, drugih splošnih aktov, etičnih kodeksov, smernic ipd. – kakor za splošno razpravljanje in teoretiziranje. Vloga tretjega, *koherentnega*, pristopa je, poenostavljeno povedano, zapolnjevanje vrzeli med prvim in drugim modelom. V smislu *pretehtanega* ali *refleksivnega ravnovesja* koherentni pristop izhaja iz istoimenega modela oziroma teorije pravičnosti Johna Rawlsa (Beauchamp, 2003, str. 7–11). Koherentnost pomeni intelektualno zmožnost povezovanja (integracije) uporabnega znanja in izkustva, ki ga posebej spremlja občutek ali moralni čut za pravičnost. Rawls tega sicer ne idealizira, temveč opozarja na tveganje notranjih in zunanjih neskladij ali nasprotij, ki lahko vodijo do najostrejših konfliktov z globljimi vzroki v nas samih. S pretehtanim ravnovesjem kaže predvsem praktični cilj doseganja umnega in razumnega dogovora o zadevah pravičnosti. Vse, kar je potrebno za ta praktični cilj, je skladnost med pretehtanimi prepričanji na vseh ravneh (Rawls, 2011, str. 52–55).

### 3 Igličarjeva teorija normativne integracije

Igličarjeva teorija normativne integracije vrednot v etiki in pravu (Igličar, 2020; prispevek v publikaciji ) je v celoti primerljiva z metodološkimi predpostavkami uporabne etike, zgoraj povzetimi po Beauchampu. Z vso širino sociološke vede o človeku izhaja iz pojma človeškosti, po katerem so ljudje že z nevrobiološkega vidika v sodelovanje in druženje (kooperacijo) naravnana bitja (Bauer, 2008). Na tem temeljijo medčloveški odnosi ter celotna kultura povezovanja in organiziranja skupin oziroma institucij. Z institucionalizacijo se individualni dosežki, tipični vzorci kulturnega obnašanja, vrednote in norme vključujejo (integrirajo) v tradicijo, ki jo je mogoče s socializacijo, vzgojo in komunikacijo posredovati drugim ter prenašati z ene generacije na drugo (Malinowski, 1995, str. 117).

Igličar poudarja, da se normativna integracija etičnih in pravnih vrednot na najvišji ravni normativnega urejanja družbenih odnosov začne z ustavo. Zgodovinska metoda razlage podrobneje razkriva, kar je sicer zajeto v temeljnih ustavnih načelih o pravni in socialni državi, varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, vključno s pravicami v zvezi z izobraževanjem in šolanjem (Grad, Kaučič, Zagorac, 2016, str. 806, 807), da Ustava Republike Slovenije združuje (integrira) etične in pravne vrednote. Integralna razlaga ustavnih določb, ki vključuje vlogo naše države kot članice Evropske unije ter obveznosti iz naslova mednarodnih pravnih aktov, pa potrjuje, kar z normativno integracijo etičnih in pravnih vrednot ugotavlja Igličar, da so kot sestavni del našega skupnega načina življenja kulturna, etična in pravna dediščina Evrope (prim. Frischhut, 2019). Vse

to s kulturnim ozadjem predpostavlja trdno strukturo, organizacijo oziroma institucijo, ki s splošnimi načeli in konkretnimi normami določa in usmerja delovanje posameznika in skupin. Tako temeljne vrednote delujejo kot povezovalne (integrativne) silnice družbenih odnosov in družbe kot celote, da je vsakomur pod enakimi pogoji omogočeno sodelovanje (participacija) v različnih oblikah združevanja in upravljanja javnih zadev, vključno s področjem šolstva, vzgoje in izobraževanja (Igličar, 2020).

### 3.1 Veliki narativ ustvarjalnosti in kultura ustavnosti

Tako kot za uporabno etiko tudi za normativno integracijo velja, da s pojmom človeškosti izhaja iz istih psiholoških temeljev spoznanja. Kahneman jih s prisposobno »razmišljanja, hitrega in počasnega« deli na *sistem 1.* in *sistem 2.* Značilnost *sistema 2* je analitično mišljenje, ki deluje kot »leni nadzornik« *sistema 1.* Ta pa razume jezik in ima dostop do norm, ki opredeljujejo razpon sprejemljivih vrednot, tipičnih kulturnih vzorcev ali pravil (Kahneman, 2017, str. 65, 108; Tillman, 2014, str. 66–72).

V zadnjih štiridesetih letih različni strokovnjaki s področja psihologije, sociologije, prava, teologije, filozofije in uporabne etike ugotavljajo, da je pripovedovanje zgodb (*narativ*) pomemben posrednik v izmenjavi med *sistemom 1* in *sistemom 2.* Kot oblika izražanja, sporočanja in komuniciranja lahko vse večjo odtujenost in čustveno hladnost v današnji družbi tveganja preseže ali omili. Z barvitim svetom domišljije in resničnih zgodb poslušalca nagovarja s človeško toplino, ki spodbuja empatijo in tako ponuja več možnosti tudi za dialoško razpravljanje, posvetovanje in reševanje vsakdanjih problemov, izzivov in etičnih dilem (Tillman, 2014, str. 141–143). Avtorici Marjanovič Umek in Fekonja navajata, da je narativ eden od najstarejših načinov posredovanja znanja, vrednot, idej in podob. S pozitivnimi učinki na izkušnjo učenja, posredovanje družbenih vrednot, spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja, sporazumevalnih zmožnosti, poslušanja in pripovedovanja, sprejemanja drugačnosti narativ spodbuja refleksijo in kritično mišljenje (Marjanovič Umek, Fekonja, 2019, str. 80).

Dobre zgodbe ponujajo preprost in koherenten prikaz dejanj in namer. Um, ki ustvarja takšne pripovedi, je organ, ki išče smisel. Ko se zgodi nepredviden dogodek, prilagodi naš pogled na svet, da se uskladimo s tem presenečenjem (Kahneman, 2017, str. 275, 279). Če se vrnemo k prejšnjim ugotovitvam, da korenine uporabne etike segajo daleč v preteklost antičnega sveta (Singer, 1986), nam že starodavno izročilo pripoveduje velike zgodbe o tem, kar z institucionalizacijo in socializacijo prikazuje normativna integracija vrednot v etiki

in pravu (Igličar, 2020). Solon, eden najmodrejših mož in državnikov starega sveta, v svoji socialni poeziji pripoveduje o kaotičnih razmerah, na las podobnih današnji družbi tveganja. Pojem socialnega se je tudi v njegovem času dušil v pohlepu, pojem države v bolestnem hlepenju posameznikov, da vladajo s tiranijo. Sovretov izbor in prevod *Predsokratikov* v spremni besedi pravi, da je bilo Solonovo državniško in družbeno delo oprto na idejo pravičnosti, utemeljeno pa na vrednotah ustavnosti: »dobra ustava je spet vir vsemu redu in slogi, hkrati pa v lance tesne vklepa krivično svojat«. Solon je tako z velikim narativom ustvarjalnosti in državniške modrosti priklical ljudi k tisti pravi svobodi, ki se kaže v tem, da je vsak z občutkom pravičnosti in pripadnosti temeljnim vrednotam ustavnosti pripravljen služiti skupnosti (Sovre, 1988, str. 42–48).

Ob upoštevanju temeljnih vrednot in najvišjega pomena ustavnega reda se normativna integracija v praksi začne z načelom ustavnosti in zakonitosti ali skladnosti zakonov, drugih predpisov in dejanj z ustavo (153. člen Ustave RS). V tej vlogi je skladnost izvedbeno načelo demokratične in pravne države (Ustavno sodišče RS, U-I-190/95;<sup>28</sup> Grad, Kaučič, Zagorc, 2016, str. 579, 736, 756, 757). Ko v zvezi z načelom ustavnosti in zakonitosti ali skladnosti govorimo o vlogi ustavnega sodišča, Ribičič denimo pravi, da je ključnega pomena njegova vloga, zasnovana na načelu legitimnosti, vrhovnosti ustave in prepričljivosti ustavnih odločb, ki na razvojni in ustvarjalni način razlagajo ustavo v korist človekovih pravic (Ribičič, 2015, str. 365). S tem, kar je pri metodoloških predpostavkah uporabne etike povzeto po Rawlsu, se skladnost v pretehtanem ravnovesju ali koherentnosti kaže kot merilo umne in razumne osebnosti pri odločanju o zadevah pravičnosti. V Igličarjevi teoriji normativne integracije pomeni avtonomne in odgovorne osebnosti. S Kahnemanovo prisposodbo »razmišljanja, hitrega in počasnega« je to veliki narativ ustvarjalnosti, ki uporabno znanje in izkustvo povezuje v koherentno celoto praktične modrosti, tako da je integrirana, avtonomna in odgovorna oseba z občutkom pravičnosti in pripadnosti vrednotam ustavnosti pripravljena služiti skupnosti. Uspeh ali propad človeštva je v veliki meri odvisen od tega, kako bodo javnost in institucije ta predrugačen pogled na človeka vključile v načela in usmeritve za skupne cilje družbe prihodnosti (Damasio, 2008, str. 163).

---

<sup>28</sup> »Po določbi 153. člena ustave morajo biti podzakonski predpisi in drugi splošni akti v skladu z ustavo in zakonom. Načelo vezanosti delovanja državnih organov na ustavo in zakon ter legalitetno načelo sta kot temeljni ustavni načeli tesno povezana z načelom demokratične in pravne države« (U-I-190/9, tč. 6).



### 3.2 Integrativni pristop in procesni tok: skladnost in etika dolžnosti integrirane osebnosti

Procesni tok normativne integracije z metodološko predpostavko uporabne etike *pogled od zgoraj navzdol* poteka po poti institucionalizacije in socializacije. Pri institucionalizaciji je poudarek na normativnem urejanju, ki z vrednotami motivira in usmerja, medtem ko je pri socializaciji v ospredju vključevanje z državljsko vzgojo in pripadnostjo vrednotam družbe znanja, vzgoje in izobraževanja. Seveda njuno razmerje ni enopomensko, saj se institucionalizacija in socializacija na vseh ravneh tesno prepletata in vzajemno podpirata, tako da vsaka zase in skupaj prinašata pričakovane in nove rezultate. *Pogled od spodaj* predpostavlja, da je *pogled od zgoraj* dosegel skupni cilj integrirane, avtonomne in odgovorne osebnosti ali osebe z integriteto. Spričo mnogih razlag velja pripomniti, da ima *integriteta* v okviru tega prispevka dvojen pomen. Prvič, skladno z ustavnim varstvom človekovih pravic izraža celovitost, telesno in duševno nedotakljivost človeka kot osebe in državljana (Ustavno sodišče RS, U-I-60/03<sup>29</sup>).

Drugič, integriteta skladno z namenom zakonodajalca v področnem zakonu pomeni »pričakovano ravnanje in odgovornost« oziroma etiko dolžnosti (deontologijo) pri obvladovanju tveganja zlorab in odklonskih dejanj v škodo pravne države in javnega interesa. Čeprav isti zakon govori o preprečevanju korupcije, je namen zakonodajalca jasen: da je integriteta »pričakovano delovanje in odgovornost« v vlogi krepitve pravne države. Preprečevanje korupcije je sicer pomembna, vendar le ena od nalog pri krepitvi pravne države (Zakon o integriteti in preprečevanju korupcije – ZIntPK<sup>30</sup>). V tej vlogi je integriteta neločljivo povezana s skladnostjo, ustavnostjo in zakonitostjo. Skupaj sta dejavnik koherentnosti, tako da s pričakovano odgovornostjo (*integriteto*) za kakovost predpisov in usklajeno delovanje institucij pravne države združeni (*integrirani*) prispevata k demokratičnosti in pravni varnosti (Igličar, 2016, str. 9–19; Štajnpihler, 2016, str. 81–95).

---

<sup>29</sup> »Katalog temeljnih človekovih pravic obsega tako najosnovnejše pravice, ki zagotavljajo golo preživetje (telesna integriteta), pa tudi tiste, ki varujejo človeka kot celovito osebnost in poudarjajo njegov svoboden razvoj (duševna integriteta). Ustava v 35. členu poleg nedotakljivosti telesne celovitosti (integritete) zagotavlja tudi nedotakljivost duševne celovitosti (integritete). Slednja pa pomeni zlasti prepoved posegov v svobodo odločanja, poudarjena je pravica do samoodločbe, pravica odločati o samem sebi.« (U-I-60/03, tč. 9).

<sup>30</sup>ZIntPK, čl. 1: »Ta zakon z namenom krepitve delovanja pravne države določa ukrepe in metode za krepitev integritete in transparentnosti ter za preprečevanje korupcije in preprečevanje in odpravljanje nasprotja interesov«; člen 4, tč. 3: »'integriteta' je pričakovano delovanje in odgovornost pri obvladovanju tveganja, da bi bila oblast, funkcija, pooblastilo ali druga pristojnost za odločanje uporabljena v nasprotju z zakonom, pravno dopustnimi cilji in etičnimi kodeksi«.

Splošnost in abstraktnost norm se z uporabno etiko in normativno integracijo v praksi konkretizira tako, da je z občutkom za vrednote zagotovljena skladna in koherentna, jezikovno določna, enopomenska, stvarnim razmeram (kontekstu) primerna odločitev: enkratna in neponovljiva norma, ki je v vsakem posamičnem primeru vodilo odločanja in delovanja (Pavčnik, 2015, str. 133, 519, 376). Brez tega tako rekoč ni nobene možnosti, da v spoznavnem smislu pridemo do kakršne koli verjetnosti ali resničnega prepričanja. Notranje konsistentno ali koherentno, subjektivno merilo verjetnosti dobimo, ko je izbira ali končna odločitev skladna z določenimi načeli ali aksiomi teorije. Osrednja značilnost tega kompleksnega niza miselnih sestavin je torej skladnost, ki v prisposodbi »razmišljanja, hitrega in počasnega« predpostavlja koherenco v asociativnem in proceduralnem pomenu (Kahneman, 2017, str. 74, 602). V povezavi s tem so za namen tega prispevka pomembna tudi vprašanja spoznavnih kategorij *suma* oziroma *dvoma* ter dokazovanja pri obvladovanju tveganja in obravnavi odklonskih dejanj, kaznivih in drugih škodljivih ravnanj (Kečanović, 2001, str. 122<sup>31</sup>).

### **3.3 Strateška raven uporabne etike in normativne integracije na primeru Agende 2030**

Agenda 2030 s cilji trajnostnega razvoja narekuje strukturne in sistemske spremembe za oblikovanje in implementacijo ukrepov, potrebnih za doseganje napredka v smeri vključujoče in varne družbe za vse – *nikogar izključevati* (angl. *leaving no one behind*). Med ključnimi zahtevami je prav integracija vrednot in ciljev trajnostnega razvoja v strateških dokumentih države, proračunskem načrtovanju, javnih razpisih in pozivih, znanju in izobraževanju ter kadrovskem in regulativnem upravljanju (Vlada RS, UN SDG: Poročilo, 2019).

Strateški vidik uresničevanja Agende 2030 v našem družbenem prostoru se ob upoštevanju ustavnosti in zakonitosti začne pri Strategiji razvoja Slovenija 2030. Ta v svoji vlogi terja integrirano razvojno načrtovanje, povezovanje in sodelovanje na vseh ravneh ter vključevanje različnih deležnikov v proces načrtovanja, izvajanja in spremljanja politik za doseganje trajnostnega razvoja v skladu z Agendo 2030. Osrednji cilj je kakovostno življenje v vključujoči in varni družbi za vse. Za posameznika pomeni enake možnosti in priložnosti za delo, izobraževanje in ustvarjanje, dostojno, varno in aktivno življenje, zdravo in čisto okolje ter vključevanje v demokratično odločanje in soupravljanje družbe. Med

---

<sup>31</sup> S temi vprašanji sem se večino svojega poklicnega življenja ukvarjal v okviru uporabne kriminalistične etike in preiskovanja z vsemi razsežnostmi nedoločenih pravnih pojmov ali dokaznih standardov *suma*: *sum*, *razlogi za sum*, *utemeljeni razlogi za sum*, *gotovost* ali resničnost spoznanja in prepričanja.

ključnimi pogoji je kakovostno izobraževanje, katerega namen je pripraviti posameznika, da z ustvarjalnostjo in vključevanjem prispeva k preživetju in dobremu življenju v skupnosti. To je temeljni pogoj tudi gospodarskemu napredku in družbeni blaginji za vse (Strategija Slovenija 2030).

Uresničevanje Agende 2030 na strateški ravni zajema vse razsežnosti industrije 4.0. Strategija pametne specializacije – S4 jih v povezavi s Strategijo Slovenija 2030 opredeljuje z namenom izvajanja usmerjenih in medsebojno dopolnjujočih ukrepov za razvojni preskok med najproduktivnejše države sveta. Med ključnimi pogoji so zopet vrednote znanja, vzgoje in izobraževanja ter čezdisciplinarna, medpodročna izmenjava informacij in izkustva na vseh področjih in ravneh. Zato S4 med prioritete uvršča spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, zlasti pri mladih, razvijanje nadarjenosti in izboljšanje njihovih kompetenc v izobraževalnem procesu (Strategija pametne specializacije – S4). Poseben izziv pa je kibernetiki svet, tako v smislu koristi novih tehnologij za blaginjo vseh kot odgovornosti za njihovo etično proizvodnjo in uporabo pri uresničevanju strateških ciljev Agende 2030, saj so isti cilji trajnostnega razvoja obenem svetovni, na vrednotah temelječ regulativni okvir kibernetikega prostora in kibernetike uporabne etike (Stückelberger, 2018, str. 40–41).

V povezavi s tem, kar navedeni strateški dokumenti govorijo o perečih problemih in ukrepih za zagotavljanje varnosti, zlasti 16. cilj Agende 2030, velja opozoriti na njihovo vlogo pri razvoju in delovanju učinkovitega sistema nacionalne varnosti. Državni zbor Republike Slovenije je na seji 26. septembra 2019 sprejel Resolucijo o strategiji nacionalne varnosti (ReSNV-2), ki je v temelje prenovljenega sistema nacionalne varnosti položila celovit in povezljiv (integrativen) način razmišljanja in delovanja. V izhodišču ReSNV-2 je smiselno enaka ugotovitev, pogojena z oceno varnostnih groženj, da perečih varnostnih problemov in izzivov več ni mogoče obvladovati na klasičen način. Prenovljen sistem nacionalne varnosti po poti normativne integracije etičnih in pravnih vrednot, skladnosti in integritete zajema vse ravni in področja zagotavljanja varnosti na državni in lokalni ravni. S tem so odprte nove možnosti, pravzaprav zahteve, da nosilci nacionalne varnosti z občutkom družbene odgovornosti za skupno dobro in temeljne vrednote Ustave Republike Slovenije v svoji vlogi primerno prispevajo tudi k prizadevanjem šolskega sistema za vključujoč, varen in spodbuden šolski prostor. Šele tako, kot z normativno integracijo ugotavlja Igljčar, lahko vrednote družbe znanja, vzgoje in izobraževanja delujejo kot povezovalne (integrativne) silnice, da je vsakomur pod enakimi pogoji omogočeno tudi tvorno sodelovanje (participacija) v različnih oblikah združevanja in upravljanja javnih zadev (Igljčar, 2020). Če se v zvezi s tem vrnemo k Agendi 2030, ta v naslovu njenega 4. cilja

pravi: »Vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar«. Tako kot v potekajočih prizadevanjih za vključujočo šolo in vključujoče izobraževanje smiselno ugotavljajo predstavniki pedagoške stroke, učitelji in drugi strokovni delavci, vključevanje na splošno pomeni mobilizacijo skupnega potenciala raznolikosti, ki predpostavlja enake možnosti za vse (Kranjc idr., 2019; Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017).

#### **4 Avtonomija šolskega prostora s človeškim obrazom**

Avtonomija šolskega prostora je bila prvič po osamosvojitvi Republike Slovenije izrecno zapisana v zakonodaji leta 1996. V zakonodajnih predlogih zakonskega besedila iz leta 1994 (Poročevalec Državnega zbora RS, 46/1994), na katerih je zakonodajalec leta 1996 utemeljil celostno prenovo področne ureditve vzgoje in izobraževanja, se s poudarkom kulturnih temeljev ustvarjalnosti in ustavnosti Republike Slovenije zrcalijo vrednote družbe znanja, vzgoje in izobraževanja. Z ustvarjalnostjo in temeljnimi vrednotami znanja, vzgoje in izobraževanja torej tudi avtonomija šolskega prostora svojo moč in avtoriteto na najvišji ravni normativnega urejanja črpa iz Ustave Republike Slovenije (prim. Grad idr., 2016, str. 806–807; Krek, Metljak, 2011, str. 13). V središču pa je integrirana, avtonomna in odgovorna osebnost, ki se ob pravicah zaveda dolžnosti, upošteva vse navedene posebnosti v šolstvu ter družbeni pomen izobraževanja (Igličar, 2020; prim. Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – EPA 937, Poročevalec DZ RS 4/1994, str. 33).

Šolstvo je tako specifično in pomembno družbeno področje, da je zakonodajalec ocenil potrebo po posebni ureditvi tistih vprašanj v sistemu vzgoje in izobraževanja, na primer delovnih in socialnih razmerij, ki so sicer urejena v drugih zakonih. V povezavi s tem ima ravnatelj javnega vrtca oziroma šole ključno vlogo tudi pri organizaciji in izvajanju zaščite pred ravnanji in dejavnostmi, ki jih zakonodaja opredeljuje in prepoveduje kot nedovoljen poseg v avtonomijo šolskega prostora. Glede osebnostne avtonomije se lahko le še enkrat vrnemo k temu, kar je v zvezi z nedotakljivostjo človekovega življenja in osebnega dostojanstva zajamčeno v okviru ustavnega varstva človekovih pravic in svoboščin, vključno z obveznostmi delodajalca pri zaščiti človekovega dostojanstva in pravic posameznika na delovnem mestu ali v zvezi z delom.

Kar zadeva profesionalno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev, je ta po naravi stvari neločljiv del integrirane, avtonomne in odgovorne osebnosti. Zakon varuje profesionalno avtonomijo z neodvisnostjo pri strokovnih nalogah. Tako je profesionalni avtonomiji ob strokovni neodvisnosti in pričakovani

ustvarjalnosti lastna (*immanentna*) poklicna etika dolžnosti in odgovornost ali profesionalna deontologija v vzgoji in izobraževanju. Vse to s posebno vlogo zgoraj opisanih načel *skladnosti* in *integritete* tvori zaokrožen sistem etičnih in pravnih vrednot, pravic in dolžnosti, ne le v učnem procesu, pač pa tudi v medosebnih odnosih šolskega osebja, odnosih v vzgojnem in izobraževalnem procesu med učitelji, učenci, starši in drugimi, ki tako ali drugače vstopajo v šolski prostor (Ule, 2020; Bučar Ručman in Šulc, 2020; prispevki v tej publikaciji). Vsem bi moralo biti skupno, da so z občutkom pripadnosti temeljnim vrednotam znanja, vzgoje in izobraževanja v svojih vlogah predani in pripravljene služiti skupnosti (Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki, 2002).

#### 4.1 Psihološka perspektiva in nedovoljeni posegi

S psihološkega gledišča je avtonomija subjektivno doživljanje, izkustvo notranje (samo)potrditve samostojnosti, nedotakljivosti, neodvisnosti in odgovornosti. V razmerah negotovosti in ogroženosti se pri vseh živih bitjih odziva z obrambnimi mehanizmi, ki organizem pripravijo na izbiro med spopadom ali umikom v varno zavetje. Pri človeku, še zlasti ko gre za grožnjo psihične ali fizične prisile, trpinčenja, diskriminacije ali drugih odklonskih dejanj, lahko poseg v osebnostno avtonomijo povzroči, da žrtev zaradi strahu, fizične ali psihične bolečine opusti svoje in sprejme tuje, vsiljene vrednote, interese, namere ali cilje. Praksa opozarja na tako rekoč neomejene oblike tovrstnih groženj in napadov, vključno z zlorabo novih tehnologij, računalnikov, mobilnih telefonov in drugih naprav kibernetičnega sveta (Stückelberger, Duggal, 2018<sup>32</sup>). Žrtev, prepuščena samovolji drugega, je tako pogosto primorana, da stori nekaj, kar je sicer v nasprotju z njenim prepričanjem in notranjim občutkom za vrednote. Zaradi tega lahko resno zbolijo, se v stiski (samo)poškodujejo ali poseže po najhujšem in si vzame življenje. Če na tovrstna odklonska, kazniva in škodljiva ravnanja ni ustreznega odziva, se (na)kopičijo, tako da ob vseh drugih posledicah, na primer korupcije in gospodarskega, finančnega kriminala, prizadenejo varnost, zdravje in življenje ljudi. Ker imajo večstranske posledice, jih je treba z vsestranskim (integrativnim) pristopom obvladovati na ravni vzrokov, ne čakati na posledice (Kečanović, Dodič Fikfak, 2013).

---

<sup>32</sup> To je žal temna stran industrije 4.0 in kibernetičnega prostora. Tako Stückelberger o vlogi kibernetične etike med drugim ugotavlja: »Cyber Ethics as Life Ethics includes life between birth and death /.../ Cyber Ethics as Community Ethics deals with questions of bad and good of social media, changes in community life, chances of global communication, and abuse in terms of cyber bullying, mobbing, etc.« (Stückelberger, Duggal, 2018, str. 27–28).

Ugotovitve Mednarodne raziskave poučevanja in učenja – TALIS 2018 kažejo, da ima Slovenija v svetovnem merilu izjemne učitelje, ki so ustrezno pripravljene na poučevanje. Svoje znanje nenehno izpopolnjujejo in so predani poklicu. Toda ista raziskava opozarja na problem slabih odnosov v šolskem prostoru (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, MIZŠ, 2019). Navedeno ne preseneča le zaradi problema kot takega, ki je sam po sebi zaskrbljujoč, temveč tudi zato, ker o slabih odnosih, trpinčenju in drugih odklonskih dejanjih z nedovoljenimi posegi v strokovno in osebnostno avtonomijo učiteljev že več let poročajo še drugi viri. Avtorici Bezenšek in Purgaj v raziskavi iz leta 2009, opravljeni v delovnem okolju osnovnih šol, ugotavljata, da je bil vsak sedmi osnovnošolski učitelj izpostavljen trpinčenju (mobingu). Med storilci so celo učenci. Že takrat je bila očitna potreba po preprečevanju tovrstnih dejanj na področju vzgoje in izobraževanja (Bezenšek, Purgaj, 2009, str. 5–25).

Čeprav se je medtem praksa preprečevanja trpinčenja z zlonamernimi, anonimnimi in drugimi prijavi ponekod sprevrgla v lastno nasprotje, problematike slabih odnosov in nedovoljenih posegov v osebnostno in profesionalno avtonomijo učiteljev z vso pomembnostjo šolstva, na katero je opozoril sam zakonodajalec, ne bi smeli podcenjevati. Zanikanje ali poenostavljanje zadevne problematike bo sicer preraslo v širši, strukturni problem družbe. Beck v *Družbi tveganja* opozarja, da zanikanje ali podcenjevanje strukturnih problemov v šolstvu vodi v marginalizacijo, diskriminacijo, izključevanje in segregacijo. V prisposodbi »prevzgojnega doma« za otroke in mladostnike se v najslabšem pomenu kaže nekje med cesto in zaporom, pa tudi v širšem problemu čezmerne polarizacije, nastajanja t. i. vzporednih družb, nasilne radikalizacije itn. »Najskrajnejše in najopaznejše znamenje za to je naraščajoče (fizično ali psihično) nasilje nad učitelji.« (Beck, 2001, str. 225).

Na drugi strani empirične raziskave dokazujejo, da se ljudje pozitivno odzivajo in delujejo, če okolje spodbuja in podpira njihovo psihološko potrebo po avtonomiji. V nasprotnem, ko je ta ogrožena ali onemogočena, je počutje in delovanje pri doseganju istih rezultatov lahko veliko slabše. Uporabna vrednost tovrstnih raziskav je zlasti v tem, da šole in druge napredne institucije resno jemljejo in podpirajo razvoj uporabne etike pri zaščiti človekovega dostojanstva in avtonomije osebnosti (Reeve, Assor, 2011, str. 111–128; Moor Barak, 2014, str. 307, 309).

## **5 Namesto sklepa: Predlogi za uporabno etiko v šolskem prostoru**

Predlog izhaja iz poslanstva uporabne etike kot praktične subdiscipline, osredotočene na konkretne družbene probleme, izzive in etične dileme, tako da v povezavi z družbenim prostorom in stvarnostjo (kontekstom) sproti išče uporabne odgovore in rešitve. Analiza normativne integracije ustavnih vrednot v področni zakonodaji je potrdila, da so ji s tem odprta vrata v našem šolskem sistemu. Zato zadevni predlog ne vsebuje nobenih posebnih zahtev po velikih spremembah v normativnem, organizacijskem ali finančnem pogledu. Na nov in bolj učinkovit način le povezuje (integrira), kar v šolskem sistemu že obstaja. S tem dolgoročno podpira uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja ter prehoda v vključujočo in varno družbo tudi na področju šolstva, vzgoje in izobraževanja. Z notranjim vidikom integracijskih razmerij etične infrastrukture in politike etičnega voditeljstva, sistema kakovosti, notranjih kontrol in obvladovanja tveganja ponuja tudi možnosti za optimizacijo in zmanjševanje finančnih stroškov. Seveda to pomeni pričakovano odgovornost, vztrajnost in nenehno prizadevanje za skupno dobro in vrednote družbe znanja tudi na dolgi rok. Tako kot v razpravi o etiki in vrednotah v šoli ugotavlja Strahovnik, na tem polju ostajajo pomembni izzivi, med katerimi vseobsegajoča narava etične refleksije, ozaveščanja in delovanja terja integrativen pristop (Strahovnik, v: Ošljaj, Pavliha, ur., idr. 2014, str. 82).

### **5.1 Etična infrastruktura, politika etičnega voditeljstva in sistem kakovosti**

Etična infrastruktura je miselni model, ki zajema sestavine in funkcije, s katerimi uporabna etika in normativna integracija vrednot podpirata politiko etičnega voditeljstva, da je vsakdo z občutkom odgovornosti in pripadnosti temeljnim vrednotam pripravljen služiti skupnosti. S tem namenom je bila etična infrastruktura zasnovana že v začetku svetovnih prizadevanj za uporabno etiko v javnem in zasebnem sektorju. Napredne ustanove (institucije) z etično infrastrukturo ustvarjajo sistemske pogoje, s politiko in zgledom etičnega voditeljstva pa spodbujajo dobre medosebne odnose, etično komuniciranje in ravnanje ter varnost in zdravje na delovnem mestu in v zvezi z delom; saj se zavedajo, da od tega ni odvisno samo dobro počutje posameznika, temveč javni ugled in uspešnost pri doseganju skupnih ciljev (Kečanović, ur., idr. 2012).

Skladno z namenom tega prispevka in publikacije *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* je miselni vzorec etične infrastrukture prikazan v spodnji razpredelnici.

INTEGRATIVNI PRISTOP UPORABNE ETIKE				
NORMATIVNA INTEGRACIJA	VREDNOTE	VRLINE	KONTEKST	OBVLADOVANJE TVEGANJA
<i>Institucionalizacija</i>	Vključujejo tudi tiste vrednote, ki so kot mednarodna obveznost integrirane v etični, politični ter pravni sistem družbe in države, v predpise in druge splošne akte, notranja pravila, smernice, standarde	Spoznavne in moralne kreposti, značajske poteze, kompetence, ki jih razvijamo zato, da ohranimo skupne vrednote, ne le za sedanje, temveč za prihodnje rodove	Vsakdanje življenje, stvarnost z avtonomno in odgovorno osebo v središču; organizacijsko okolje, procesi, odnosi, komunikacija	Skrb za prihodnost, kakršno si želimo, da se z obvladovanjem tveganja izognemo tisti, ki je ne želimo: odpravljanje vzrokov in reševanje problemov; zakonske obveznosti obvladovanja psihosocialnih, varnostnih in drugih dejavnikov tveganja v notranjem in zunanjem okolju
<i>Socializacija</i>	Državljska vzgoja in upravljanje institucionalnega oz. organizacijskega znanja, mentorstvo in izkustveno (samo)izobraževanje, usposabljanje za »razmišljanje, hitro in počasno« ...			

**POLITIKA ETIČNEGA VODITELJSTVA: ZGLED PRIPADNOSTI VREDNOTAM**

<b>SISTEM KAKOVOSTI</b>	Brez vrednot bi ostal le prazen okvir, posoda brez smisla in vsebine	Isto	Vključevanje in prevzemanje odgovornosti	Razmišljanje o prihodnosti ob upoštevanju sedanjosti in negotovosti
-------------------------	--	------	--	---

### Uporabljena literatura

- Bauer, J. (2008). Princip človeškosti: zakaj smo po naravi nagnjeni k sodelovanju. Ljubljana: Študentska založba.
- Beauchamp, T. (2003). The Nature of Applied Ethics, v: Frey, G. R., Wellman, C. H. (ur.). A Companion to Applied Ethics. Oxford: Blackwell.
- Beck, U. (2002). Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Bezenšek, J., Purgaj, T. Nekateri sociološki vidiki razširjenosti mobinga med učitelji v osnovni šoli. Revija za elementarno izobraževanje, št. 4/2009, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Chadwick, F. R. (ur.) (2012). Encyclopedia of Applied Ethics, 2nd ed., Academic Press, Elsevier.



- Damasio, A. (2008). *Iskanje Spinoze: veselje, žalost in čuteči možgani*. Ljubljana: Krtina.
- Dell'Olio, J. A., Simon, J. C. (ur.) (2010). *Introduction to Ethic*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Group.
- Frischhut, M. (2019). *The Ethical Spirit of EU Law*. Cham: Springer.
- Grad, F., Kaučič, I., Zagorc, S. (2016). *Ustavno pravo*. Ljubljana: Pravna fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce – 1. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Igličar, A. (2016). *Nosilna vprašanja zakonodajne dejavnosti.*, V: Igličar, A., Štajnpihler, T., Pavčnik, M. (ur.). *Odprta vprašanja zakonodajne dejavnosti*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Jamnik, A. (2018). *Svet osamljenih tujcev: komunitarna in postmoderna kritika liberalizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Justinek, G. idr. (ur.) (2015). *Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*, prevod. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve RS in Center za evropsko perspektivo – CEP.
- Kahneman, D. (2017). *Razmišljanje, hitro in počasno*. Ljubljana: UMco.
- Kečanović, B., Dodič Fikfak, M. *Odklonska ravnanja in zdravje v delovnem okolju*. Pravna praksa 2013/40-41.
- Kečanović, B. (ur.) idr. (2012). *Javna etika in integriteta: odgovornost za skupne vrednote*. Ljubljana: KPK.
- Kečanović, B. *Večrazsežnost suma v kriminalističnem preiskovanju*. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 52/2001, Ljubljana.
- Kranjc, A. (ur.) (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Krek, M., Metljak, M. (ur.) idr. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Malinowski, B. (1995). *Znanstvena teorija kulture*. Ljubljana: ISH.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- MacIntyre, A. (1993). *Kratka zgodovina etike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Mlinar, Z. (ur.) idr. (2016). *Kakšna sociologija? Za kakšno družbo?*. Ljubljana: FDV, SAZU.
- Monkelbaan, J. (2019). *Governance for the Sustainable Development Goals: Exploring an Integrative Framework of Theories, Tools, and Competencies*. Singapore: Springer.
- Mor Barak, M. (2016). *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace*. California: Sage.
- Musek, J. (2002). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy in Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pavčnik, M. (2015). *Teorija prava: prispevek k razumevanju prava*. Ljubljana: GV Založba.

- Pavliha, M. Ošljaj, B. (ur.) idr. (2013). Svetovni etos: globalno in lokalno. Grosuplje: Partner graf.
- Polič, M. (2009). Odločanje: med razumnostjo in stvarnostjo. V: Ule, A. Markič, O. Kordeš, U. (ur.). Konteksti odločanja. Maribor: Aristej.
- Rawls, J. (2011) Pravičnost kot poštenost: reformulacija. Ljubljana: Krtina.
- Reeve, J., Assor, A. (2011). Do Social Institutions Necessarily Suppress Individuals' Need for Autonomy? The Possibility of Schools as Autonomy-Promoting Contexts Across the Globe. V: Chirkov, I. V., Ryan, M. C., Sheldon, M. K. (ur.). *Human Autonomy in Cross-Cultural Context*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Ribičič, C. (2015). Med pravom in pravičnostjo: sto in en utrinek. Ljubljana: IUS Software, GV Založba.
- Singer, P. (1986). *Applied ethics*. New York: Oxford University Press.
- Sorčan, S. (1992). Od parcialne teorije znanosti k integralni teoriji znanosti, tehnologije in družbe. *Družboslovne razprave*, letnik 9/13, str. 49–61.
- Sovre, A. (1988). *Predsokratiki*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Strahovnik, V. (2017). Pomen moralne teorije za etično vzgojo. V: Šimenc, M. in Sardoč, M. (ur.). *Etika in šola, Šolsko polje*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut.
- Strahovnik, V. (2016). *Moralna teorija: o naravi moralnosti*. Maribor: Aristej.
- Strahovnik, V. (2014), *Etika in vrednote v šoli: projekt Ethos*, v: Ošljaj, B. Pavliha, M. (ur.) idr. *Svetovni etos in celostna pedagogika*. Radovljica: Didakta, str. 82.
- Stückelberger, C. Duggal, P. (ur.) (2018). *Cyber Ethics 4.0: Serving Humanity with Values*. Geneva: Globethics.net.
- Štajnpihler, T. (2016). Vloga koherentnosti v zakonodajni dejavnosti. V: Igličar, A. Štajnpihler, T. Pavčnik, M. (ur.). *Odprta vprašanja zakonodajne dejavnosti*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Tillman, J. J. (2014). *An Integrative Model of Moral Deliberation*. London: Palgrave Macmillan.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
- Wilber, K (2000). *A theory of everything: an integral vision for business, politics, science, and spirituality*. Boston: Shambhala Publications
- Žvelc, G. (2011). *Razvojne teorije v psihoterapiji: integrativni model medosebnih odnosov*. Ljubljana: IPSA.

## Viri

- Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki – Kodeks poklicne etike, SVIZ. Dostopno na: <https://www.sviz.si/organiziranost/> (05.03.2020). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 46, 30. november 1994, Ljubljana.

Preprečevanje diskriminacije v dvojnem zrcalu anonimnih prijav: IRVD, Inšpektorat RS za šolstvo in šport idr., 03. april 2019, Ljubljana. Dostopno na: <http://www.irvd.si/odpravimo.diskriminacijo/> (23. 08. 2019).

Resolucija o strategiji nacionalne varnosti Republike Slovenije – gradivo Državnega zbora RS. Dostopno na: [https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=8E6C8E11EFB9E93FC1258432003FBCA0&db=pre\\_akt&mandat=VIII](https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=8E6C8E11EFB9E93FC1258432003FBCA0&db=pre_akt&mandat=VIII) (20. 08. 2019).

Ustava Republike Slovenije. Državni zbor, Ljubljana.

Ustavno sodišče Republike Slovenije, Odločba št. U-I-190/95 z dne 08. 01. 1999

Ustavno sodišče Republike Slovenije, Odločba št. U-I-60/03 z dne 4. 12. 2003.

Vlada Republike Slovenije, Komentar k Poročilu o uresničevanju Agende 2030 (UN SDG Report 2019). Dostopno na: [https://www.gov.si/novice/2019-07-08-slovenija-pri-doseganju-ciljev-trajnostnega-razvoja-agende-2030-tudi-letos-med-najuspesnejsimi-drzavami/?fbclid=IwAR3fTJ\\_M1-gsUksKlp4U-FtfIpR3rr3jbVLZDbX3XuMSNvR2dO7huWcYXVvk](https://www.gov.si/novice/2019-07-08-slovenija-pri-doseganju-ciljev-trajnostnega-razvoja-agende-2030-tudi-letos-med-najuspesnejsimi-drzavami/?fbclid=IwAR3fTJ_M1-gsUksKlp4U-FtfIpR3rr3jbVLZDbX3XuMSNvR2dO7huWcYXVvk) (20. 08. 2019).

Vlada Republike Slovenije, Strategija razvoja Slovenije 2030. Dostopno na: [http://www.vlada.si/%20teme\\_in\\_projekti/strategija\\_razvoja\\_slovenije\\_2030/](http://www.vlada.si/%20teme_in_projekti/strategija_razvoja_slovenije_2030/) (20. 08. 2019).

Vlade Republike Slovenije, Strategija pametne specializacije (S4). Dostopno na: [http://www.svrk.gov.si/si/delovna\\_podrocja/strategija\\_pametne\\_specializacije/](http://www.svrk.gov.si/si/delovna_podrocja/strategija_pametne_specializacije/) (20. 08. 2019).

Zakon o integriteti in preprečevanju korupcije (Uradni list, št. 69/11-UPB).

# **Družbena odgovornost Inšpektorata RS za šolstvo in šport**

Social Responsibility of the Inspectorate of the Republic  
of Slovenia for Education and Sport

Simon Slokan  
Inšpektorat RS za šolstvo in šport

## **Izvleček**

Inšpektorat RS za šolstvo in šport poskuša s sistemom vrednot prispevati k razvoju sistema in razumevanja družbene odgovornosti celotnega sistema vzgoje, izobraževanja in športa. Zavedanje, da je družbena odgovornost širši koncept delovanja od samo načinov ravnanja in »služenja« družbi, je bistveno za razumevanje delovanja Inšpektorata oziroma celotnega sistema.

V članku sta tako na teoretskih temeljih prikazana namen in koncept delovanja Inšpektorata, pri tem pa je poudarjen tudi vidik pomena vizije, vrednot in poslanstva, ki jih moramo zasledovati za kakovostnejše in učinkovitejše delovanje. Inšpektorat si tako v prihodnje želi na podlagi opolnomočenja in svetovanja ter nadzorne dejavnosti v okviru upravne zanke razvijati sistem, ki bo sledil temeljnim ciljem vzgoje, izobraževanja in športa.

**Ključne besede:** družbena odgovornost, Inšpektorat RS za šolstvo in šport, opolnomočenje, nadzor

## **Abstract**

The Inspectorate of the Republic of Slovenia for Education and Sport strives to contribute, through a value system, to the development of the system and to the understanding of social responsibility as it relates to the entire system of learning, education and sport. Knowing that social responsibility is a concept of action that goes beyond merely acting in different ways and serving society is key to understanding the Inspectorate's and the entire system's activities.

The article presents the purpose and the concept of the Inspectorate's activities on a theoretical basis, emphasizing also the importance of the vision, values and mission which must have a central role if a higher quality and more efficient action is to be achieved. With this in mind, the Inspectorate aims to develop, with empowerment and guidance as well as supervising activities within the administrative loop, a system that follows the fundamental objectives of learning, education and sport.

**Keywords:** social responsibility, Inspectorate of the Republic of Slovenia for Education and Sport, empowerment, control

## 1 Uvod

Inšpektorat RS za šolstvo in šport (v nadaljevanju Inšpektorat) je organ v sestavi Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, ustanovljen v skladu s 14. členom Zakona o državni upravi z namenom opravljanja strokovnih nalog inšpekcijskega nadzora na področju šolstva in športa. Specialni zakon, ki je posebej določil področja dela šolske inšpekcije, je Zakon o šolski inšpekciji, ki v 2. členu določa obseg dela šolske inšpekcije, v njem pa so navedena pooblastila ter obveznosti šolske inšpekcije. Pooblastila oziroma naloge inšpekciji za šport določa Zakon o športu, ki v 81. členu določa pristojnosti nadzora v omenjenem delu. Ob tem pa splošna pravila inšpekcijskega nadzora ureja Zakon o inšpekcijskem nadzoru, postopkovno in subsidiarno pa se uporablja še Zakon o splošnem upravnem postopku in v primeru zaznave prekrškov tudi Zakon o prekrških. Ob navedenih procesnih predpisih pa je pomembno še zavedanje, da je v omenjenem okviru še vrsta materialnih predpisov, ki normirajo šolski in športni prostor ter je Inšpektorat dolžan nadzirati njihovo spoštovanje.

Zavedanje, da je omenjeno področje občutljivo, zaradi vrste dejavnikov, je bistveno za uspešno delovanje Inšpektorata. Ravno zaradi navedenega se je treba vprašati, kakšna je družbena odgovornost Inšpektorata. Je to sploh pomembno? Kaj lahko Inšpektorat prispeva s svojim delom? Vsa omenjena vprašanja so pomembna pri zavedanju družbene odgovornosti, ki jo bomo v tem okviru predstavili ožje, kot jo praviloma razumemo – tako se ne bomo spuščali na področje socialnih in okolijskih vplivov družbene odgovornosti, temveč le na področje zakonodajnega in političnega vidika, ki pa pomembno vplivata na razvoj sistema vzgoje in izobraževanja ter športa. Ob tem se bomo dotaknili tudi splošne družbene odgovornosti, povezane z opravljanjem nalog in odgovornosti (obveznosti) direktorjev in ravnateljev, težav v okviru sestavljanja svetov zavodov, imenovanj itd. Pri tem je pomembno poudariti, da je podobne poudarke v gospodarskih javnih službah v povezavi z družbeno odgovornostjo ugotavljal tudi Bohinc (2016, str. 20).

Globalno moramo družbeno odgovornost razumeti širše, in sicer je (gospodarska) moč v okviru podjetij pomembna, da poslujejo. Le-to merijo s prodajo, dobičkom, rastjo podjetja, ravnjo plač, podporo zaposlenim, plačilom davkov, cenami, ustvarjanjem delovnih mest in splošnim razvojem (Vidovič, 2013,

str. 19). Plemenitost pa je prvi pogoj, da je podjetje pozitivno prisotno v družbi (Vidovič, 2013, str. 19, Tateisi 2009, str. 137). Namen poslovanja podjetij ne sme in ne more biti več omejen le na zadovoljevanje potreb lastnikov, temveč mora stremeti k širšemu smislu. Tako razvijajo poslanstvo in vizijo delovanja podjetij, ki se nanašata na sorazmerno trajne namene podjetij in opredeljujejo dolgoročne cilje, ob tem pa navajajo, kaj podjetje želi biti in komu želi služiti (Vidovič, 2013, str. 20). Kossek in Lobel (1996) opredeljujeta, da poslanstvo podjetja določa temeljni namen organizacije, pri čemer poudarjata, da je zmeraj opredeljeno še z naslednjimi dejavniki: filozofija podjetja, identiteta ali koncept podjetja, glavni produkt ali storitev, kupci in trgi, geografska osredotočenost, obveznost do delničarjev in zavezanost zaposlenim. Po Davidu (1989) pa poslanstvo v širšem smislu vključuje še tehnologijo in skrb za preživetje, obveznost do delničarjev pa je razširjena na obveznost do vseh udeležencev (po Vidovič, 2013, str. 19; po Lahovnik, v: Rozman, Kovač (ur.), 2006, str. 27).

Ob tem pa različni avtorji poudarjajo, da je ob tem treba vzpodbujati tudi inovacije ter voditi posebne ekonomske politike podjetij (Mulej, 2008; Štrukelj in Mulej, 2010).

Ob tem pa Friedman (1970) predstavlja *klasični pogled* na družbeno odgovornost, ki poudarja, da je edina družbena odgovornost vodij maksimirati dobiček in s tem najbolje zadovoljiti interese lastnikov. Pri tem pa je treba upoštevati osnovna pravila družbe, ki so zapisana v zakonodaji ali v kontekstu etičnih norm. Hkrati pa je trdil, da ima odgovornost pri tem le oseba (lastnik, vodja) in ne podjetje (po Vidovič, 2013, str. 19).

Sami pa razumemo družbeno odgovornost Inšpektorata v konceptu, kot ga je leta 1999 predstavil Svetovni gospodarski svet za trajnostni razvoj (WBCSD<sup>33</sup>), in sicer kot nenehno zavezanost podjetja k etičnemu vedenju, ekonomskemu razvoju, izboljšanju kakovosti življenja zaposlenih, njihovih družin, lokalne skupnosti in družbe nasploh. Pri tem poudarjajo pet prednostih področij: človekove pravice, pravice zaposlenih, varstvo okolja, vključevanje v skupnost in odnose z dobavitelji (po Jenku, v: Hrast in Mulej (ur.), 2009, str. 2).

## 2 Družbena odgovornost inšpektorata

Teorij družbene odgovornosti je veliko, pri čemer poudarjamo, da je treba parcialno razumeti družbeno odgovornost posameznega podjetja, družbe, javne institucije, organa itd., ob tem pa je treba upoštevati različna dejstva (npr. socialni

---

<sup>33</sup> World Business Council for Sustainable Development.

in ekonomski status, okolje delovanja, pravni sistem itd.). O tem sami zagovarjamo tezo, da je za razumevanje družbene odgovornosti Inšpektorata treba najprej odgovoriti na več dilem: Zaradi koga obstajamo? Komu smo namenjeni? Kakšna je naša vloga in kakšno vlogo želimo imeti v sistemu?

Dejstvo namreč je, da je Inšpektorat del sistema vzgoje in izobraževanja ter športa. Sistemsko, normativno in organizacijsko je del širšega sistema, ki ureja omenjena področja, ter ima vlogo, da kot nadzorni mehanizem izvaja nadzor nad izvajanjem zakonskih in podzakonskih predpisov. Sami ob tem poudarjamo, da je omenjena vloga treba razumeti drugače, in sicer v smislu, da je Inšpektorat kot sistem namenjen preverjanju kakovosti v sistemu s ciljem, da dosežemo večjo učinkovitost, zakonitost delovanja in pozitiven razvoj sistema. V okviru pozitivističnega koncepta sistema dela Inšpektorata je družbena odgovornost preprosta – delovanje za kakovostnejši sistem, s samoregulacijo in sprotnim razvojem, kar prinaša večjo učinkovitost, boljše delovanje in večje zadovoljstvo, tako zaposlenim kot uporabnikom naših (sistemskih – pedagoških, športnih itd.) storitev.

V tem okviru je Inšpektorat leta 2019 pripravil dokument z naslovom »*Vizija, poslanstvo in vrednote Inšpektorata RS za šolstvo in šport*«, ki je temelj našega dela.

#### Vizija

- Postati strokovno podporni steber vzgojno-izobraževalnega in športnega sistema.
- Sistematično evalviramo nadzore s ciljem odpravljati sistemske napake in boljše zagotavljati preventivo.

#### Poslanstvo

- Varujemo pravice tistih, ki vstopajo v proces vzgoje, izobraževanja in športa.
- Nadzorujemo, svetujemo, ozaveščamo in pomagamo.
- Soustvarjamo vključujoče in varno vzgojno-izobraževalno ter športno okolje.
- Zagotavljamo opolnomočenje deležnikov za odgovornost in ukrepanje pri različnih oblikah nasilja.

#### Vrednote

- Odgovornost – naloge opravljamo z zavedanjem, da za svoje odločitve odgovarjamo.
- Strokovnost – vse dejavnosti inšpektorata izvajamo kakovostno in zakonito.

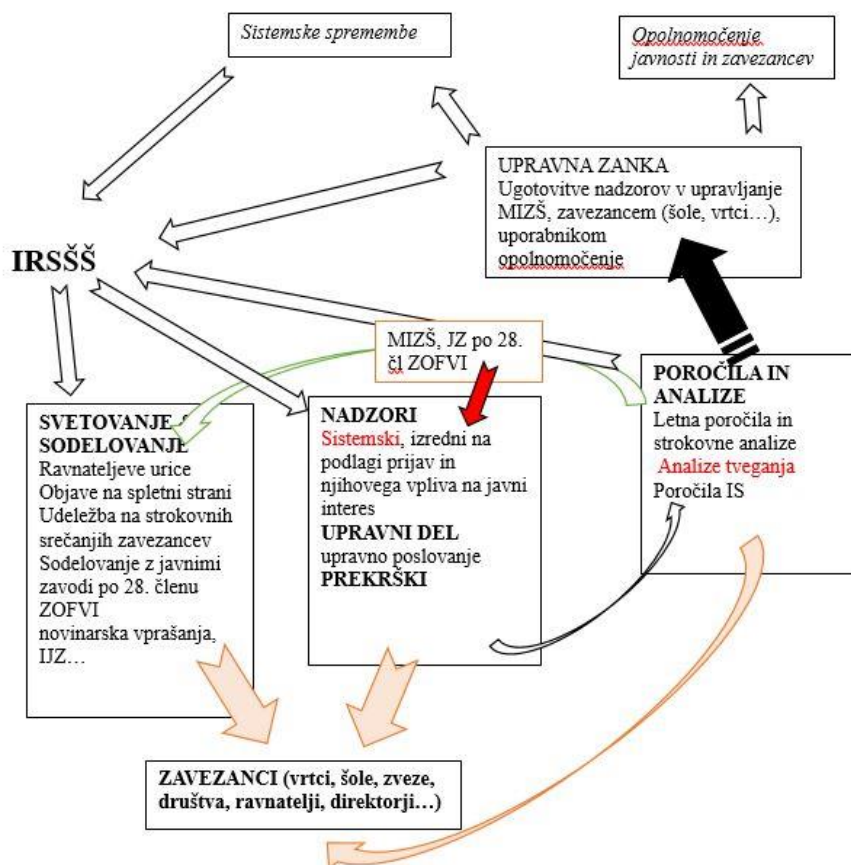
- Spoštovanje – z lastnim spoštljivim odnosom do vseh, s katerimi smo v stiku, spodbujamo spoštljive odnose.
- Sodelovanje – sodelujemo spoštljivo, enakopravno in strpno, tako med sodelavci kot drugimi deležniki.
- Zadovoljstvo državljanov in zaposlenih – zadovoljni zaposleni nenehno iščemo izboljšave za svoje delo in za državljane.

Vir: [https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSSS/DOKUMENTI/IRSSS\\_Vizija\\_Banner.jpg](https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSSS/DOKUMENTI/IRSSS_Vizija_Banner.jpg). Dostop 15. 1. 2020.

Vizijo, poslanstvo in vrednote je treba vsakodnevno živeti, saj bomo le tako uresničili vse vidike družbene odgovornosti. Seveda pa je za učinkovitost celotnega sistema treba spremeniti celoten koncept dela, v predhodni fazi pa tudi pripraviti nov Zakon o šolski inšpekciji. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj izhodišč za pripravo novega zakona, ki temelji na konceptu družbene odgovornosti z upravno zanko:

- uvajanje sistemskih nadzorov;
- sodelovanje strokovnih pomočnikov;
- priprava nadzorov na podlagi analiz tveganja in zasledovanje javnega interesa;
- izredni nadzor na podlagi kriterijev za določitev prioritete dela organa.





Slika 1: Družbena odgovornost in koncept dela Inšpektorata v okviru novega zakona  
Vir: Delovna skupina za pripravo novega zakona o šolski inšpekciji, 2019

V okviru omenjene upravne zanke želimo s svetovanjem in nadzornimi mehanizmi ves čas prispevati k razvoju sistema vzgoje, izobraževanja in športa, pri čemer je treba v prehodni fazi zavezance ozavešiti o njihovi vlogi in odgovornosti, po ugotovitvah pa prilagajati/spreminjati sistemski in normativni vidik v smislu večje učinkovitosti in kakovosti sistema. Gre za širši družbeni koncept upravne zanke ter vloge Inšpektorata, ki jo mora imeti v sodobnem družbenem sistemu.

### 3 Sklep

Samo razmišljati o družbeni odgovornosti v smislu »drugi so odgovorni, jaz pa avtonomen«, je preživet koncept. Avtonomnost moramo razumeti v medsebojni povezanosti z odgovornostjo in koncept družbene odgovornosti je ravno to: avtonomno ravnati v skladu z normativno ureditvijo, etičnimi vrednostnimi normami, z namenom razvoja družbe, sistema in »služenja« deležnikom, ki vstopajo v sistem, ki ga vodiš, usmerjaš, gradiš. Vse prevečkrat se v sistemu vzgoje, izobraževanja in športa meni, da je družbena odgovornost samoumevna in da nikomur ni treba storiti nič. Vse prevečkrat slišimo, da je že to, da obstajamo, prispevek k razvoju družbe. Delno ta trditev res drži, vendar samo v delu, ko je posameznik osebno zainteresiran za razvoj, kakovost, napredek, prispevek itd., ko pa imamo v sistemu posameznika in/ali skupino, ki takšnih potreb ne čuti, bodo zaradi našega nedela, neučinkovitosti, neodgovornosti stvari prehitro ušle iz zelene smeri, česar si kot družba ne želimo. In da, družbena odgovornost slehernega posameznika, pa tudi sistema je bistvena za razvoj družbe nasploh. Inšpektorat RS za šolstvo in šport je in bo tudi v prihodnje družbeno odgovoren. Želimo si prispevati k razvoju šolskega in športnega prostora ter smo prepričani, da lahko s svojim znanjem izkušnjami, idejami, pogledi in aktivnostmi prispevamo k razvoju omenjenih sistemov, seveda ob upoštevanju dveh temeljnih pogojev – spoštovati moramo vse deležnike, ki vstopajo v omenjene sisteme, hkrati pa se moramo zavedati, da moramo vsi deležniki nastopati skupaj.

### Uporabljeni viri

- Bohinc, R. (2016). Družbena odgovornost. Založba FDV, Ljubljana.
- Delovna skupina za pripravo novega zakona o šolski inšpekciji (2019). MIZŠ, Ljubljana.
- Friedman, L. (1970). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profit. The New York Times Magazin, New York.
- Jenku, B. (2009). Pomen korporativne družbene odgovornosti v zavarovalništvu. V: Hrast, A., Mulej, M. (ur.), IRDO. Inštitut za razvoj družbene odgovornosti (org.). 4. mednarodna konferenca Družbena odgovornost in izzivi časa 2009, Maribor.
- Kossek, E. E. in Lobel, S. A. (1996). Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace. Cambridge: Blackwell Business, corp.
- Lahovnik, M. (2006). Družbena odgovornost organizacij kot ključni element strategije poslovanja. V: Rozman, R., Kovač, J. (ur.). 7. znanstveno posvetovanje o organizaciji: Družbena odgovornost in etika v organizacijah. Zbornik referatov. Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, Zveza organizatorjev Slovenije, Brdo pri Kranju.

Mulej, M. (2008). Družbena odgovornost in ekonomska teorija Adama Smitha. V: Kaker, B. (ur.). Družbena odgovornost. Srečanje partnerjev SIQ 2008. Zbornik referatov. Slovenski institut za kakovost meroslovja, Novo mesto.

Štrukelj, T. in Mulej, M. (2010). Inoviranje upravljanja in vodenja podjetja. V: Brezovec, A., Mekinc, J. (ur.). 2. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo: Management, izobraževanje in turizem – družbena odgovornost za trajnostni razvoj. Zbornik referatov. Fakulteta za turistične študije Portorož Turistica, Fakulteta za management Koper. Portorož.

Tateisi, N. (2009). Podjetje kot dober državljan: v skupnost usmerjen management za 21. stoletje. IPAK, Inštitut za simbolno analizo in razvoj informacijskih tehnologij, Velenje.

Vidovič, M. (2013). Družbena odgovornost podjetij. Magistrsko delo. Fakulteta za državne in evropske študije, Kranj.

Vizija, poslanstvo in vrednote Inšpektorata RS za šolstvo in šport.  
[https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSS/DOKUMENTI/IRSS\\_Vizija\\_Banner.jpg](https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSS/DOKUMENTI/IRSS_Vizija_Banner.jpg), Dostop 15. 1. 2020.

Zakon o državni upravi, Ur. list RS, št. 113/05 – UPB, 89/07, 126/07, 48/09, 8/10, 8/12, 21/12, 47/13, 12/14, 90/14 in 51/16.

Zakon o inšpekcijskem nadzoru, Ur. list RS, št. 43/07 – UPB in 40/14.

Zakon o prekrških, Ur. list RS, št. 29/11 – UPB, 21/13, 111/13, 74/14, 92/14, 32/16, 15/17 in 73/19.

Zakon o splošnem upravnem postopku, Ur. list RS, št. 24/06 – UPB, 105/06, 126/07, 65/08, 8/10 in 82/13.

Zakon o šolski inšpekciji, Ur. list RS, št. 114/05.

Zakon o športu, Ur. list RS, št. 29/17 in 21/18.

# Odločno etično vodenje in profesionalizem

Decisive Ethical Leadership and Professionalism

Robert Šumi

Komisija za preprečevanje korupcije

## Izvleček

Namen prispevka je predstaviti dejavnike in koristnost etičnega vodenja, v povezavi z osebnostno in organizacijsko integriteto ter poslovno in vrlinsko etiko. Namen je tudi predstaviti povezanost med etičnim vodenjem in profesionalizmom, kot njegovo nadgradnjo (gledano z vidika celostnega razumevanja profesionalizma).

Prispevek temelji na analizi primarnih in sekundarnih virov, metodi teoretičnega raziskovanja, zgodovinski primerjalni metodi ter sintezi bistvenih ugotovitev v nov model.

Etično vodenje je sinteza treh ključnih dejavnikov, in sicer moralne osebnosti (kdo je vodja), moralnega vodje (kako vpliva na zaposlene) ter moralnega promotorja (kreiranje nove prakse, pravil itd.), ki temeljijo na dobrem značaju vodje, osebnostni integriteti in drugih vrlinah (poštenost, pravičnost, transparentnost itd.), moralni dozorelosti vodje ter njegovi družbeni odgovornosti. Etično vodenje ne pomeni, da takšen vodja ni dovolj odločen, ne zmore sprejemati zahtevnih odločitev, je premehak in podobno, temveč ravno obratno. Tako etično vodenje kot profesionalizem predstavljata temelj trajnostnega razvoja družbeno odgovorne organizacije, ki ji ljudje zaupajo.

Odločno etično vodenje in profesionalizem sta neposredno uporabna v praksi in zasledovanje njunih načel pri vodenju predstavlja korist in dodano vrednost tako za zaposlene kot za organizacijo in družbo v celoti.

Izvirnost prispevka je v modelu etičnega vodenja in modelu profesionalizma kot nadgradnji etičnega vodenja. Ugotovitve so namenjene vodjem na vseh položajih ali funkcijah tako v javnem kot v zasebnem sektorju.

**Ključne besede:** etično vodenje, osebnostna in organizacijska integriteta, poslovna in vrlinska etika, moralni razvoj, družbena odgovornost, profesionalizem

## **Abstract**

The purpose of the article is to introduce the factors and benefits of ethical leadership in connection with personal and organizational integrity, as well as business and virtue ethics, and the link between ethical leadership and professionalism as its next level (from the perspective of a comprehensive understanding of professionalism).

The article is based on the primary and secondary source analysis, theoretical research method, comparative historical method and synthesis of key findings in a new model.

Ethical leadership is a synthesis of three key factors: moral personality (who is the leader), moral leader (how they influence employees) and moral promoter (creating new practices, rules, etc.), which are based on the leader's good character, personal integrity and other virtues (fairness, justice, transparency, etc.), as well as their moral maturity and social responsibility.

Ethical leadership does not mean that the leader is not decisive enough, cannot make difficult decisions, is too soft and so on, it is exactly the opposite.

Both ethical leadership and professionalism are at the root of sustainable development of a socially responsible organization that people can trust.

Decisive ethical leadership and professionalism are directly applicable in practice, and following their principles in leading others brings benefits and added value both for employees as well as the organization and society as a whole.

The article is original in that it introduces the ethical leadership model and professionalism model as upgrades of ethical leadership. The research findings can be of value to all leaders, regardless of position or function, both in public and private sector.

**Keywords:** ethical leadership, personal and organizational integrity, business and virtue ethics, moral development, social responsibility, professionalism

## **1 Uvod**

H kritičnemu premisleku o pomenu etičnosti, integritete in zelenem načinu vodenja nas po navadi spodbudijo različni javno odmevni primeri, praviloma žal negativne narave. Občutljivost družbe na nemoralna ravnanja tako v javnem kot zasebnem sektorju narašča, čeprav je še vedno pogost občutek indiferentnosti v odzivu različnih odgovornih oseb in nosilcev javnih funkcij ter pasivnosti in nemoči pri (ne)zainteresiranosti javnosti. Vse to občutno vpliva na počasen

napredek na področju ozaveščenja o pomenu visoke stopnje integritete in moralnega ravnanja ter zelenega načina vodenja.

V povezavi s tem se poraja vprašanje, kaj imajo skupnega etika, integriteta in vodenje. Odgovor je etično vodenje, pri katerem gre za sintezo oziroma sovplivanje različnih dejavnikov, na podlagi katerih lahko ugotavljamo, ali je posamezni vodja etičen, ravna moralno itd. Pri tem pa etično vodenje seveda ne pomeni, da takšen vodja ni odločen, da ne zmore sprejemati zahtevnih odločitev, da je premehak itd. Ravno obratno, vodja, ki je moralno dozorel, ima visoko stopnjo osebnostne integritete in dobro pozna strokovno tematiko, o kateri odloča, lahko vodi zelo odločno in sprejema najtežje odločitve. Če je pri tem tudi transparenten, družbeno odgovoren in ravna pravilno/družbeno sprejemljivo (kar je bistvo etičnosti), tako v odnosu do ljudi kot pri delu, lahko zanj rečemo, da je odločen etičen vodja.

V prispevku so predstavljeni dejavniki in koristnost etičnega vodenja, osebnostne in organizacijske integritete ter poslovne in vrlinske etike, ki so z etičnim vodenjem neločljivo povezani, model etičnega vodenja ter model profesionalizma kot njegova nadgradnja.

## 2 Osebnostna integriteta

O pomenu osebnostne integritete je razpravljal že Sokrat, ki je predstavljal zgled moralnega življenja in ravnanja z visoko stopnjo integritete (Adair, 1997; Tavčar, 2000; Bratož, 2003). Sokrat je namreč za ceno svojega življenja neomajano in nepreračunljivo zagovarjal svoja stališča pred sodiščem, ki ga je ravno zaradi njegove trdne vere v lasten prav obsodilo na smrt (Platon, 2003). O skladnosti posameznika je, ne da bi neposredno uporabljal besedo integriteta, poglobljeno razmišljal tudi Aristotel in tako eksplicitno – v svojih delih – kot implicitno – s svojim življenjem – ravno tako predstavljal dober zgled (Barnes, 1999, str. 102). Aristotel je bil prepričan, da je vrlinsko ravnanje odvisno od človekove volje in se »iz istih vzrokov, iz katerih se poraja, tudi krepi in (če se ti vzroki spremenijo) tudi razkroji« (Aristotel, 2002, str. 80), kar velja tudi za integriteto oziroma ravnanje v skladu z visoko stopnjo integritete. Pri tem velja upoštevati tudi nauk Kantove moralne filozofije, ki v popolnosti velja za integriteto, in sicer »da je bistveno stališče morale gledati na svet, vključno z lastnimi dejanji, s stališča drugih ljudi. Moramo sezuti svoje čevlje in obuti čevlje drugih ljudi« (Palmer, 2007, str. 326), kajti takoj ko se posameznik uspe postaviti v vlogo drugega, lahko občuti pravilnost oziroma nepravilnost svojih dejanj. Sodobnega razumevanja osebnostne integritete oziroma njenega nasprotja se je v 18. stoletju dotaknil

Rousseau, ki je pri opisu stanja v družbi dejal, da so ljudje »vajeni, da se govori na en način, dela pa drugače« (Rousseau, 1993, str. 19).

Osebnostna integriteta, podobno kot poštenost in pravičnost, predstavlja etično sidro, ki pomaga pri sprejemanju pravičnih odločitev, še posebej v dvoumnih in težavnih situacijah (Schermerhorn, 2008). O njej lahko govorimo le takrat, ko je posameznikovo ravnanje skladno z etičnimi načeli. Namreč, kot pravi Yukl (2002), za osebo, ki verjame, da je moralno sprejemljivo, če krade od koruptivne organizacije, in to tudi počne, ne moremo reči, da ima visoko stopnjo integritete. Integriteta je vredna sama po sebi, vendar »ni namenjena sama sebi, je prvi pogoj za to, da je človek lahko resnično človeški« Koehn (2005a, str. 132). Ne pomeni nekaj, kar imaš ali nimaš, temveč je »pot« osebnostne rasti, ki se obrestuje, kar pomeni, da jo ljudje razvijamo vse življenje (Cloud, 2009). Družina, vrtec, šola, prijatelji, družbeno okolje itd. vplivajo na človeka v obdobju odraščanja ter posledično na njegovo integriteto in na pozitivne ter negativne izkušnje (prav tam).

V praktičnem pomenu jo lahko razumemo kot ravnanje v skladu s pisanimi in nepisanimi etičnimi načeli, kot poštenost, ki terja govorjenje resnice, držanje obljub, ravnanje po pravilih in izpolnjevanje obveznosti (Carroll, 2009). Predstavlja skladnost med posameznikovim moralnim prepričanjem in ravnanjem, pri čemer posameznik z visoko stopnjo integritete ravna skladno s svojimi prepričanji in ne oportuno, kar pomeni, da ravna tako, kot meni, da je moralno pravilno, ne glede na mnenje drugih in ne glede na posledice (Pagon, Kutnjak Ivkovich in Lobnikar, 2000). Po Beckerju (1998, str. 159) osebnostno integriteto lahko opredelimo s štirimi dejavniki, in sicer, da je človek pošten, pravičen, neodvisen, razumski; da vrednoti oziroma ocenjuje svoje namene in razloge; da so njegove vrednote, cilji in vedenje skladni ter da je pripravljen storiti vse, kar je potrebno, da bi živel v skladu z lastnimi, najbolj cenjenimi vrednotami. Če različna pojmovanja strnemo na enem mestu, lahko ugotovimo, da gre pri osebnostni integriteti za multidimenzionalen fenomen, in sicer za skupek vrlin (biti pravičen, pošten, zmeren, transparenten itd.), za skladnost med besedami in dejanji ter za odsotnost neetičnega ravnanja (Šumi in Mesner - Andolšek, 2017). Popolna, neokrnjena integriteta predstavlja ideal, h kateremu moralen človek stremi vse življenje in se mu na najboljši možni način tudi približuje. Poenostavljeno bi to lahko poimenovali tudi krepitev lastne integritete.

### 3 Organizacijska integriteta

Poleg osebne integritete je v kontekstu vodenja pomembna tudi organizacijska integriteta, ki brez zaposlenih oziroma njihove osebne integritete ne obstaja. To pomeni, da ljudje integriteto določene organizacije vrednotimo na podlagi izkušenj, ki jih imamo s profesionalnostjo zaposlenih iz te organizacije oziroma z njihovimi storitvami ali produkti.

Bistvo organizacijske integritete je v tem, da organizacija, ki dejansko odraža visoko stopnjo integritete, povečuje zaupanje tako pri notranji kot zunanji javnosti (Paine, 2005). Organizacijska integriteta je tudi ključni dejavnik trajnostnega razvoja organizacije, za katerega je v prvi vrsti odgovorno vodstvo, ki mora organizacijske vrednote živeti v praksi (Lennick in Kiel, 2009). Namreč, ko uradna politika in strategija vodstva organizacije nista skladni s tem, kar se vsakodnevno dogaja v praksi, lahko zaposleni temu primerno prilagodijo svoje ravnanje (Simons, 1999), ljudje oziroma deležniki pa v takšno organizacijo začnejo izgubljati zaupanje.

Brown (2006, str. 14–15) opredeljuje pet medsebojno povezanih dejavnikov organizacijske integritete, in sicer organizacijski (poslanstvo, vizija, cilji), medosebni (različna razmerja, ki jih človek razvije v organizaciji in v zasebnem življenju), družbeni (sodelovanje z drugimi ustanovami iz javnega ali zasebnega sektorja), kulturni (odprtost do drugih kultur in njihovo vključevanje) in naravni (družbeno odgovorno ravnanje do deležnikov, vključno z okoljem), pri čemer kot nujni pogoj še posebej opredeljuje osebno integriteto vodij. Palanski in Yammarino (2009) sta organizacijsko integriteto preučevala na treh nivojih, in sicer na ravni posameznika, skupine ter organizacije. Za vsak posamezni nivo sta opredelila različne primere ravnanja, ki so skladni oziroma neskladni z integriteto, in sicer glede na Simonsovo (2002) pojmovanje vedenjske integritete (skladnost med besedami in dejanji ter danimi in izpolnjenimi obljubami). Avtorja sta namreč prepričana, da skupinsko in organizacijsko integriteto lahko najlaže opredelimo kot skladnost med besedami in dejanji oziroma kot skladnost med deklarativnim in dejanskim, vključno s poudarjanjem in upoštevanjem vrednot ter držanjem obljub (Palanski in Yammarino, 2009).

Poleg tega lahko organizacijsko integriteto razumemo tudi kot ravnanje organizacije, ki skrbi za trajnostni moralni razvoj zaposlenih na vseh organizacijskih področjih in v sklopu vseh organizacijskih procesov, v obstoju etičnih kodeksov ter drugih formalnih dokumentov o organizacijskih vrednotah (Petrick in Quinn, 2000).



## 4 Poslovna etika

Poslovna oziroma aplikativna etika predstavlja ožje področje etike in je osredotočena na preučevanje uporabe moralnih načel v posameznih poklicih oziroma profesijah.<sup>34/35</sup> Za razliko od etike, ki se ukvarja z vprašanji, kaj je pravilno, napačno, pravično in pošteno, poslovna etika ta vprašanja obravnava v povezavi z opravljanjem neke dejavnosti (Carrol in Buchholtz, 2000). Ravno ta povezanost oziroma prepletanje teorije in prakse pa je tisto, po čemer se aplikativna etika loči od etike kot filozofske discipline (Pagon et al., 2000). Pomeni nadgradnjo zakonskih določb in vsebuje načela ter standarde, ki vplivajo na ravnanje tako posameznikov kot skupin (Sims, 2017).

V okviru razprave o poslovni etiki je Solomon (1992 in 2004) razvil lasten teoretičen pristop, ki ga je poimenoval Aristotelov pristop k poslu in poslovni etiki. Osredotočen je na vlogo in odgovornost posameznika v določeni organizaciji, ki ima skupne cilje in poslanstvo ter človeka postavlja pred dobiček. Po mnenju avtorja so skoraj vse vrline, kot jih je opredelil že Aristotel, neposredno uporabne v današnji poslovni praksi, pri čemer osebna integriteta zaposlenih določa organizacijsko integriteto in obratno (Solomon, 1992, str. 335–338). Opredelil je šest elementov poslovne etike, in sicer integriteto, odličnost (preseganje povprečnosti), preudarnost, poistovetenje z vlogo (človek v različnih družbenih vlogah, tudi v organizaciji), celostnost (povezanost med družbenimi vlogami) in skupnost (posameznik v odnosu do skupnosti) (Solomon, 1992).

Poslovna etika je tesno povezana z vodenjem, saj temelji na osebni integriteti vodij in drugih vodstvenih vrlinah, pri čemer je etično ravnanje vodij tako pod vplivom zunanjih – družbenih vrednot kot tudi pod vplivom notranjih – organizacijskih vrednot in moralni ton v organizaciji vedno določajo vodje, ki so najvišje na hierarhični lestvici, saj se po njih zgledujejo vsi preostali vodje in

---

<sup>34</sup> Carroll (2009) poslovno etiko po letu 2000 deli v dve obdobji. Prvo, od leta 2001 do 2008, imenuje dobo Enrona, drugo, od leta 2008 naprej, pa dobo Wall Street finančnih škandalov. Pri tem avtor ugotavlja, da je bila pred Enronom večina prepričana, da je poslovna etika namenjena samo delavcem in nižjemu ter srednjemu nivoju vodij. S pojavom Enrona se je pozornost preusmerila v najvišje vodstvo oziroma najvišje organe odločanja v organizacijah. Drugo obdobje, po letu 2008, pa je prineslo bolj zapletene oblike finančnih škandalov, ki so bili za razliko od obdobja do leta 2008 storjeni na zakonski, vendar neetični osnovi. Na tej podlagi je Carroll (2009) opredelil štiri dejavnike, ki vodijo v neetičnost organizacije, in sicer nekompetentno vodstvo, ki s svojim ravnanjem ne spodbuja moralnega ravnanja; čezmerna želja (pritisk) po ustvarjanju dobička; prisotnost lažne solidarnosti (kodeksa molččnosti) med zaposlenimi ter nepristna (lažna) skrb vodstva za skupnost z namenom prikrivanja škodljivih ravnanj.

<sup>35</sup> Brown, Trebino in Harrison (2005) poslovne etične škandale v prvem desetletju 21. stoletja vidijo kot izhodišče za vnovičen premislek o vlogi vodenja pri upravljanju moralnega ravnanja v organizacijah.

zaposleni (Carrol in Buchholtz, 2000). Poslovne etike se je mogoče učinkovito učiti tudi s pomočjo indoktrinacije, opredeljevanja vrednot in na kognitivno razvojni način (Carroll, 2009). Pri slednjem razvijamo etično analiziranje ter razmišljanje skozi prizmo etičnih načel (npr. pravičnost, poštenost, zlato pravilo itd.). Zlato pravilo ali »z drugimi ravnaj tako, kot želiš, da bi oni s teboj« predstavlja univerzalno moralno načelo in je zelo preprosto in učinkovito etično načelo, ki pooseblja poslovna razmerja in v medsebojne odnose vnaša recipročnost (Carroll in Buchholtz, 2000, str. 139; Carroll, 2009, str. 142). Zlato pravilo je učinkovito vodilo za ravnanje v skladu z integriteto v vsaki situaciji, saj je sprejemljivo za večino ljudi, preprosto in razumljivo, sledi filozofiji zmagovalec–zmagovalec ter koristi kot smerokaz, ko potrebujemo pomoč pri odločanju (Maxwell, 2007).

Ne glede na navedeno pa je poslovna etika žal prepogosto razumljena tudi kot omejitev, ki ovira opravljanje posla, namesto da bi jo razumeli kot motivacijski dejavnik za zeleno ravnanje (Solomon, 1992). Tudi Avolio in Bass (2002) ugotavljata, da marsikdo poslovno etiko razume kot oksimoron oziroma bistroumni nesmisel, in sicer z razlogom, da ju v praksi ne moremo izvajati sočasno, s čimer se sama ne strinjata. Po drugi strani pa Maxwell (2007, str. 7) meni, da ne obstoja nekaj, »kar naj bi bila poslovna etika – je samo ena etika. Ljudje se sicer poskušajo držati ene etike v odnosu do svojega poklica, druge v odnosu do duhovnega življenja in spet tretje v odnosu do svojih družin, ampak v resnici je ravno to problematično. Etika je etika. Če želiš biti etičen, potem moraš izbrati le eno merilo in se ga držati vedno in povsod.« S tem se strinja tudi De George (2001), in sicer da ista etična načela veljajo v vseh človekovih vlogah, njegovo moralno ravnanje pa temelji na njegovi osebni integriteti.

## 5 Vrlinska etika

Vrlinska etika pridobiva na pomenu od zadnje četrtine 20. stoletja naprej in je v ožjem pomenu oziroma v okviru poslovne etike osredotočena na vrline vodij, značaj vodij in ravnanje vodij (Bass in Steidlmeier, 1999; Strahovnik, 2004; Koehn, 2005b; Palanski in Yammarino 2007).

Utemeljitelj vrlinske etike je Aristotel (Carroll in Buchholtz, 2000; Crane in Matten, 2004; Flynn, 2008; Carroll, 2009), ki je za razliko od Sokrata in Platona verjel, da je vir sreče v delovanju oziroma v življenju, ki je skladno z vrlinami in ne le v posedovanju vrlin. Pojem vrlina<sup>36</sup> lahko uporabimo tudi kot okrajšavo za

---

<sup>36</sup> Po Mintzu so vrline »priučene človeške lastnosti oziroma značajske odlike, ki človeku omogočajo doseči dobro življenje, medtem ko v poslu pospešujejo uspešno sodelovanje in omogočajo doseganje skupnih ciljev« (1996, str. 827).

opredelitev kvalitet, ki določajo dober značaj (Solomon, 1992), mednje pa poleg npr. poštenosti in pravičnosti spada tudi osebnostna integriteta (Palanski in Yammarino, 2007; Carroll in Buchholtz, 2000). Ljudem z dobrim značajem lahko zaupamo, saj zaradi etičnih načel in osebnostne integritete, ki jo imajo, ne bodo ravnali neetično ali škodljivo, pri čemer lahko človek tako integriteto kot značaj okrepi ali spremeni, kar z drugimi besedami pomeni, da se človek lahko vedno spremeni na bolje (Cloud, 2009).

Z dobrim značajem in visoko stopnjo integritete je neposredno povezana tudi moralna dozorelost, ki je odvisna od moralnega razvoja posameznika. O povezavi med moralnim razvojem in vodenjem Burns (2010) ugotavlja, da ljudje na najvišji stopnji moralnega razvoja ravnajo pod vplivom univerzalnih etičnih načel (npr. pravičnost, enakost, spoštovanje, dostojanstvo), kar posledično predstavlja dobro izhodišče za odlično vodenje, kakršno je zagotovo tudi etično vodenje. Peterson (2004) temu dodaja, da je človek na najvišji stopnji moralnega razvoja manj dovzeten za vplive drugih, saj ravna skladno z vrednotami in moralnimi načeli, ki jih prevzame kot lastne, razmišlja onkraj pravil, zakonodaje ali pravil določenih oblasti, medtem ko človek, ki po klasifikaciji Kohlberga spada na nižjo, npr. t. i. drugo stopnjo moralnega razvoja, ravnanje prilagaja pričakovanju drugih (družine, sodelavcev, družbe).<sup>37</sup>

## 6 Etično vodenje

Ravno tako kot velja za integriteto, da jo krepimo vse življenje, velja tudi za vodje, da se stalno razvijajo in učijo. Skladno s tem se razvijajo tudi teorije vodenja, in kar je zelo pomembno, spreminjajo se tudi zaposleni, ki so vse bolj izobraženi. V današnjem hitro se spreminjajočem se okolju tako analitični in racionalni pristop k vodenju nista več dovolj, dober vodja potrebuje tudi zadostno mero čustvene in duhovne inteligence (Holbeche, 2011) ter etičnosti, ki je sicer univerzalno koristna za vse ljudi, pri vodji pa še toliko bolj pomembna zaradi njegove moči odločanja (Erlc, 2017). Sodobne teorije vodenja so tako vse bolj osredotočene na

---

<sup>37</sup> Kohlberg (1975) je tri stopnje moralnega razvoja, od katerih je vsako razdelil še na dve podfazi, opredelil v obliki hierarhične strukture moralnega razmišljanja oziroma presojanja o pravilnosti in nepravilnosti dejanj, kjer vsaka višja stopnja oziroma faza vključuje tudi vse nižje, pri čemer človek, ki ne razume moralnih načel ali vanje ne verjame, le-tem tudi ne more slediti. *Najnižja – predkonvencionalna* stopnja moralnega razvoja po Kohlbergu je povezana z zadovoljevanjem lastnih potreb ter zunanjimi nagradami in kaznovanjem, *srednja – konvencionalna* stopnja z izpolnjevanjem družbenih norm, ki jih od nas pričakujejo drugi ljudje, organizacije ali družba, na *najvišji – postkonvencionalni* stopnji moralnega razvoja pa motivacija ni toliko odvisna od zunanjih vplivov, temveč od ponotranjenih vrednot in moralnih načel.

zaposlene, na njihov razvoj in potrebe (Bass in Riggio, 2006) in med njih spada tudi etično vodenje,<sup>38</sup> ki je v zadnjem obdobju posledično vse bolj preučevano oziroma raziskovano (Brown in Mitchell, 2010; Heres, Huberts in Lasthuizen, 2017; Knights, 2018;<sup>39</sup> Kaptein, 2019). Pred tem so pomemben pečat na področju sodobnega razumevanja etičnega vodenja pustili Heifetz, Burns in Greenleaf (Yukl, 2002; Northouse, 2010), ki so preučevali 'etiko skrbi' (ang. ethic of caring), osredotočeno na potrebe zaposlenih in na odnos med vodjo in zaposlenimi (Northouse, 2010).

Trevino, Klebe, Hartman in Brown (2000, str. 131), ki so med prvimi poskušali definirati etično vodenje, so ugotovili, da je etičnega vodjo možno najbolje opredeliti s pomočjo dveh dejavnikov, in sicer kot **moralno osebnost** in kot **moralnega vodjo oziroma menedžerja**. Pri moralni osebnosti prevladujejo osebnostne značilnosti (dober značaj), kaj počne, kako se odloča in ravna, pri moralnem vodji pa osebni zgled drugim za moralno ravnanje, komuniciranje o etiki in vrednotah, spodbujanje zaposlenih k moralnemu ravnanju, nagrajevanje moralnega ravnanja ter, kot je prepričan Sims (2017), tudi sankcioniranje nemoralnega ravnanja.<sup>40</sup> K temu Kaptein (2019) dodaja novo komponento etičnega vodenja, in sicer **moralnega promotorja**, ki kreira oziroma ustvarja novo etično prakso in pravila. S tem dopolnjuje prva dva dejavnika in namesto samo sledenja vrednotam in etičnim normam, le-te, ko je možno, tudi sooblikuje oziroma ustvarja. Pri moralni osebnosti gre tako za vprašanje, **kdo** je vodja, pri moralnem vodji, **kako** vpliva na zaposlene, pri moralnem promotorju pa za vprašanje, **kakšno oziroma katero** normo je treba oblikovati (prav tam).

Kot stil vodenja so etično vodenje konceptualizirali Brown, Trevino in Harrison (2005) ter ga povezali z različnimi pozitivnimi vplivi tako **na zaposlene kot na organizacijo**.<sup>41</sup> Etično vodenje so opredelili kot *'demonstracijo normativno ustreznega*

---

<sup>38</sup> Nekateri avtorji etično vodenje smatrajo tudi kot okvir, v katerega lahko uvrstimo različne stile vodenja (npr. transformacijsko vodenje, uslužno vodenje, avtentično vodenje, spiritualno vodenje), oziroma da se odraža v različnih stilih vodenja (Dion, 2012). Vsem tem je skupno, da kot pomembno vodstveno vrtilno izpostavljajo osebnostno integriteto vodij, poleg tega pa tudi pravičnost, poštenost, skrb za druge, vodenje z zgledom in skrb za moralno ravnanje (Reed, Vidaver-Cohen in Colwell, 2011).

<sup>39</sup> Kot ugotavlja Knights (2018), raziskovalci iz zahodnega dela sveta etično vodenje na splošno povezujejo s petimi načeli, ki segajo vse nazaj do Aristotela, in sicer spoštovanje, pravičnost, poštenost, skrb za druge in skrb za skupnost. Ključni dejavnik pri uresničevanju teh načel v praksi je v preseganju lastnega ega in postavljanju drugih v ospredje, k čemur je avtor dodal še šesto načelo, in sicer enakopravnost med ljudmi.

<sup>40</sup> Ravnotežje med nagrajevanjem in sankcioniranjem nemoralnega ravnanja je lastnost učinkovitega etičnega vodenja (Carroll, 2009).

<sup>41</sup> V tem je tudi temeljna razlika med etičnim in uslužnim stilom vodenja, ki je bolj osredotočeno na zaposlene in njihov moralni razvoj, ter med etičnim in transformacijskim stilom vodenja, ki je bolj osredotočeno na korist organizacije in na doseganje rezultatov nad pričakovanji. Kot ugotavljata

*ravnanja, tako v obliki individualnega ravnanja kot medsebojnega sodelovanja, ter promocijo takešnega ravnanja zaposlenim s pomočjo dvosmerne komunikacije in odločanja'* (prav tam, str. 120). Avtorji etično vodenje opredeljujejo kot kvaliteto osebnostnih značilnosti vodij in njihovega vedenja oziroma ravnanja, ki odraža integriteto in visoke etične standarde, obziren in pošten odnos do zaposlenih in hkrati zahtevanje odgovornosti od zaposlenih za njihovo moralno ravnanje (prav tam, str. 130).

Med načela oziroma kriterije etičnega vodenja splošno gledano spadajo: spoštovanje drugih; skrb za zaposlene, organizacijo in skupnost; uravnoteženje in povezovanje različnih interesov deležnikov; vključevanje potreb, idej in vrednot zaposlenih v organizacijsko vizijo; ravnanje, ki je skladno z deklarativnimi vrednotami, kot so integriteta, poštenost, pravičnost itd.; prevzemanje osebne odgovornosti za doseg zastavljenih ciljev in uresničevanje vizije; pravočasno in popolno seznanjanje zaposlenih s potrebnimi informacijami o dogodkih, problemih ter rešitvah; spodbujanje kritičnega razmišljanja zaposlenih s ciljem iskanja najboljše možne rešitve; zagotavljanje inštrukcij, mentorstva in usposabljanja zaposlenih, ki pripomorejo k razvoju veščin in samozaupanja zaposlenih (Howell in Avolio, 1995; Bass in Steidlmeier, 1999; Yukl, 2002; Northouse, 2010).

## **6.1 Moralni razvoj in etično vodenje**

Kot že omenjeno, je etično vodenje tesno povezano z vrlinsko etiko, ki je osredotočena na vrline vodij, njihovo ravnanje in značaj. Tako je tudi raziskovanje etičnega vodenja med drugim osredotočeno na to, kaj vodje počno in kdo vodje so, oziroma na ravnanje in značaj vodij, pri čemer je preučevanje moralnega ravnanja vodij in posledic ravnanja možno tudi skozi prizmo etičnega egoizma, utilitarizma in altruizma (Northouse, 2010).

Bass in Steidlmeier (1999, str. 182) sta moralni značaj vodje opredelila kot enega izmed treh dejavnikov etičnega vodenja (poleg etičnih vrednot, ki so del vodstvene vizije, strategije in načrtov ter moralnosti odločitev in dejanj vodij ter njihovih sodelavcev). Brown et al. (2005) ter Brown in Trevino (2006) pa so kot najboljši način učenja etičnega vodenja in ravnanja opredelili zgledovanje po ravnanju vodij, saj vodenje z zgledom zajema širok nabor psiholoških procesov, kot so identifikacija, posnemanje, učenje z opazovanjem itd. Tezo, da se večina

---

Brown in Trevino (2006), je etično vodenje nekoliko bolj pragmatično, saj vsebuje tudi elemente transakcijskega vodenja, in sicer vodja uporablja tako nagrajevanje kot kaznovanje, s čimer zaposlene spodbuja k etičnemu ravnanju.

zaposlenih zgleduje po etičnem ravnanju vodij oziroma njim pomembnih oseb, je zagovarjal že Kohlberg (1969, v: Brown et al., 2005, str. 117), pri čemer je Yukl (2002) prepričan, da je možno ravno s pomočjo Kohlbergove teorije moralnega razvoja, po kateri človek na vsaki višji stopnji razvije bolj poglobljeno razumevanje načel pravičnosti, družbene odgovornosti in človekovih pravic, pojasniti razlike v etičnem ravnanju med vodji. V povezavi s tem Crane in Matten (2004, str. 120) vseh šest stopenj oziroma faz moralnega razvoja po Kohlbergu opredeljujeta skozi prizmo dela ali opravljanja določene dejavnosti, in sicer zaposleni v prvi fazi ravnajo nemoralno, ker npr. mislijo, da jih bo organizacija nagradila ali pa vsaj ne kaznovala, v drugi fazi ščitijo nemoralno ravnanje sodelavcev, saj v zameno od njih pričakujejo enako, v tretji fazi zaposleni npr. v zasebno korist uporabljajo organizacijska sredstva (npr. fotokopirni stroji), ker je to sprejemljivo in to vsi počno, v četrti fazi vodja npr. plačilo in druge ugodnosti za zaposlene, ki presegajo minimalne standarde, prilagaja pritiskom interesnih skupin, strank in širše družbene skupnosti, v peti fazi vodje ali zaposleni izvajajo družbeno koristne aktivnosti, ki presegajo zakonske norme ali družbena pričakovanja, v zadnji fazi pa se zaposleni oziroma vodje pri sprejemanju odločitev ravnajo samo po lastnih vrednotah in načelih, za katere verjamejo, da koristijo tudi vsem preostalim (prav tam).

Pri tem Carroll in Buchholtz (2000) na podlagi Kohlbergove delitve ugotavljata, da največ vodij ravna moralno z namenom, da bi pridobili neko nagrado ali se izognili kazni, mnogi vodje ravnajo moralno, ker želijo biti odgovorni do svoje družine, prijateljev, nadrejenih ali biti samo dobri ljudje, le manjše število vodij pa ravna moralno, ker meni, da je tako prav. Yukl (2002) k temu dodaja, da ni nujno, da vsi ljudje moralno dozori, kar posledično pomeni, da nekateri vodje ostanejo na nižji stopnji moralnega razvoja. Podobno ugotavlja tudi Waddockova (2007), da večina vodij ne dosega postkonvencionalne stopnje moralnega mišljenja oziroma sklepanja, ki je v nasprotju s konvencionalnim moralnim mišljenjem eden izmed temeljnih dejavnikov uspešnega vodenja v sodobnem poslovnem okolju.

Hkrati je pomembno razlikovati tudi med moralnim, nemoralnim in amoralnim vodenjem, kar so preučevali Carroll (1991) ter Carroll in Buchholtz (2000). Moralni vodja moralno ravnanje razume kot osebni cilj v duhu pravičnosti in nesebičnosti, medtem ko nemoralni vodja ravna nemoralno namenoma in iz osebnih koristi. Pri amoralnem vodji obstajata dva različna načina ravnanja, in sicer namerni ter nenamerni. Namerno amoralno vodenje pomeni, da vodja ne razmišlja o etičnem vidiku in posledicah lastnega ravnanja ter odločitev. Takšen vodja ni ne moralen ne nemoralen in verjame, da v poslovnem svetu obstajajo drugačna pravila kot zunaj njega. Pri nenamernem amoralnem vodenju vodja

ravno tako ne razmišlja o etičnih posledicah ravnanja in sprejetih odločitvah, pri čemer pa ni moralno ozaveščen in ima šibko sposobnost moralne percepcije. To mu kljub dobrim namenom preprečuje, da bi ravnal na sprejemljiv način. Takšnega amoralnega vodjo Kreitner (2004) poimenuje etično len vodja, Tavčar (2008) pa pogost vzrok amoralnosti pripisuje notranji etični praznini vodij.<sup>42</sup>

## 6.2 Družbena odgovornost

Carroll (2009) ugotavlja, da je včasih biti dober vodja pomenilo, da si bil uspešen in učinkovit, medtem ko se danes od vodij pričakuje tudi etično ravnanje. Sodoben vodja ne more biti več osredotočen le na cilje in dobrobit organizacije, temveč tudi na preostale deležnike (Bowie 1991). Waddock, Bodwell in Graves (2002) ugotavljajo, da je možno iz pritiskov primarnih in sekundarnih deležnikov ter na podlagi družbenih in institucionalnih pritiskov izluščiti temeljna pričakovanja po spoštovanju, standardih, transparentnosti, odgovornosti in integriteti, pri čemer je ravno integriteta organizacije tista, ki zagotavlja odgovorno vodenje/upravljanje. Carroll in Buchholtz (2000) sta opredelila družbeno pričakovanje glede posameznih nivojev družbene odgovornosti tako profitnih kot neprofitnih organizacij, in sicer ekonomsko in zakonsko družbeno odgovornost kot zahtevano, etično,<sup>43</sup> v katero spada tudi visoka stopnja integritete vodij in preostalih zaposlenih kot pričakovano, filantropsko, ki odraža tudi altruizem, pa kot željeno. Uresničevanje vseh štirih nivojev hkrati je razumljeno kot celovita oziroma popolna družbena odgovornost (prav tam).

Ne glede na navedeno pa sodoben koncept družbene odgovornosti žal praviloma še vedno ignorira individualno odgovornost posameznika (vodje) kot nosilca vloge, in sicer kljub temu da je o individualni pravičnosti oziroma vračanju tega, kar smo prejeli, razpravljal že Sokrat (Platon, 1995). To dokazuje, da pojav družbene odgovornosti tako organizacij kot posameznikov (vodij) še zdaleč ni nov. Kot pravi Watson (1991), drugačna oziroma boljša je le ozaveščenost ljudi o tem, da nismo sami ter da živimo v soodvisnosti z drugimi. Po Greenleafu (2002, str. 255) mora namreč vsakdo, ki se smatra za družbeno odgovornega, skrbeti za

---

<sup>42</sup> Tavčar (2008, str. 129) meni, da lahko vodja etičnost lastnih odločitev preverja z odgovori na vprašanja, kako bi se sam odzval, če bi odločitev sprejel nekdo drug, on pa bi občutil posledice odločitve; ali bi se odločil enako, če bi posledice odločitve občutili njegovi družinski člani; ali bi se odločil enako, če bi vedel, da bo njegova odločitev objavljena v medijih (prav tam).

<sup>43</sup> Pri etičnem ravnanju, ki je z vidika družbene odgovornosti zgolj pričakovano, gre v prvi vrsti za pravilen oziroma družbeno sprejemljiv način ravnanja. Kakšen je pravilen način ravnanja, ki se od nas pričakuje, je najlažje ugotoviti tako, da se sami vprašamo, kakšno ravnanje mi pričakujemo od drugih. Kot ugotavlja Coyne (2018), je razumeti, kaj pomeni etično, tudi ena izmed vodstvenih sposobnosti, ki zagotavljajo pogoje za trajnostni uspeh.

vsako ustanovo, s katero pride v stik, pri čemer mora za tisto ustanovo, s katero vzpostavi globlji odnos, tudi bolj temeljito skrbeti.

Pri skrbi za družbeno odgovorno ravnanje, predvsem zakonitost, strokovnost in etičnost, imajo v organizaciji najbolj pomembno vlogo vodje, in sicer po načelu, da više kot so na hierarhični lestvici, večjo odgovornost imajo in ne samo večjo moč odločanja. To velja tako za javni kot zasebni sektor in je še posebej pomembno z vidika vodenja z zgledom, ki spada med najučinkovitejše načine učenja v praksi.

V kontekstu etičnega vodenja lahko družbeno odgovorno ravnanje vodij razumemo tako kot njegov temeljni pogoj kot tudi rezultat, medtem ko so dober značaj, vrline in moralna dozorelost vodij njegov temeljni pogoj.

### **6.3 Raziskovalne ugotovitve o koristih etičnega vodenja**

Trevino et al. (2000) so ugotovili, da etično vodenje pozitivno vpliva na pripadnost, lojalnost in zadovoljstvo zaposlenih, medtem ko so Brown et al. (2005) ter Brown in Trevino (2006) ugotovili, da raziskave kažejo na pozitivno povezanost med zaznavanjem vodstvene uspešnosti, poštenosti vodij, njihove integritete in zaupanjem. Podobno sta z raziskavo ugotovila tudi De Hoogh in Den Hartog (2008), in sicer da etično vodenje pomembno vpliva na zaznavo zaposlenih, da so vodje uspešni, ter na pozitivno naravnost zaposlenih v odnosu do prihodnosti organizacije in njihove vloge v organizaciji. Z drugo raziskavo sta avtorja ugotovila pozitivno povezavo med zaznavo etičnosti vodij ter zaupanjem zaposlenih v njih in sodelavce, pripadnostjo organizaciji in boljšim počutjem v organizaciji (Den Hartog in De Hoogh 2009). Podobno je Fry (2003) na podlagi pregleda več kot petdesetih študij ugotovil, da vodenje, ki temelji na vrednotah, močno vpliva na motivacijo zaposlenih in uspešnost organizacije.

Gill, Haider in Noreen (2016) so ugotovili negativno povezanost med etičnim vodenjem in organizacijsko odklonskostjo, Bedi, Alpaslan in Green (2016) pa so v študiji ugotovili, da je zaznavanje etičnega vodenja povezano s povečanim zadovoljstvom zaposlenih z delom in njihovim dobrim počutjem. Etični (vrlinski) vodja je namreč bolj kot na ukazovanje in formalnosti usmerjen v skrb za druge in njihov razvoj (Bell, Dyck in Neubert, 2017).

Raziskovanje etičnega vodenja potrjuje tudi kaskadni učinek oziroma vpliv od zgoraj navzdol (Wang, Xu in Liu, 2018). Poleg tega so avtorji v raziskavi ugotovili, da je z vidika etičnega vodenja pričakovane sankcioniranje nemoralnega ravnanja podrejenih vodij in drugih zaposlenih lahko učinkovito, medtem ko za pričakovano nagrajevanje moralnega ravnanja tega niso mogli potrditi (prav tam).



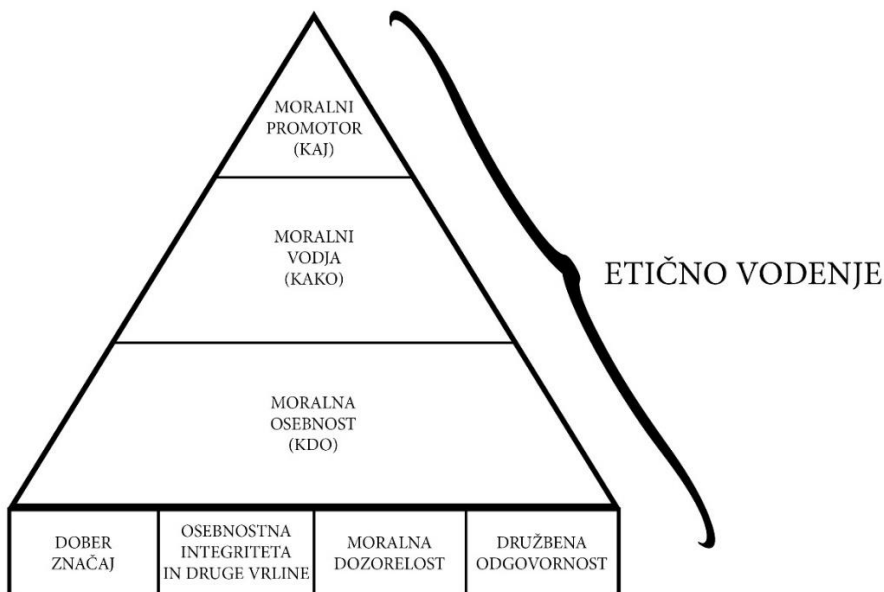
Byun, Karau, Dai in Lee (2018) so z raziskavo potrdili, da lahko vodje na najvišjih položajih posredno in neodvisno od usposabljanj, ki krepijo moralno ravnanje zaposlenih, vplivajo na etičnost v organizaciji, in sicer tako da v prvi vrsti postavijo visoke etične standarde za sebe, jih dosledno spoštujejo, s čimer pozitivno vplivajo na ravnanje podrejenih vodij, ravnanje le-teh pa pozitivno vpliva na vse preostale zaposlene.

V tem delu velja dodati tudi ugotovitve Browna in Trevina (2006), ki sta identificirala tri situacijske dejavnike, ki poleg individualnih značilnosti vodij (značaj, motivacija, stopnja moralnega razvoja, samonadzor, notranji ali zunanji lokus kontrole itd.), vplivajo na to, kako zaposleni zaznavajo etičnost vodij. Prvi dejavnik je odvisen od tega, po kom so se vodje v lastni karieri zgledovali oziroma kdo so bili njihovi mentorji pri vodenju. Dober vodja namreč poleg pozitivnega zgleda pomeni tudi večjo verjetnost, da bodo bodoči vodje ravnali moralno. Drugi dejavnik je povezan z organizacijsko klimo in nivojem etične kulture v organizaciji. Če etična kultura podpira in spodbuja moralno ravnanje, to zagotovo pozitivno vpliva na prisotnost etičnega vodenja. Tretji dejavnik pa je t. i. intenzivnost moralnih presojanj, ki je povezana s stopnjo moralne ozaveščenosti vodij in prepoznavanjem moralnih izzivov (prav tam).

## 6.4 Model etičnega vodenja

Če vse zgoraj navedene ugotovitve strnemo v model etičnega vodenja, ugotovimo, da je **etično vodenje sinteza treh ključnih dejavnikov**, in sicer **moralne osebnosti** (kdo je vodja), **moralnega vodje** (kako vpliva na zaposlene) ter **moralnega promotorja** (vzpostavljanje nove prakse, pravil itd.), ki temeljijo na dobrem značaju vodje, osebnostni integriteti in drugih vrlinah (poštenost, pravičnost, transparentnost itd.), moralni dozorelosti vodje ter njegovi družbeni odgovornosti (Slika 1).

Etično vodenje se odraža v dobrem zgledu oziroma vodenju z zgledom, ravnanju, ki je skladno z razglašanimi vrednotami, komunikaciji o etiki in vrednotah, spodbujanju zaposlenih k moralnemu ravnanju, krepitvi integritete zaposlenih, skrbi za dobre medsebojne odnose in razvoj zaposlenih, oblikovanju novih etičnih praks ali pravil ter nagrajevanju moralnega in sankcioniranju nemoralnega ravnanja. Za slednje sta potrebna tudi pogum in odločnost vodje, o čemer bo govor v naslednjem poglavju o profesionalizmu.



Slika 1: Model etičnega vodenja

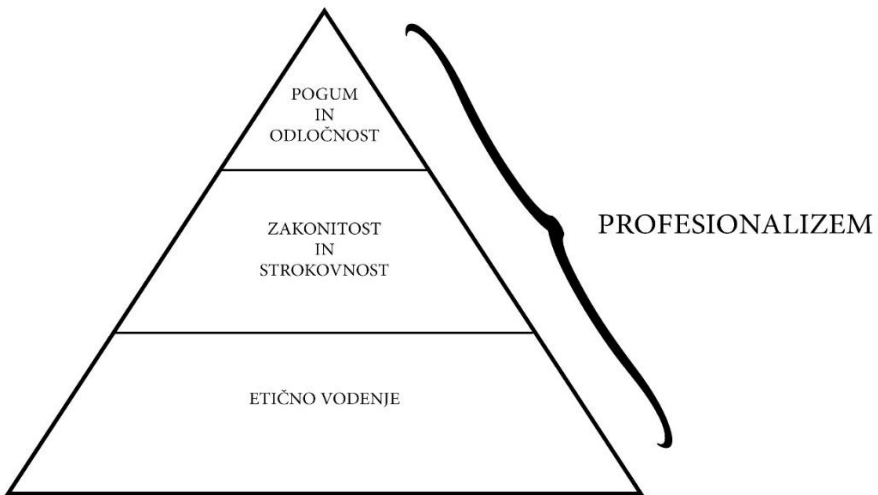
## 7 Profesionalizem

Profesionalizem je možno razlagati na različne načine (Carr, 2005), pomeni pa nekaj pozitivnega, vključuje posebne veščine ter se navezuje na določene standarde in vedenje (Stuart-Wilson, 2015). Preučevanje oziroma raziskovanje profesionalizma je lahko osredotočeno bodisi na ekspertno znanje in nudenje ekspertnih storitev bodisi na načela oziroma vrednote, kompetentnost, kakovost storitev, zaupanje itd. (Farazmand, 2017). V našem kontekstu je pomembno celostno razumevanje profesionalizma oziroma sinteza obeh vidikov, k čemur so dodane tudi vrline (npr. integriteta), moralno ravnanje, družbena odgovornost in kreiranje novih pristopov v praksi (Carr, 2005; Farazmand, 2017). Profesionalec namreč ni le nekdo, ki je zaposlen v posamezni profesiji, temveč ga določa vse, kar počne v poklicnem in tudi zasebnem življenju (Stuart-Wilson, 2015).

Profesionalizem oziroma profesionalno opravljanje določenega dela, na kar vplivajo različni notranji in zunanji dejavniki, temelji na integriteti (Šumi, 2013). Pri tem obstaja razlika med osebnostno in organizacijsko integriteto, in sicer je osebnostna integriteta prvi pogoj za profesionalno opravljanje dela, ravnanje ali vodenje. Merimo jo lahko v sklopu raziskovanja organizacijske klime, enako kot tudi vodenje z zgledom, medosebne odnose itd. Pri organizacijski integriteti pa je

ravno obratno, saj je profesionalizem oziroma profesionalno opravljanje dela zaposlenih v organizaciji prvi pogoj organizacijske integritete. Slednjo lahko merimo v okviru javnomnenjskih raziskav, s katerimi med drugim ugotovljamo zaupanje ljudi in njihovo zadovoljstvo z organizacijo.

**V kontekstu etičnega vodenja profesionalizem** (gledano z vidika celostnega razumevanja profesionalizma) **pomeni njegovo nadgradnjo**. To pomeni, da samo etično vodenje z vsemi svojimi lastnostmi samo po sebi še ni dovolj. Etičen vodja mora namreč tako kot vsak drugi vodja, ki so mu bližje drugi stili vodenja, dobro poznati in upoštevati tudi veljavno zakonodajo in strokovne standarde. Predvsem pa mora biti, kot je bilo omenjeno že v prejšnem poglavju, pogumen in odločen, ko je to najteže. Takšne situacije nastopijo npr. ob pojavu različnih internih ali javnih škandalov, ko se je treba hitro odzvati in odločno ukrepati, sankcionirati nemoralno ali odklonsko ravnanje sodelavcev, javno priznati napako in se opravičiti, odločno zaščititi sodelavce, ki so se izpostavili in v dobri veri naznanili nemoralno ali odklonsko ravnanje drugih sodelavcev itd. (Slika 2). V takšnem primeru se bo odločen etičen vodja vedno transparentno zavzel za tisto, kar je prav, in bo lojalen do lastne integritete in integritete organizacije, ki jo zastopa ali je v njej zaposlen.



Slika 2: Profesionalizem kot nadgradnja etičnega vodenja

## 8 Sklep

Vodenje je kot popotovanje, ki se nikoli ne konča, in sicer ne glede na položaj, ki ga ima vodja v organizaciji, in ne glede na to, kaj je že dosegel v karieri (Bakshi, 2018). Tako tudi etični vodja stalno ravna moralno in ne samo takrat, ko ga kdo opazuje (Sims, 2017). Namreč, če vodje ne vodijo z dobrim zgledom, ne pričakujejo moralnega ravnanja od zaposlenih, jih ne opogumljajo za takšno ravnanje, zakaj bi potem zaposleni sami od sebe ravnali moralno (prav tam). Kot ugotavlja Holbeche (2011), je temeljni problem v praksi, da so vrednote v velikem številu organizacij bolj kot v praksi izražene le na deklarativni ravni, kljub temu da si zaposleni želijo vodij, ki tudi delajo tako, kot govorijo, da je prav in potrebno. To je tudi ena izmed večjih ovir pri doseganju organizacijske učinkovitosti in hkrati voda na mlin cinizmu zaposlenih ter nižji stopnji njihove pripadnosti organizaciji (prav tam).

Etično vodenje kot sinteza različnih dejavnikov ter profesionalizem kot njegova nadgradnja sta zagotovo ključna elementa trajnostnega razvoja družbeno odgovorne organizacije, ki ji ljudje zaupajo. Kot je prepričan Northouse (2010), etika spada v središče vodenja, vodje pa imajo ključno vlogo pri ustvarjanju etične klime v organizaciji ter pri generiranju organizacijskih vrednot. Na posameznikovo etičnost sicer vplivajo različni dejavniki, kot so vzgoja, družba, moralni razvoj, zgledovanje po drugih itd., vendar lahko vodje največji učinek dosežejo ravno z dobrim zgledom. Kajti če vodijo z (želenim) zgledom, s tem vplivajo na želeno/neželeno ravnanje zaposlenih in na njihovo profesionalnost. Zato je zelo pomembno, kdo postane vodja, kar je povezano z vprašanji, kako so v posamezni organizaciji urejeni vhodna selekcija, karierni sistem, napredovanje in znotraj tega selekcijski postopki, v katerih se (ali se ne) preverja stopnja moralnega razvoja kandidatov za vodje, njihovo zavedanje, da više kot so na hierarhični lestvici, večjo odgovornost imajo do organizacije in družbe, ne pa samo večjo moč odločanja, itd. To je še posebej pomembno za javni sektor, ki tako ali drugače skrbi za dobrobit ljudi, njihovo vzgojo, izobraževanje, varnost itd. ter je pomemben kašipot želenega (etičnega) ravnanja vsem novim generacijam.

Koristi od etičnega vodenja in profesionalizma imajo torej tako zaposleni kot tudi organizacije in družba v celoti. Dilema, ali morebiti etično vodenje pomeni, da takšen vodja ni dovolj odločen, ne zmore sprejemati zahtevnih odločitev, je premehak ipd., ni potrebna. Etični vodja z visoko stopnjo osebnostne integritete in dobrim poznavanjem strokovne tematike, o kateri odloča, namreč vodi zelo odločno in transparentno sprejema najtežje oziroma najbolj odgovorne odločitve.

## Uporabljeni viri

- Adair, J. (1997). *Effective Leadership Masterclass – What every manager can learn from the great leaders*. London: Pan Books.
- Aristotel (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Avolio, B. J. in Bass, M. B. (2002). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakshi, P. (2018). Leadership in India: A Need to Keep Pace with India's Growth Story?. *Routledge Transpersonal Leadership Series: White Paper Five*.
- Barnes, J. (1999). *Aristotel*. Šentilj: Aristej.
- Bass, M. B. in Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *Leadership Quarterly* 10 (2): 181–217.
- Bass, M. B. in Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership – 2th edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, E. T. (1998). Integrity in Organizations: Beyond Honesty and Conscientiousness. *Academy of Management Review* 23 (1): 154–161.
- Bedi, A., Alpaslan, C. M. in Green, S. (2016). A Meta-analytic Review of Ethical Leadership Outcomes and Moderators. *Journal of Business Ethics*, 139 (3), 517–536.
- Bell, G. G., Dyck, B. in Neubert, M. J. (2017). Ethical Leadership, Virtue Theory, and Generic Strategies: When the Timeless Becomes Timely. V: C. L. Jurkiewicz in R. A. Giacalone (ur.), *Radical Thoughts on Ethical Leadership* (str.113–133). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Bowie, N. E. (1991). Challenging the Egoistic Paradigm. *Business Ethics Quarterly* 1 (1): 1–21.
- Bratož, R. (2003). *Grška zgodovina*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije.
- Brown, E. M., Trevino, L. K. in Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 97: 117–134.
- Brown, E. M. in Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly* 17: 595–616.
- Brown, E. M. in Mitchell, M. S. (2010). Ethical and Unethical Leadership: Exploring New Avenues for Future Research. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 583–616.
- Brown, M. T. (2006). Corporate Integrity and Public Interest: A Relational Approach to Business Ethics and Leadership. *Journal of Business Ethics* 66: 11–18.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York: HarperCollins Publishers.
- Byun, G., Karau, S. J., Dai, Y. in Lee, S. (2018). A three-level examination of the cascading effects of ethical leadership on employee outcomes: A moderated mediator analysis. *Journal of Business Research*, 88, 44–53.
- Carr, D. (2005). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons* 34 (4): 39–48.
- Carroll, A. B. (2009). *Business Ethics*. New York: Routledge.

- Carroll, A. B. in Buchholtz, A. K. (2000). *Business & Society: Ethics and Stakeholder Management – fourth edition*. Ohio: South-Western College Publishing.
- Cloud, H. (2009). *Integrity*. New York: HarperCollins Publishers.
- Coyne, S. (2018). Sustainable Leadership; Rewire Your Brain for Sustainable Success. *Routledge Transpersonal Leadership Series: White Paper Three*.
- Crane, A. in Matten, D. (2004). *Business Ethics*. New York: Oxford University Press.
- De George, R. T. (2001). When integrity is not enough. V: J. C. Ficarrotta (ur.), *The Leader's Imperative – Ethics, Integrity, and Responsibility* (str. 213–227). Indiana: Purdue University Press.
- De Hoogh, A. H. B. in Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly* 19: 297–311.
- Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. B. (2009). Empowering behaviour and leader fairness and integrity: Studying perceptions of ethical leader behaviour from a levels-of-analysis perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 18 (2): 199–230.
- Dion, M. (2012). Are ethical theories relevant for ethical leadership? *Leadership & Organization Development Journal* 33 (1): 4–24.
- Erlic, S. (2017). Would a Hippocratic Oath of Business Encourage Business Leaders to Make Ethical Decisions? A Study into What Business Students Learn in Business Ethics Class. V: S. Savur in S. Sandhu (ur.), *Responsible Leadership and Ethical Decision-Making* (str. 83–94). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Farazmand, A. (2017). Ethics and Accountability in the Age of Predatory Globalization: An Impossibility Theorem?. V: C. L. Jurkiewicz in R. A. Giacalone (ur.), *Radical Thoughts on Ethical Leadership* (str. 199–220). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Flynn, G. (2008). The Virtuous Manager: A Vision for Leadership in Business. V: G. Flynn (ur.), *Leadership and Business Ethics*, (str. 39–56). Dublin: Springer.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly* 14: 693–727.
- Gill, S. S., Haider, S. in Noreen, S. (2016). Linking Ethical Leadership with Organizational Deviance and CSR: Empirical Review. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 4 (6), 23–28.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New Jersey: Paulist Press.
- Heres, L., Huberts, L. in Lasthuizen, K. (2017). Ethical leadership: A Complex and Messy Phenomenon. V: C. L. Jurkiewicz in R. A. Giacalone (ur.), *Radical Thoughts on Ethical Leadership* (str. 135–150). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Holbeche, L. (2011). *The High Performance Organization*, Oxford: Routledge.
- Howell, J. M. in Avolio, B. J. (1995). Charismatic leadership: Submission or Liberation? *Business Quarterly* 60 (1): 62–70.
- Kaptein, M. (2019). The Moral Entrepreneur: A New Component of Ethical Leadership. *Journal of Business Ethics*, 156 (4), 1135–1150.

- Knights, J. (2018). How to Develop Ethical Leaders. *Routledge Transpersonal Leadership Series: White Paper One*.
- Koehn, D. (2005a). Integrity as a Business Asset. *Journal of Business Ethics* 58: 125–136.
- Koehn, D. (2005b). Virtue ethics. V: *The Blackwell Encyclopedia of Management – second edition*. V: P. H. Werhane in R. E. Freeman (ur.), (str. 535–538). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan* 56 (10): 670–677.
- Kreitner, R. (2004). *Management – ninth edition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lennick, D. in Kiel, F. (2009). *Moral Intelligence*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Maxwell, J. C. (2007). *Ni takšne stvari kot »poslovna« etika*. Velenje: IPAK.
- Mintz, S. M. (1996). Aristotelian Virtue and Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics* 15 (8): 827–838.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership – Theory and Practice – Fifth Edition*. London: Sage Publications.
- Pagon, M., Kutnjak Ivkovich, S. in Lobnikar, B. (2000). Police Integrity and Attitudes Toward Police Corruption: A Comparison Between the Police and the Public. V: M. Pagon (ur.), *Policing in Central and Eastern Europe: Ethics, Integrity and Human Rights*, (str. 383–396). Ljubljana: College of Police and Security Studies.
- Paine, L. S. (2005). Integrity. V: *The Blackwell Encyclopedia of Management – second edition*. V: P. H. Werhane in R. E. Freeman (ur.), (str. 247–249). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Palanski, E. M. in Yammarino, F. J. (2007). Integrity and Leadership: Clearing the Conceptual Confusion. *European Management Journal* 25 (3): 171–184.
- Palanski, E. M. in Yammarino, F. J. (2009). Integrity and Leadership: A multi-level conceptual framework. *The Leadership Quarterly* 20: 405–420.
- Palmer, D. (2007). *Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Peterson, D. (2004). Perceived leader integrity and ethical intentions of subordinates. *The Leadership & Organization Development Journal* 25 (1): 7–23.
- Petrick, J. A. in Quinn, J. F. (2000). The Integrity Capacity Construct and Moral Progress in Business. *Journal of Business Ethics* 23: 3–18.
- Platon. (1995). *Država*. Ljubljana: Založba Mihelač.
- Platon. (2003). *Poslednji dnevi Sokrata*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Reed, L. L., Vidaver-Cohen, D. in Colwell, S. R. (2011). A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research. *Journal of Business Ethics* 101 (3): 415–434.
- Rousseau, J. J. (1993). *Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Schermerhorn, J. R. Jr. (2008). *Management*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Simons, L. T. (1999). Behavioral integrity as a critical ingredient for transformational leadership. *Journal of Organizational Change Management* 12 (2): 89–104.

- Simons, L. T. (2002). Behavioral integrity: the perceived alignment between managers' word and deeds as a research focus. *Organization Science* 13 (1): 18–35.
- Sims, R. R. (2017). *A Contemporary Look at Business Ethics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Solomon, R. C. (1992). Corporate Roles, Personal Virtues: An Aristotelean Approach to Business Ethics. *Business Ethics Quarterly* 2 (3): 317–339.
- Solomon, R. C. (2004). Aristotle, Ethics and Business Organizations. *Organization Studies* 25 (6): 1021–1043.
- Sosik, J. J. (2006). Full range leadership: model, research, extensions and training. V: R. J. Burke in C. L. Cooper (ur.), *Inspiring Leaders* (str. 33–66). New York: Routledge.
- Strahovnik, V. (2004). Uvod v vrlinsko epistemologijo. *Analiza* 8 (3): 101–118.
- Stuart-Wilson, F. (2015). *Professionalism and Ethics – A guide for dental care professionals*. London: MA Healthcare Limited.
- Šumi, R. (2013). Dejavniki, ki vplivajo na profesionalnost policijskega dela. *Varnost*, LXI (2), 18–21.
- Šumi, R. in Mesner - Andolšek, D. (2017). *The Integrity of the Servant Leader*. Oxford: Routledge.
- Tavčar, M. I. (2008). *Management in organizacija: celostno snovanje politike organizacije*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, M. I. (2000). *Kulture, etika in olika managementa*. Kranj: Moderna organizacija.
- Trevino, L. K., Hartman, L. P. in Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review* 42 (4): 128–142.
- Waddock, A. S., Bodwell, C. in Graves, S. B. (2002). Responsibility: The new business imperative. *Academy of Management Executive* 16 (2): 132–148.
- Waddock, S. (2007). Leadership Integrity in a Fractured Knowledge World. *Academy of Management Learning & Education* 6 (4): 543–557.
- Wang, Z., Xu, H. in Liu, Y. (2018). How Does Ethical Leadership Trickle Down? Test of an Integrative Dual-Process Model. *Journal of Business Ethics*, 153(3), 691–705.
- Watson, C. E. (1991). Managing With Integrity: Social Responsibilities of Business as Seen by America's CEOs. *Business Horizons* 34 (4): 99–109.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations – fifth edition*. New Jersey: Prentice-Hall International.



# O vrednotah, ideologijah in novih življenjskih strategijah mladih

On the Values, Ideologies and New Life Strategies  
of Young People

Mirjana Ule

Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani

## Izvleček

Javnomnenjske raziskave v zadnjem desetletju posebej med mladimi kažejo, da velike vrednote, ki so bile oprte na močne ideologije, zamenjujejo vrednote, ki so bliže posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu. Zdi se, da počasi izginjajo do zdaj veljavne norme skupinskega vedenja, da izginjajo stare predstave o kolektivnih dolžnostih in lojalnosti in se uveljavlja nova individualizirana etika vsakdanjega življenja. Premik centralnih vrednotnih usmeritev od »materialnih-kariernih« k »postmaterialnim-osebnostnim« vrednotam pri sodobni mladini pomeni tudi premik v samem značaju vrednot. Medtem ko so se klasične vrednote moderne družbe kazale predvsem kot skupek jasnih norm, vedenjskih pravil, življenjskih ciljev, imamo zdaj opraviti z dokaj fluidno in spremenljivo strukturo vrednotno-osebnih usmeritev, ki jih je težko pojmovno in empirijsko identificirati. Tveganje prehodov v odraslost sili mlade v iskanje fleksibilnih strategij, da se z izobraževanjem, delom in zabavo, družino in vrstniškimi odnosi prebijejo do (negotovih) ciljev.

**Ključne besede:** vrednote, mladina, individualizacija, vsakdanje življenje, neenakost, prihodnost

## Abstract

Public opinion surveys carried out during the last decade show that past values which drew on strong ideologies have been replaced with more personal and experiential values. This is particularly characteristic of young people. It seems that the norms of collective behaviour and the sense of collective duty and loyalty have been giving way to a new, individualized ethic of everyday life. A shift of central value orientations from material and career related values to post-modern, individual values among young people of today also implies a shift in the nature of values. While traditional values of modern societies were primarily structured as a set of unambiguous norms, behaviour rules and life goals, today the structure of personal value orientations has become rather fluid, so they are difficult to

conceptualize or identify by empirical methods. The risky transition to adulthood compels young people to search for flexible strategies that can lead them to their (uncertain) goals through the maze of the education system, work, entertainment, family and peer relations.

**Keywords:** Values, youth, individualization, everyday life, inequality, future

## 1 Uvod

O vrednotah govorimo kot o centralnih življenjskih idejah, ciljih in normativnih načelih, ki nudijo ljudem oporo in razloge za oblikovanje življenjskega stila in vodenje življenjskega poteka. Ta načela niso jasno artikulirani. Večinoma jih zaznavamo kot nejasne »glasove iz ozadja«, ki nas usmerjajo pri vsakdanjih odločitvah in izbirah. Ne delujejo kot idealne konstante etičnega kodeksa. Obloženosti našega bivanja, mišljenja, doživljanja in delovanja z vrednotami tudi ne moremo ubežati.

Toda tisto, kar moramo razlikovati od spontane vrednotne naravnosti ljudi, so *vrednotenjske ideologije*, ki so po navadi sestavni del obsežnejših institucionaliziranih ideologij, na primer religioznih, političnih, etničnih, spolnih, socialnih. Za vrednotenjske ideologije je značilno *totaliziranje vrednotenjskega in miselnega prostora* v določenih družbah ali kulturah in pritisk na posameznike, da se podredijo tej totaliteti. Ena od tipičnih vrednotenjskih ideologij sodobnih družb je nenehno in sistematično pritoževanje zaradi razpadanja ali *krize vrednot* v sodobnih družbah, zlasti med mladimi. Mnogim se zdi, da je sodobni svet brez vrednot, da nam vlada vrednotni relativizem. Raziskave pa kažejo, da so v krizi kvečjemu velike zgodbe («grand narratives»), velike ideologije. Predvsem mladi več ne gradijo svojih vrednot okoli njih.

Kot kažejo raziskave vrednot mladih, se je v zadnjih treh desetletjih zgodil velik premik v vrednotnem sistemu, namreč pomik od globalnih, ideološko in celostno zgrajenih vrednotnih sistemov k partikularnim, navidezno fragmentarnim in konkretističnim vrednotam, med katerimi prevladuje povečana senzibilnost za medosebne odnose in za kakovost vsakdanjega življenja (Ule, 2004; France, 2007). Oblikovanje vrednotnega sveta je postalo del vsakdanjega iskanja ravnotežja med osebnimi željami in pričakovanji in možnostmi ter zahtevami družbe.

Namesto velikih vrednot, ki so bile oprte na močne ideologije (politika, religija, nacionalna vezanost), se pojavljajo vrednote, ki so bliže posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravje in zdravo okolje, kakovost vsakdanjega življenja, samorealizacija).

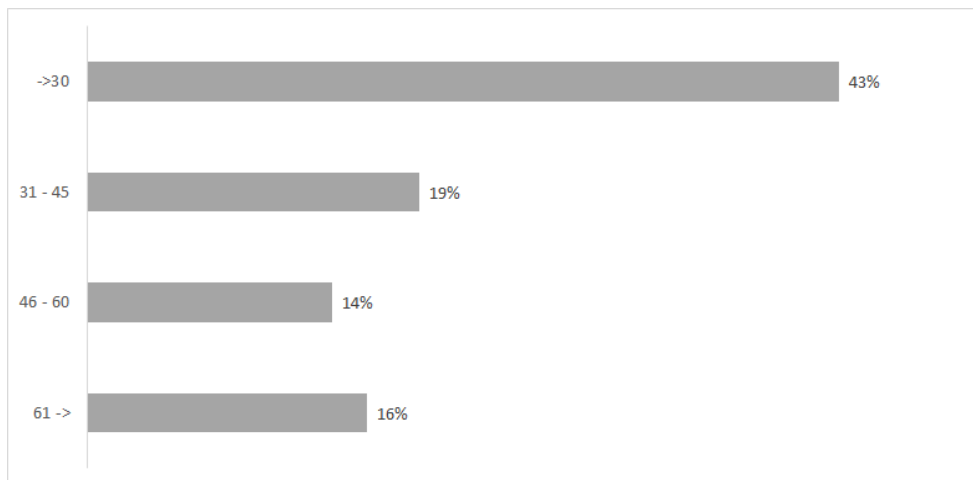
Ti trendi so opazni v vseh mladinskih in javnomnenjskih raziskavah v Sloveniji (Ule, 2008). Vrednote so postale sestavina vsakdanjih življenjskih scen. Niso vseživljenjski ideali, temveč življenjski vzorci, ki si jih ljudje usvojijo v »trgovanju« z različnimi ponudbami življenjskih stilov.

## **2 Spremembe vrednotnega sveta mladih**

Kako se torej današnja mlada generacija odziva na spremenjene družbene razmere in pogoje? Kot kažejo empirične raziskave v Sloveniji in drugod po Evropi in svetu, zelo drugače kot prejšnje generacije. Rezultati raziskav vrednotnih in življenjskih orientacij mladih v Sloveniji in v svetu kažejo, da se nova generacija mladih očitno uspešno prilagaja novim življenjskim okoliščinam. V ospredju življenjskih in vrednotnih orientacij so potrebe po varnosti, kakovosti vsakdanjega življenja in dobrih medsebojnih odnosih.

Po podatkih Urada za statistiko RS, ki povzema ugotovitve Eurobarometra, je bilo leta 2013 s svojim življenjem na splošno zadovoljnih 80 % mladih med 16. in 29. letom starosti (SURS, 2016). Tudi raziskave slovenskega javnega mnenja iz zadnjih let poročajo o visoki stopnji zadovoljstva z življenjem in optimizma mladih. Te raziskave omogočajo primerjavo med različnimi starostnimi kategorijami. Tako raziskave iz let 2014, 2015 in 2016 kažejo podobno sliko. Mladi do 30 let so med vsemi starostnimi kategorijami prebivalstva v Sloveniji najbolj srečni in zadovoljni z življenjem.

Mladi so tudi najbolj optimistična starostna skupina. Kar 43 % jih je zelo optimističnih, medtem ko se ta odstotek med preostalimi starostnimi skupinami giblje med 14 % in 19 %.



Graf 2: Stopnja optimizma glede na starostne skupine (Politbarometer, 2014)

Podoben trend kažejo npr. podatki kanadskih raziskav mladih iz leta 2014 in 2015. Tudi v raziskavi, izvedeni na vzorcu mladih, starih od 14 do 25 let, prevladuje optimizem. 81 % mladih, starih od 14 do 25 let, iz leta 2014 in 80 % iz leta 2015 se je na vprašanje »Ali bi sebe opisali kot osebo, ki je optimistična ali pesimistična« izreklo za optimiste (Simpson, 2015). Podobno ugotavljajo nemški raziskovalci mladine. Tudi nemška mladina ni bila še nikoli po drugi svetovni vojni tako optimistična. Tako je kar 61 % mladih optimističnih glede osebne prihodnosti (52 % je optimističnih glede prihodnosti družbe) in le 3 % je pesimistov glede osebne prihodnosti (Albert et al., 2016).

Porast optimizma in zadovoljstva z življenjem je očitno globalni fenomen, ki spada v socialno in ideološko konstrukcijo mladine v sodobnem svetu. Pa vendar, kako interpretirati podatke o splošnem porastu optimizma in zadovoljstva z življenjskimi razmerami pri mladih v Sloveniji in po svetu v času, ko se zdi, da je svet bolj nestabilen in neprijazen predvsem do mladih? Ali pomeni to odziv zaščitene generacije mladih, ki se ukvarja samo s svojim blagostanjem? Vsekakor to ni več tranzicijska generacija, ki bi se morala prilagajati novim razmeram. Gre za generacijo, ki se je odločila za zmanjševanje in prilagajanje želja stvarnim možnostim. Nemški raziskovalec mladine Klaus Hurrelmann pravi celo, da so sodobni mladi predvsem pragmatični idealisti, ker skušajo spreminjati družbo od spodaj, izhajajoč iz svojih mikrosvetov. Spoznali so, da spreminjanje sveta od zunaj le zaostri fronte bojevanja in da do sprememb potem ne pride ali pride le malokdaj (Hurrelmann, 2015).

Novi mladi generaciji je preobrazba sveta s tehnološkimi dosežki postala domača, v njih uživajo in si na njihovi podlagi gradijo svoje lastne življenjske svetove. V teh svetovih se kontinuirano povezuje individualno, lokalno in globalno, zasebno in javno. Svoje zasebne svetove zaznavajo in dojemajo predvsem kot produkte svoje lastne kreativnosti, radovednosti in svojih individualnih in kolektivnih izkušenj, brez posredovanja avtoritet ali institucij, torej kot nekaj, kar uhaja pedagoškemu nadzoru odraslih do mladih.

### 3 Individualizirana etika vsakdanjega življenja

Vrednotni sistem individualizacije vsebuje zametke nove etike, ki sloni na *dolžnostih do samega sebe*. To se zdi popolno nasprotje tradicionalni etiki, ki je slonela na dolžnostih do drugih in do družbe kot celote. Zato lahko vrednote mladih vzbujajo vtis egoizma in narcisizma. Vendar se v tem kaže nekaj novega, kar presega ta vtis. Gre za proces samopojasnitve, ki vključuje tudi iskanje novih družbenih vezi v družini, v prijateljskih odnosih, na delu in v javnosti.

Spremembe vrednotnih usmeritev mladih se bistveno odražajo na vseh treh poglavitnih področjih življenja: zasebnosti, poklicnem delu in javnosti/politiki. S težnjo po samoodločanju so povezane spremembe v partnerskih odnosih in vodenju družinskega življenja. Načrtovanje in odgovorno odločanje za starševstvo sta posledica nove kakovosti v odnosih. Najprej morajo preizkusiti odnose, preden se zavežejo starševstvu. Ta premik od zakona kot institucije k zakonu kot odnosu kaže, da se je spremenil bistveni del kulture odnosov, ki se kaže v svobodi izbire. »*Včasih so se mladi spoznali, se poročili in imeli otroke. Danes preprosto živijo skupaj.*« (Wilkinson, 1997, str. 90). Živeti skupaj pred zakonom, je za mlade generacije najbolj smiselna možnost in nekakšen poskusni zakon. Velika privlačnost skupnega zunajzakonskega življenja pomeni tudi, da se je razparala zadruga med zakonom in starševstvom.

Kot so se spremenili odnosi v družinskem življenju, tako se je spremenil tudi odnos ljudi do dela. V preteklosti je posameznik vstopil v podjetje s predpostavko, da bo tam ostal vse življenje. Lojalnost je bila menjana z življenjsko varnostjo. Izguba delovnega mesta za nedoločen čas, vzporedno z razvojem individualiziranega trga dela, vpliva predvsem na nove generacije, ki vstopajo na trg dela. Povsod v zahodnem svetu je postala zaposlitev negotova. Nezaposlenost je ekstremna oblika te negotovosti. Obenem pa mladi želijo delo, ki jim omogoča ugodno ravnotežje z zasebnim življenjem (Ule, 2008).

Sicer se mladi strinjajo, da naj bo delo koristno in izpolnjujoče, vendar naj se prilagaja vsakdanjemu življenju in ne obratno. Tretjina mladih v nemških

raziskavah mladine si želi bolj ustvarjalne poklicne poti, ker zaupa vase in meni, da bo hitro našla novo zaposlitev, če kakšno izgubi. To so tisti mladi, ki se dobro znajdejo tudi v prekarnih razmerah. Zanje mora biti delo predvsem smiselno in osebno izpolnjujoče, pomembna je tudi družbena sestavina dela, koristnost za družbeni razvoj. Res pa je tudi, da ima 20–25 % mladih slabe ali nikakršne možnosti za kakršno koli izbiro. Če prvi izberejo prekarnost, so ti drugi obsojeni nanjo (Albert et al., 2016).

Tu se pojavlja nova oblika odgovornosti, kjer je vse manj ljudi pripravljenih svoje občutke in zasebno življenje podrediti karieri: »*Stališča moje generacije do dela se spreminjajo. Namesto pripravljenosti, da vse življenje žrtvuješ za delo, danes v delu iščemo predvsem zadovoljstvo in samopotrditev.*« (izjava mladega Japonca v Wilkinson, 1997, str. 108). Stara in navidezno večna shema – več prihodkov, več kariere, več porabe – se ruši. Na njeno mesto stopajo nove prioritete, ki so pogosto težko prepoznavne, v katerih pa stopajo v ospredje nematerialne dobrine kakovosti življenja, ki prevzemajo prevladujočo vlogo. Ljudem postaja razpolaganje z njihovim časom enako pomembno kot višji dohodek ali napredek v karieri. Boj za gnotne dobrine, ki še vedno monopolizira javno in znanstveno pozornost, že spodjeda boj za delitev teže dostopnih nematerialnih dobrin, ki se jih ne da meriti z denarjem, kot so odnosi, (prosti) čas, ustvarjalnost in kreativnost, užitek, samouresničevanje (Wilkinson, 1997). Te vrednote pridobivajo pomen.

Spreminjajo se tudi merila in zaznave »bogastva« in »revščine«, in to celo tako močno, da ljudje včasih raje živijo z manj prihodki in z nižjim socialnim statusom, če jim to prinaša višjo kakovost življenja ali napredek v samouresničitvi. Kakovost življenja ohranjajo tako, da reducirajo svoje težnje in želje ali se izogibajo problemskim situacijam, ki so težko rešljive ali zahtevajo izjemne napore z nejasnimi izhodi. Če se ne morejo realizirati v delu, preusmerijo ustvarjalnost v prosti čas. Če je usklajevanje kariere in družine prezahtevno, odločitev za oblikovanje družine prestavijo za nedoločen čas. Tako na primer nemške študije mladine ugotavljajo, da upada delež mladih, ki menijo, da je za življenjsko srečo potrebna lastna družina. Prav tako upada strinjanje s stališčem, da so za življenjsko srečo nujno potrebni lastni otroci (Albert et al., 2016).

Težnja po samorealizaciji ni prisotna samo zasebno in na delovnem mestu, marveč tudi v stališčih mladih ljudi do politike. V zadnjih treh desetletjih so se mladi odvrnili od kolektivnih dejavnosti. Na njihovo mesto je stopila *individualna politika vodenja življenja*. Zdi se, da so sodobni mladi prevzeli svobodo prejšnjih desetletij, ne pa tudi njihov idealizem. Pa vendarle se mladi zanimajo za določene teme, kot so: socialna pravičnost, okoljske teme, problemi marginalnih skupin, so

tudi strpnejši. Obenem pa se politiki naslanjajo na glasove starejših generacij, kar distanco med politiko in mladimi še pogloblja.

Zdi se, da počasi izginjajo do zdaj veljavne norme skupinskega vedenja, da izginjajo stare predstave o kolektivnih dolžnostih in lojalnosti in se uveljavlja nova individualizirana etika vsakdanjega življenja. Razvijajo se nove prioritete, ki ustrezajo drugi moderni: samoorganizacija, samoodgovornost, individualna politika vodenja življenja. Medtem ko so bili stari vrednotni sistemi, ki so odsevali družbene in politične rede, izključujoči, ko se je v starih vrednotnih sistemih Jaz moral podrežati Mi-šablonam, nastaja v kontekstu novih orientacij nekaj na videz protislovnega, namreč *altruistični individualizem* (Beck, 2016). Kar se zdi, da izključuje drug drugega, npr. biti tu za druge in misliti na sebe, se zdaj kaže smiselna vsebinska povezava – kdor živi za sebe, mora živeti socialno. Samopotrđitev, lastni užitek in skrb za druge se ne izključujejo, ampak se medsebojno potrjujejo, okrepljujejo. Tudi nekatere druge raziskave kažejo, da razvoju komolčarske družbe konkurira povečevanje strpnosti do drugačnosti in obrobnosti.

## **4 Svetovna družbena kriza je ustvarila nove delitve med mladimi**

Tisto, kar je v vsej tej zgodbi problematično, je naraščanje delitev med mladimi. Nimajo vsi mladi dostopa do priložnosti, ki se ponujajo njihovi generaciji. Mnogi se srečujejo z ovirami, in te ovire se kopičijo predvsem pri socialno prikrajšanih mladih. Če digitalno omreženje sveta proizvaja novo obliko generacijske in kulturne homogenizacije mladih, pa močno opazne razlike in neenakosti v življenjskih situacijah ter življenjskih priložnostih proizvajajo velike lome med mlado generacijo, te pa vodijo do eksplozivnih napetosti med mladimi.

Po podatkih EU Youth Report je približno 20 % mladih v EU s slabimi možnostmi za prihodnost ali celo brez njih (Evropska komisija 2016). Poročilo EU navaja, da so nekateri mladi vse bolj izključeni iz socialnega in političnega življenja. Povečal se je razkorak med tistimi mladimi, ki imajo veliko, in onimi, ki imajo malo ali nič priložnosti. Prav tako se širi razkorak med mladimi, ki si pridobivajo izobrazbeni kapital in kompetence v formalnem in neformalnem izobraževanju in imajo dobre možnosti, da ta kapital vnovčijo, in onimi, ki se neprestano srečujejo z izkušnjami izključevanja in marginalizacije. Oblike začasnih in prekarnih zaposlitev in vmesnih obdobj nezaposlenosti izpostavljajo te mlade tveganju daljnoročne revščine.

Raziskave mladine v EU ugotavljajo, da pri socialno ogroženih in marginaliziranih mladih, zlasti pri tistih, ki niso vključeni niti v izobraževanje ne v zaposlitev, ni optimizma. Pri njih prevladuje visoka stopnja socialnih frustracij, tesnobe, jeze in agresije (Ule idr., 2000; Hurrelmann, 2015; Albert et al., 2016). Najvišja stopnja pesimizma med mladini v Evropi je v državah, ki jih bremeni težka ekonomska kriza (npr. Grčija, Španija), vendar je po ugotovitvah raziskav EU tudi v Franciji pesimizma med mladimi več. V Franciji naj bi leta 2014 45 % mladih menilo, da bo zanje prihodnost slabša, kot je bila mladost staršev, in 43 % jih meni, da bodo njihovi otroci živeli še slabše od njih (Kaplan, 2014). Nedejavnost, revščina in izključevanje torej ne udarjajo vseh mladih enako. Tiste in tisti, ki začenjajo svoje življenje z manj priložnostmi, so v nevarnosti, da se jim kopičijo razne oblike prikrajšanosti. Pri njih so prisotna visoka tveganja marginalizacije, življenjske pasivnosti in popolne odpovedi. Tragični dogodki iz zadnjih let nas opominjajo na to, da socialno izključevanje mladih lahko privede do radikalizacije in nasilnega ekstremizma.

Porast negotovosti, socialne izključenosti in revščine med mlado generacijo ni le neki lokalni, regionalni ali državni pojav, je svetovni fenomen, vendar z različnimi oblikami v različnih okoljih. To pa povzroča naraščanje konfliktov med mladimi iz bogatih predelov sveta ter mladimi iz revnih predelov. Prvi se srečujejo z materialnim nazadovanjem po dolgem obdobju rasti življenjskega standarda. Drugi, spodbujeni s podobami iz premožnega prvega sveta, želijo doseči svoj delež v svetovnem obilju (Beck, 2016). Različne neenakosti med tistimi, ki imajo vse možnosti, in onimi, ki nimajo nikakršnih, med bogatimi in revnimi niso več sprejemljive kot usoda. Svet, ki deli mlade na zmgovalce in poražence, ni vključujoč in ni pravičen.

## **5 Sklep: Mladi kot pragmatični realisti**

Za novo generacijo mladih lahko sklenemo, da je značilen pragmatični realizem. Odraščajo v obdobju globalne preobrazbe sveta, ki so jo sprejeli in se ji prilagodili na način, da zmanjšujejo svoje težnje in želje na nivo možnega. Pomembna jim je kakovost življenja in odločili so se za taktiko ali-ali: ali samorealizacija v delu ali v prostem času, ali kariera ali družina. Po večini so zadovoljni s svojim življenjem, optimistični in nezahtevni.

Nove generacije mladih živijo v tržno bombardiranem in poblagovljenem okolju, ki je povsem drugačno, kot so bila okolja prejšnjih generacij (Giroux, 2016). Informacijske tehnologije in mediji ponujajo elemente multikulturalnosti in globalnega internacionalizma ter mlade seznanjajo z novimi kulturami in



življenjskimi stili. Vse to po eni strani razširja njihova obzorja in jih osvobaja tradicionalnih nacionalnih ujetosti, po drugi pa ta virtualni svet partikularizira njihove skupne težave in ponuja nadomestke, ne pa rešitev realnih dilem in problemov.

Proces vključevanja v družbo odraslih je vedno tudi proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Te selekcije danes ne povzročajo več samo socialno zaledje, ampak predvsem izobraževalni in vzgojni proces ter stopnja uspešnosti posameznika v tem procesu. Končna odločitev o doseženem statusu sicer pripada sistemu dela (zaposlitve), vendar na to močno vplivajo doseženi izobraževalni rezultati (certifikati, dosežene stopnje, zlasti akademske).

Izobrazba, diplome so v teh okoliščinah sicer nujni pogoji, vendar ne zagotavljajo zaposlitve, kariere. Zaposlitve, ki so nekdanje veljale za vseživljenjske, so danes bolj kot nečasne in lahko izginejo tako rekoč v trenutku, skupaj s tovarnami, uradi ali bankami, ki so jih ponujale. Že leta 1997 so v raziskavi nemške mladine raziskovalci zapisali (Fischer in Münchmeier, 1997): »*Družbena kriza je dosegla mladino.*« Ugotavljali so, da mladost ne pomeni več relativno neobremenjenega obdobja življenja, obdobja učenja in pripravljanja na življenje, eksperimentiranja z različnimi izkušnjami, samopreizkušanja. Mladi so obremenjeni z nerešenimi vprašanji o prihodnosti.

Temeljni življenjski načini se menjajo zelo hitro. Stari starši sodobne generacije so bili še zavezani vrednotam delavnosti, pridnosti in skupnostnim vrednotam. Njihovim staršem so bile kot poglavitne življenjske vrednote posredovane vrednote izobraževanja in potrošniške mentalitete. Vendar v sodobni družbi, ki jo z vseh strani ogrožajo prekarnost in nezaposlenost, niti dobra izobrazba ni več vstopnica za življenjski uspeh. Zato je nova generacija mladih že od staršev dobila sporočilo, da so pomembni osebna sreča, kakovost življenja in zadovoljstvo z življenjem. V takšnem svetu je modro, če ne delamo daljnoročnih načrtov ali investicij v prihodnost, če se ne vežemo premočno na kak posamezni kraj, skupino ali ljudi, celo ne na lastno identiteto. Danes je modro, če ne skušamo načrtovati prihodnosti in ne iščemo poroštev zanjo. Drugače povedano, življenjska previdnost danes pomeni izogibanje zavezanostim.

Takšna drža nam omogoča, da smo fleksibilni, prilagodljivi in odprti za menjave življenjskih načrtov, za opuščanje nečesa in začenjanje nečesa drugega. Takšna drža predstavlja »racionalno prilagoditev« na nove življenjske okoliščine. Tu ne gre za tradicionalno razliko pasivni-aktivni, politični-apolitični. Takšne razlike ne ustrezajo več veliki kompleksnosti družbene stvarnosti. Tudi pogoste ocene o narcisizmu in egoizmu mladih so s tega stališča preozke. Zapiranje mladih v njihove partikularne, individualno »zbrkljane« svetove in stile ni niti izraz težnje k

večji individualnosti, kot se glasi priljubljena mantra zagovornikov individualizacije, niti izraz mladinskega egocentrizma in narcisizma, kot menijo kritiki mladine, temveč je predvsem odziv mladih na realno zožene življenjske možnosti.

Da so mladi izjemno občutljivi prav na izgubo ali poslabšanje položaja, kažejo številne raziskave o mladini. Če nimajo možnosti za konstruktivne in družbeno priznane poti za doseganje pričakovanega socialnega statusa, potem poskušajo doseči *alternativni socialni status*. To lahko pomeni produktivni spopad z obstoječimi razmerami; socialni protesti, mladinska gibanja, alternativa. Še večkrat pa to vodi v destrukcijo, nasilje ali samodestrukcijo.

## Uporabljena literatura

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2016). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Hamburg: Fischer Verl.
- Beck, U. (ur.) (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt/M : Suhrkamp.
- Beck, U. (2016). *The Metamorphosis of the World*. Cambridge: Polity.
- France, A. (2007). *Understanding youth in late modernity*. New York: Open University Press.
- Fischer, A., Münchmeier, R. (ur.) (1997). *12. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Giroux, H. (2016). Resisting youth and the crushing state violence of neoliberalism. V: P. Kelly in A. Kamp (ur.), *Youth in a Globalizing World*, 223–241. Leiden, Boston: Brill.
- Hurrelmann, K. (2015). Sie sind angepasst, aber das ist ihr Vorteil. Interview mit Jugendforscher Klaus Hurrelmann. *Frankfurter Allgemeine*, 12. Februar.
- Kaplan, R. (2014). Why another French–youth–revolution is coming up. *French Morning. English Edition*, 2 March 2014. Dosegljivo na: <http://frenchmorning.com/en/another-french-youth-revolution-coming/> (18. 8. 2017).
- Simpson, S. (ur.) (2015). *RBC Youth Optimism Survey*. Toronto: Ipsos Reid.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čepič, M., Tivadar B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
- Ule, M. (2004). Nove vrednote za novo tisočletje : spremembe življenjskih in vrednotnih orientacij mladih v Sloveniji. *Teorija in praksa*, 41, 1/2, 352–360.
- Ule, M. (2008): *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Založba FDV.
- Ule, M. (2016): Downward mobility is now a reality for a new generation of young people : comparative analysis 1985-2015. *Teorija in praksa*. 53, 6, 1295–1308.
- Wilkinson, H. (1997): Auf Reisen jenseits der Heimat. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? V: U. Beck (ur.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt/M: Suhrkamp. 85–123.

## Uporabljeni viri

European Commission (2016): *EU Youth Report 2015*. Dostopno na:

[http://ec.europa.eu/youth/library/reports/youth-report-2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/library/reports/youth-report-2015_en.pdf) (15. 8. 2017).

Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (2015): *Mladi v Sloveniji na splošno zadovoljni s svojim življenjem*. Dostopno na: <http://www.stat.si/statweb/prikazi-novico?id=5345&idp=17&headerbar=15> (18. 8. 17).

Politbarometer, 6/2014. Center za raziskovanje javnega mnenja (CJM), Ljubljana. FDV: Dostopno na: [http://www.cjm.si/ul/2014/PB\\_6\\_14.pdf](http://www.cjm.si/ul/2014/PB_6_14.pdf) (16. 8. 2017).



# Sklop II

# Medvrstniško nasilje: koraki za uspešno soočanje in preprečevanje

Peer Violence: Steps Towards Successful Solutions and Prevention

Aleš Bučar Ručman, Ajda Šulc

Fakulteta za varnostne vede Univerze v Mariboru,  
Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani

## Izvleček

Prispevek obravnava medvrstniško nasilje, ki kot produkt medsebojnih učinkov številnih individualnih in družbenih okoliščin predstavlja izziv strokovnjakom pri oblikovanju in izvedbi ukrepov za njegovo preprečevanje. Kot ključen element uspešnega soočanja z njim avtorja prepoznavata analizo stanja in s tem identifikacijo obstoječih razsežnosti, oblik in značilnosti pojava v določenem družbenem okolju, na primer šoli. Na podlagi tega sledi načrtovanje posameznih aktivnosti za zmanjševanje medvrstniškega nasilja, ki pa same po sebi niso nujno učinkovite. Zato avtorja v nadaljevanju združujeta ugotovitve tujih študij in predstava, kateri elementi preventivnih programov so bili v preteklosti najbolj (in najmanj) uspešni. Poleg določenih vsebinskih elementov je priporočljivo predvsem, da šola celostno sprejme in dosledno izvaja ustrezen program, vključi zunanje strokovnjake in starše ter nudi podporo žrtvam.

**Ključne besede:** medvrstniško nasilje, socialno okolje, šola, preventivni programi

## Abstract

This article is focusing on peer bullying, which is – as a product of mutual effects of many individual and social circumstances – challenging experts in designing and implementing measures to prevent it. As a key element of successful coping with it, the authors recognize the need for analysis of phenomenon, and thus identification of existing dimensions, forms and characteristics in particular social environment, for example in school. Based on that, planning of individual activities to reduce peer-bullying follows, but every activity is not necessarily effective by itself. Therefore, the authors continue with combining the results of foreign studies to outline which elements of preventive programs have been the most (and the least) successful in the past. Besides certain individual elements, it is particularly advised for schools to comprehensively adopt and consistently implement the appropriate program, to include external experts and parents, and to offer needed support for victims.

**Keywords:** peer bullying, social environment, school, preventive programs

## 1 Uvod

Pred več kot desetletjem je prvi avtor tega prispevka objavil poglavje z naslovom »Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem?« (Bučar Ručman, 2009). Če razumemo, da je medvrstniško nasilje v šolah del širšega pojava medvrstniškega nasilja, je naslavljanje tega problema v okolju, v katerem mladostniki preživijo večino svojega (budnega) časa, ključnega pomena. Zaključke takratnega besedila lahko strnemo v naslednje napotke, kako se soočiti z nasiljem v šolah: prvi korak je analiza stanja. Identificirati je treba naravo pojava, ugotoviti fenomeloško strukturo, obseg in značilnosti pojava. Naslednji korak vključuje načrtovanje in nato izvajanje aktivnosti in ukrepov za odzivanje na težave, ki so se v analizi pokazale kot ključne. Na koncu sledi evalvacija izvedenih preventivnih programov in ukrepov. Takšen pristop bi moral biti uveljavljen kot temeljni standard za soočanje z določenim družbenim problemom. Ob tem ni presenečenje, da lahko identične korake zasledimo v priročniku »Preventing youth violence: an overview of the evidence«, ki ga je izdala Svetovna zdravstvena organizacija (orig. World Health Organization – WHO) (2015).

V poglobljenem teoretičnem prispevku s področja analize nasilja v šolah je Henry (2000) opozoril, da se šolsko nasilje v javnosti prikazuje kot nasilje, ki se dogaja med vrstniki v šoli, posledično pa se predvideva, da ravno ti mladostniki predstavljajo jedro problema. Vendar je takšno sklepanje popolnoma napačno. Če razumemo nasilje v šoli oziroma z njo povezanem okolju kot uporabo moči nad drugimi, to pa prinaša zmanjšanje njihovih kapacitet ali onemogočanja realizacije njihovih potencialov, vidimo, da je vzrokov za nasilje v šolah mnogo več. Takšna opredelitev nazorno kaže, da je povezava med nasiljem in šolo mnogo širša kot le nasilje na nivoju učenec-učenec. Prepoznati moramo tudi dimenzije nasilja učiteljev nad učenci, vodstev šol nad učitelji in/ali učenci, nasilje staršev, lokalne in državne oblasti nad šolami/učitelji itd. Ključno je razumevanje, da oškodovanje povzročajo tudi družbenopolitični procesi in ne le posamezniki. Nasilje v obliki nestrpnosti, rasizma, seksizma, šovinizma, homofobije, neustreznih socialnih politik in posledične revščine, številnih predsodkov, zakoreninjenih v družbi, ima negativne posledice tudi na odnose v šolah – in sicer (velikokrat) večje kot samo medosebno nasilje.

Kot zapisano pred leti: »Nasilje ni le problem šole, temveč je širši družbeni problem in šola sama se ne more uspešno soočiti s tem pojavom.« (Bučar Ručman, 2009, str. 366) Razumeti moramo, da šola ni izoliran prostor, temveč predstavlja družbeni mikrokozmos in preslikavo družbenih odnosov in razmerij moči. Družbeno dogajanje, pritiski, predsodki, strahovi – upravičeni ali umetno ustvarjeni – se ne ustavijo pred šolskim vhom. To se kaže na vseh nivojih, v

vseh interakcijah vključenih akterjev (od vedenja in dela učiteljev, vodstev šol, do obnašanja učencev in njihovih staršev). Še več, to vpliva na samo pojmovanje in razumevanje nasilja, kaj to vključuje, katere pojavne oblike so prepoznane kot »nevarne«, nezaželene, obsojanja vredne in katere relativizirane z zamahom roke in staro ljudsko modrostjo, da gre vendar le za fazo, ki smo jo morali vsi prestati. Če te teze podkrepimo s konkretnimi primeri: ni naključje, da se v našem okolju, ki je prežeto s protipriseljenskim in protibegunskim diskurzom in sentimentom, tudi v šolah pojavi nasilje nad otroki, ki sami oziroma njihovi starši (celo stari starši) prihajajo iz drugih držav oz. nekdanjih republik skupne države. Tudi ni naključje, da vodstva nekaterih šol takšnega ravnanja ne prepoznajo kot problematičnega, temveč kot del odraščanja in nujne socializacije (spomnimo samo na primer nasilja nad otrokom, ki je prišel iz Bosne in Hercegovine v OŠ Deskle in ravnateljve legitimacije takšnega nasilja).<sup>44</sup> Podobno verjetno ni naključje, da smo bili ob moralni paniki, ki so jo leta 2015/2016 ob prehodu beguncev in drugih migrantov skozi Slovenijo sprožili slovenska politika in mediji, njene posledice pa lahko še danes vidimo na celotni južni meji v obliki bodeče žice, priča učiteljskemu podpisovanju peticije proti namestitvi mladoletnih prosilcev za azil brez spremstva v kranjskem dijaškem domu. Verjetno tudi ni naključje, da je lahko avtor prispevka na predavanjih, ki jih v sklopu projekta »Le z drugim smo«<sup>45</sup> izvaja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, med razpravo ob omembi imena predsednika vlade Madžarske, Viktorja Orbana in njegovega populističnega načina soočanja z migracijami opazil nasmihanje skupine učiteljev in njihovo simboliziranje odobravanja tujega politika z dvignjenimi palci. Nadalje ni naključje, da je po večurnem predavanju in diskusiji v sklopu tega projekta ena od ravnateljic srednjih šol na koncu zaključila: »Danes je šlo za enostransko predstavitev pogleda na migracije, vedeti pa moramo, da so priseljenci pogosto tisti, ki kršijo naša pravila.« Na srečo so takšni primeri izjeme – večina delavcev v vzgoji se odzove popolnoma drugače –, vendar jih ne smemo spregledati. V takšnem vzdušju ni presenečenje, da se ravnatelju osnovne šole v Mariboru, ki je sprejela otroke begunce, zgodi, da mu prerežejo gume na avtomobilu in ga sramotijo v javnosti. Nadalje lahko podobno zaznamo povezavo z družbenimi problemi in šolskim okoljem v vseh primerih, ko revščina prikoraka v razrede in

---

<sup>44</sup> Intervju s takratnim ravnateljem OŠ Deskle je na voljo na:

<https://val202.rtv slo.si/2015/01/ravnatelj-os-deskle-fant-je-imel-nadstandardno-zascito/>.

<sup>45</sup> Projekt »Le z drugimi smo« (2016–2021) je namenjen usposabljanju strokovnih in vodstvenih delavcev, delavk v vzgoji in izobraževanju (v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, dijaških domovih, na ljudskih univerzah) na področju socialnih in državljskih kompetenc. Financirata ga Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Evropska unija, Evropski socialni sklad (več o projektu: <https://lezdrugimismo.si>).



vidno stigmatizira otroke in družine. Če razumemo nasilje skladno s predhodno predstavljeno definicijo, potem ne moremo zaključiti drugače, kot da revščino, lakoto in zgodbe otrok iz šolskega okolja, ki spominjajo na Dickensove romane,<sup>46</sup> razumemo kot (strukturno) nasilje. Primerov je še mnogo, saj, kot že zapisano, šola ni ločena od širšega družbenega okolja in težave v njem vstopajo na široko tudi skozi šolska vrata.

## 2 Kaj vemo o medvrstniškem nasilju (v šolah) pri nas

Pred skoraj dvema desetletjema je Dekleva (2001) zapisal, da je eno prvih razprav o medvrstniškem nasilju v slovenskem prostoru spremljalo presenečenje ob problematiziranju tega pojava, ki se ga je takrat razumelo kot normalnega, vsakodnevnega in celo sprejemljivega. Stanje se je nato začelo spreminjati – vsaj kar zadeva preprečevanje, ozaveščanje in ukrepanje v primerih nasilja. Družbena strpnost do različnih oblik nasilja se je zmanjšala. Na primer, nekoč prevladujoče prepričanje o tem, da je nasilje v družini samo stvar vpletenih, ki naj jo rešijo za štirimi stenami, je danes nesprejemljivo za (naj)širši krog ljudi. Podobno velja tudi glede medvrstniškega nasilja. Če se je soavtor tega zapisa pred leti razmeroma pogosto znašel v položaju, ko je učiteljem osnovnih šol moral pojasnjevati, zakaj je socialno izključevanje vrstnikov sploh treba razumeti kot obliko nasilja (prevladovalo je namreč prepričanje v smislu »saj mu/ji nič ne počnejo«),<sup>47</sup> se danes to skoraj ne zgodi več. O različnih oblikah nasilja (sicer le tistega v odnosu otrok-otrok oz. mladostnik-mladostnik) smo začeli aktivno govoriti in posledično se danes bolj zavedamo posledic takšnega ravnanja. Spremembe so razvidne v različnih programih in aktivnostih za odkrivanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja, pomemben pa je tudi ekspliciten zapis te oblike nasilja v Resoluciji o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (2019). Medvrstniško nasilje je v okviru resolucije razumljeno kot nasilje, ki ga izvajajo mladostniki v starosti 12–19 let v šolskih okoliših (okolica šol, javne površine v neposredni bližini ali javna prevozna sredstva na poti v šolo in domov) in v kibernetnem prostoru. Dodatno v resoluciji piše, da je

»potrebno zavedanje, da je medvrstniško nasilje kompleksen pojav, v katerem se odražajo številna družbena vprašanja in težave, za celostno razumevanje pa je treba na pojav pogledati tudi z vidika spola. Mladostniki

---

<sup>46</sup> Podrobnejše zgodbe o revščini otrok so dosegljive na strani projekta Botrstvo na Valu202: <https://val202.rtvlo.si/2020/01/botrstvo-204/>.

<sup>47</sup> Sodelovanje in pogovori z učitelji so potekali v sklopu projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008–2011 na področju socialnih in državljskih kompetenc.

niso ločeni od širše družbe, zato omenjeno obliko nasilja ni mogoče obravnavati ločeno od širših družbenih vprašanj, povezanih s socialno-ekonomskim položajem družin, položajem mladih v družbi, nestrpnostjo do različnih družbenih skupin in drugimi okoliščinami ter dejavniki, ki vplivajo na mlade. Omenjeno nasilje se v fizičnem prostoru največkrat dogaja v šolskih okoliših ali na javnih površinah v neposredni bližini, vključuje pa tudi kibernetски prostor. Posebna oblika psihičnega nasilja med vrstniki namreč vključuje zlorabo sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij (interneta, mobilne telefonije). Zaradi tega je pomembno razumevanje vloge izobraževalnih institucij, ki se morajo neposredno vključevati v preprečevanje in zatiranje omenjenih oblik medvrstniškega nasilja.«

Poznavanje skrajnih in obsežnih posledic medvrstniškega nasilja in želja po preprečevanju le-tega sta vodila tudi slovensko policijo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, da sta skupaj z Evropsko komisijo v sklopu programa Structural Reform Support Service (SRSS) začela izvajati projekt Preventing bullying and reducing violence among minors in Slovenia (2018–2020).<sup>48</sup>

WHO (2015) ugotavlja, da so podatki o medvrstniškem nasilju razporejeni v obliki piramide. Na njenem vrhu so primeri skrajnega nasilja, ki so prijavljeni in posledično vključeni v uradno (policijsko) statistiko. A vendar ti predstavljajo le vrh piramide. Temu nivoju sledijo podatki o žrtvah, ki jih zberejo druge institucije (npr. zdravstvene službe, centri za socialno delo, inšpektorat za šolstvo, šole itd.). Tretji, najširši nivo predstavljajo podatki o različnih oblikah medvrstniškega nasilja (npr. trpinčenju in nasilju v šolah), ki pogosto niso zabeleženi v uradnih statistikah. Do njih je mogoče priti le z raziskovalnim delom, ki je »ključnega pomena za dokumentiranje splošne pojavnosti in posledic medvrstniškega nasilja« (WHO, 2015, str. 6). Kakšne so razmere na tem področju v Sloveniji? Različni ukrepi in projekti na področju preprečevanja in soočanja z medvrstniškim nasiljem pri nas sicer potekajo, vendar ne temeljijo na resni in celostni znanstveni analizi problema, temveč predvsem na zdravorazumskih pristopih. Z izjemo nekaj vprašanj o medvrstniškem nasilju, vključenih v druge raziskave (npr. treh vprašanj,<sup>49</sup> vključenih v mednarodno raziskavo »Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju« (orig. Health Behaviour in School-Aged Children, HBSC) (2001/2002; 2005/2006; 2009/2010; 2013/2014; 2017/2018), ki jo izvaja

---

<sup>48</sup> Oba avtorja tega prispevka sodelujeta pri izvajanju tega projekta.

<sup>49</sup> Raziskava HBSC iz 2018 je prvič vključila tudi dve dodatni vprašanji o storilstvu in viktimizaciji online trpinčenja. Pri tem je 7,5 % vključenih 11-, 13- in 15-letnikov odgovorilo, da so že sodelovali vsaj dvakrat pri online trpinčenju v zadnjih nekaj mesecih, 14,6 % pa jih je bilo žrtev online trpinčenja vsaj enkrat v zadnjih nekaj mesecih (Jeriček Klanšček idr., 2019, str. 66–67).

Nacionalni inštitut za varovanje zdravja), pri nas namreč nimamo osrednje longitudinalne študije, ki bi spremljala medvrstniško nasilje, analizirala njegove pojavne oblike in odkrivala vzroke. To sicer ne pomeni, da je pojav med raziskovalci popolnoma spregledan, temveč kaže, da namesto centraliziranega pristopa prevladuje nišno raziskovanje posameznih oblik medvrstniškega nasilja oziroma raziskovanje pojava v določenih lokalnih okoljih.

Natančen pregled literature z uporabo iskanja po ključnih besedah, dodatno iskanje po avtorjih<sup>50</sup> in uporaba pristopa »snežne kepe« (iskanje publikacij v že objavljenih publikacijah) pokaže, da je bilo v obdobju 1991–2018 objavljenih 171 prispevkov, povezanih z medvrstniškim nasiljem v Sloveniji. Po izločitvi podvojenih vpisov in nedostopnih virov smo jih 167 podrobno pregledali in ugotovili, da so po številu objav v ospredju strokovni članki (52), sledijo prispevki na konferencah (38), izvirni znanstveni članki (empirični) (30), izvirni znanstveni članki (teoretični) (28), priročniki (11) in raziskovalna poročila (8). Vsebinsko se prispevki najpogosteje ukvarjajo z nasiljem v šolah (38 %), splošnim vpogledom v medvrstniško nasilje (37 %), nasiljem v kibernetnem prostoru (orig. cyberbullying) (9 %) in z vprašanji etničnosti in nasilja (4 %).

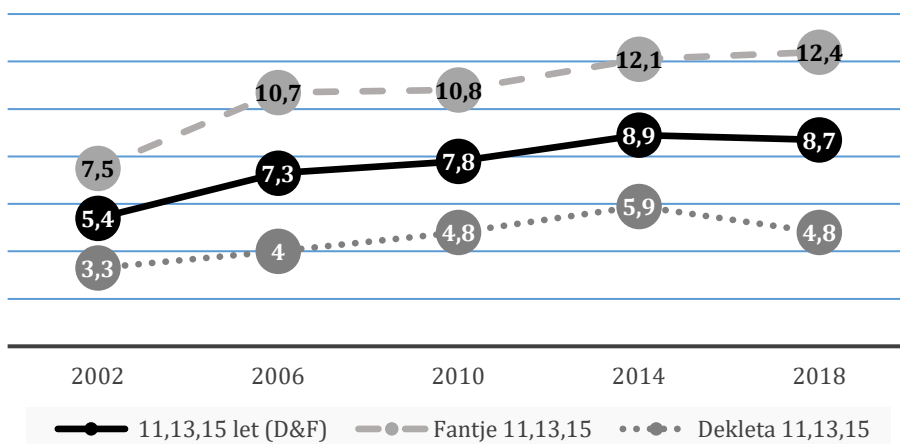
Da bi dobili strnjen vpogled v parcialne raziskave medvrstniškega nasilja v Sloveniji, sta Šulc in Bučar Ručman (2019) opravila metaanalizo, v katero sta vključila 9 empiričnih raziskav, objavljenih v obdobju 1991–2019. Ob tem ugotavljata, da je imelo približno 33 % otrok in mladostnikov že vsaj eno izkušnjo z medvrstniškim nasiljem, 9,2 % pa je tega doživljalo ponavljajoče. Analiza je pokazala, da se pojavnost skozi čas značilno ne spreminja, prav tako na odgovore ne vpliva pomembno, po kakšni vrsti izkušnje sprašujemo (storilstvu ali viktimizaciji), kadar raziskujemo enkratne izkušnje. Ko pa se je učence in dijakke spraševalo o ponavljajočih se dejanjih, so ti občutno manjkrat odgovorili, da so takšno nasilje izvajali, kot bili njegove žrtve.

Spodaj so prikazani edini razpoložljivi in sistematično zbrani longitudinalni podatki za medvrstniško nasilje v obdobju 2002–2018, ki vključujejo že omenjena tri vprašanja raziskave »Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju v Sloveniji«. Kot lahko vidimo iz Grafa 1, je število učencev, ki izvajajo trpinčenje, od leta 2002 konstantno naraščalo. Tako delež vseh vključenih leta 2018

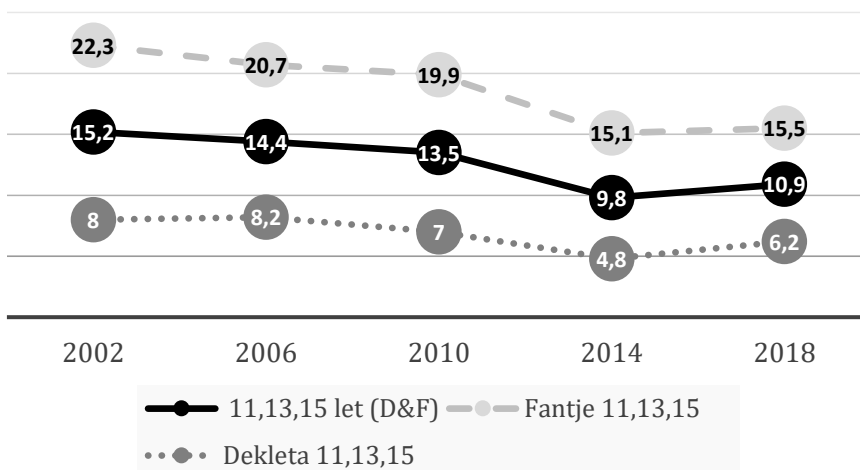
---

<sup>50</sup> V bazah smo iskali po: 1.) ključnih besedah: trpinčenje, ustrahovanje, nasilje v šoli, mladoletniško nasilje, mladostniško nasilje, medvrstniško nasilje, mladoletniška delinkvenca, kibernetno nasilje, kibernetno nadlegovanje, cyberbullying, spletno nasilje, spletno nadlegovanje, internetno nasilje, internet in nasilje, internetno nadlegovanje, mobilni telefoni in nasilje, mobilno nadlegovanje (pomagali smo si z iskanjem po korenu besede in \*); 2) seznamu avtorjev, ki so v našem prostoru znani po raziskovanju različnih oblik nasilja: Antić Gaber, Areh, Bertok, Bučar Ručman, Dekleva, Filipčič, Marjanovič Umek, Meško, Muršič, Pavlovič, Pušnik, Razpotnik, Tomori, Umek, Završnik.

predstavlja 61 % povečanje deleža iz leta 2002 (pri dečkih je to povečanje še večje in znaša 65 %). Na drugi strani je iz Grafa 2 mogoče razbrati upad fizičnega nasilja (v obdobju 2002–2018 pride do 28 % upada deleža učencev, ki so se vsaj trikrat preteпали v zadnjih 12 mesecih). Če podatek o porastu udeležbe pri trpinčenju in upadu fizičnega nasilja dopolnimo še s podatkom o porastu deleža žrtev (Graf 3), potem lahko sklenemo, da očitno prihaja do spremembe v načinu izvajanja medvrstniškega nasilja. Sklepamo lahko (ne moremo pa dokazati), da je v ozadju te spremembe prehod od t. i. klasičnega trpinčenja in nasilja k nasilju z uporabo interneta in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij (angl. cyberbullying).

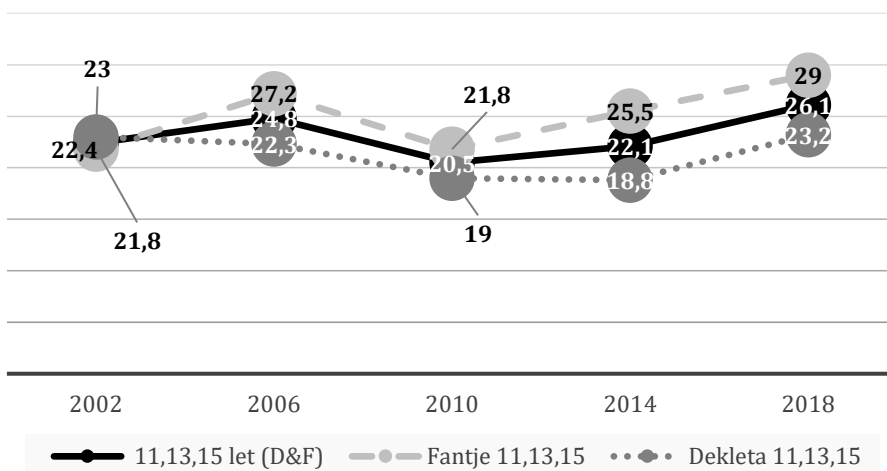


Graf 1: Sodeloval-a pri trpinčenju v šoli vsaj dvakrat mesečno v zadnjih mesecih (%)  
 Vir: Stergar, Scagnetti in Pucelj, 2006; Jeriček, Lavtar in Pokrajac, 2007; Jeriček Klanšček idr., 2011; 2015; 2019.



Graf 2: Pretepal-a sem se vsaj trikrat v zadnjih 12 mesecih

Vir: Stergar, Sca gnetti in Pucelj, 2006; Jeriček, Lavtar in Pokrajac, 2007; Jeriček Klanšček idr., 2011; 2015; 2019.



Graf 3: Bil-a žrtev trpinčenja vsaj enkrat v zadnjih mesecih

Vir: Stergar, Scagnetti in Pucelj, 2006; Jeriček, Lavtar in Pokrajac, 2007; Jeriček Klanšček idr., 2011; 2015; 2019.

Kot ugotavlja poročilo WHO (2015, str. vii), »medvrstniško nasilje se ne more kar zgoditi«, temveč ravno obratno – njegove različne oblike so pogosto zelo predvidljive in zato jih je mogoče tudi preprečevati. Vendar je za takšno delovanje treba najprej poznati oblike in vzroke ter nato tudi natančno prilagoditi, načrtovati

in izvajati preventivne ukrepe in programe. Ključno pri tem pa je, da so ti programi tudi strokovno evalvirani. V nadaljevanju predstavljamo pregled študij, v katerih so avtorji opravili evalvacijo učinkovitosti preventivnih ukrepov in programov. Z drugimi besedami, po vzoru Shermana idr. (1998) smo se podali na pot iskanja znanstvenih potrditev, »kaj deluje, kaj ne in kaj je obetajoče« (ali kot je zapisano že v izvirnem naslovu njihovega članka: »Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising«).

### **3 Pregled tujih (evalvacijskih) študij**

Tuji avtorji v raziskovanju področja preprečevanja medvrstniškega nasilja v prvi vrsti obravnavajo dejavnike, ki spodbujajo vpletenost otrok in mladostnikov v medsebojno nasilje, ter na drugi strani učinkovitost implementiranih programov za preprečevanje in zmanjševanje nasilja. Za učinkovito interveniranje je pomembno razumevanje obeh nivojev. Prvega zato, da lahko znotraj določenega družbenega konteksta prepoznamo obstoječe okoliščine, ki povečujejo možnost nastanka konfliktnih situacij med mladino, kar nam omogoča smotrno usmerjanje aktivnosti k dejanskim problemom. Na drugem nivoju pa je smiselno poznati učinkovitost posameznih aktivnosti, ki jih želimo implementirati, da ne izgubljammo virov z uvajanjem programov, ki bodisi ne delujejo ali pa prinašajo celo negativne rezultate. V nadaljevanju povzemamo ugotovitve prispevkov, ki z metaanalizami združujejo rezultate več raziskav.

#### **3.1 Dejavniki, ki vplivajo na stopnjo vpletenosti v medvrstniško nasilje**

Pristop obvladovanja in preprečevanja dejavnikov tveganja temelji na ideji, da lahko medvrstniško nasilje zmanjšamo z odkrivanjem in odpravljanjem dejavnikov, ki so dokazano pozitivno korelirajo z vpletenostjo otroka ali mladostnika v delinkvente odnose (Ttofi in Farrington, 2012). Uspeh zgolj splošnih programov za preprečevanje nasilja brez upoštevanja in naslavljanja razlogov zanj je namreč omejen in ne zagotavlja dejanskega zmanjšanja (Cook, Williams, Guerra, Kim in Sadek, 2010). Ker pa gre pri dejavnikih tveganja večinoma bolj za simptome specifičnih okoliščin, ki jih je v praksi skoraj nemogoče preprosto odstraniti (predvsem individualnih in družbenih dejavnikov), je na drugi strani pomembno tudi odkrivanje in spodbujanje t. i. zaščitnih dejavnikov, ki zmanjšujejo verjetnost delinkventnosti ali viktimizacije, pa tudi tistih, ki izboljšujejo učinkovitost posameznika pri spopadanju s takšnimi

tveganji. Nekatere posamezne raziskave namreč dokazujejo, da se mladostniki z boljšimi socialnimi vezmi in s tem povezano zmožnostjo, da o svojih težavah s kom spregovorijo, uspešneje izogibajo nasilju in rešujejo situacije, v katerih bi lahko postali žrtve ponavljajočega se nasilja (Ttofi in Farrington, 2012). Poleg individualnih dejavnikov, opozarjajo Cook in sodelavci (2010), pa so pomembni tudi kontekstualni, saj se medvrstniško nasilje dogaja v okviru socialnih odnosov, ki ga omogočajo in dovoljujejo.

Metaanalize raziskav kot najmočnejše individualne dejavnike razvoja nasilnega vedenja do vrstnikov prepoznavajo ekternalizirano vedenje, ki se kaže v pomanjkanju nadzora nad svojimi dejanji, torej kljubovalno in agresivno vedenje, ter pomanjkanje empatije in zmožnosti zavzeti perspektivo drugega (Cook idr., 2010; Kljakovic in Hunt, 2016; Mitsopoulou in Giovazolias, 2015). Pomembno so z izvajanjem medvrstniškega nasilja povezani še slab uspeh in negativen odnos do šole, slabe veščine reševanja problemov in uspešnega vključevanja v družbo (Cook idr., 2010; Kljakovic in Hunt, 2016). Rezultati več raziskav so pokazali tudi močno korelacijo med uživanjem drog ali alkohola in medvrstniškim nasiljem, vendar avtorji ob tem opozarjajo, da gre pri tem lahko bodisi za vzrok in kazalnik delinkventnega vedenja ali pa tudi za njegovo posledico (Valdebenito, Ttofi in Eisner, 2015). Pomemben element predstavlja tudi otrokovo družinsko okolje, kjer slabši nadzor, prestroga in nekonsistentna vzgoja, ločitev staršev, depresija, delikventna ravnanja, nezaposlenost, zloraba alkohola in drog staršev vodijo v neprilagojeno vedenje pri otroku (WHO, 2015). Kontekstualno na medvrstniško nasilje najbolj vplivajo varnost okolja, v katerem otrok živi, revščina, neenakost, dostopnost alkohola, drog in orožja ter negativni vpliv vrstnikov (WHO, 2015), nekoliko ožje pa tudi posameznikova ocena šolske klime, pri čemer imajo otroci, ki le-to ocenjujejo kot negativno, občutek, da jih tam ne sprejemajo in da osebje šole ne obravnava vseh učencev pravično, zato bolj pogosto izvajajo nasilje nad vrstniki (Cook idr., 2010).

Kot najpomembnejše individualne dejavnike, ki otroka definirajo kot potencialno žrtev medvrstniškega nasilja, metaanalize kažejo ponotranjeno vedenje, zaznamovano s čezmerno kontrolo in potlačenjem čustev, ter slabe veščine uspešnega vključevanja v družbo. Žrtve so pogosteje otroci, ki imajo manj kakovostne odnose z vrstniki, so manj popularni ali celo izobčeni (Cook idr., 2010; Kljakovic in Hunt, 2016; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie in Telch, 2010). Nekoliko manj vplivajo slabe veščine reševanja problemov in slabo mnenje o samemu sebi (Cook idr., 2010). Kljakovic in Hunt (2016) dodajata predhodno viktimizacijo kot dejavnik, ki dodatno povečuje možnost nadaljnje viktimizacije. Hkrati se tudi pri žrtvah kaže močan pomen socialnega okolja. Podobno kot pri

storilcih tudi žrtve svoje okolje pogosteje ocenjujejo kot nevarno in šolsko klimo kot nepravilno (Cook idr., 2010), kar kaže na to, da se medvrstniško nasilje pogosteje dogaja v okoljih, kjer za socialno varnost otrok ni dobro poskrbljeno in ki ne spodbujajo medsebojnega vključevanja in empatije. To potrjujejo ugotovitve metaanalize Lereya, Samara in Wolke (2013), da so v nasilje pogosteje vpleteni otroci, ki so izpostavljeni negativnim vzorcem vzgoje, zlorabi, zanemarjanju in ne vključujoči vzgoji. Povezano s tem naj bi bil tudi družbeno-ekonomski status otroka, ki, naj dodamo, lahko močno vpliva na varnost okolja, povezan z vpletenostjo v medvrstniško nasilje, in sicer je to nekoliko pogostejše pri otrocih iz nižjega in nekoliko redkejšo pri tistih iz višjega sloja (Tippet in Wolke, 2014). Pri kibernetnem medvrstniškem nasilju so po ugotovitvah metaanalize predvsem tako žrtve kot tudi storilci pogosteje kot drugi prav tako žrtve in storilci tradicionalnega medvrstniškega nasilja, a hkrati tudi več časa preživijo na spletu in ga uporabljajo bolj tvegano. Storilci pogosteje verjamejo, da je nasilje prek spleta sprejemljivo, imajo manj empatije, starši manj nadzirajo njihove aktivnosti, pogosteje uživajo alkohol in droge in imajo slabše rezultate v šoli. Žrtve, podobno kot pri klasičnem medvrstniškem nasilju, svoje okolje dojemajo kot manj varno in čutijo, da imajo manj podpore v družbi (Kowalski, Giumetti, Schroeder in Lattanner, 2014).

### **3.2 Učinkovitost programov za zmanjševanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja**

Številni že izvajani programi za zmanjševanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja po svetu združujejo različne aktivnosti dela z otroki, starši in pedagoškimi delavci, ki naj bi pozitivno vplivale na vedenje otrok. Na splošno ti programi delujejo, saj naj bi v povprečju zmanjšali medvrstniško nasilje za od 17 % do 23 % (Farrington in Ttofi, 2009), vendar so razlike v njihovi uspešnosti zelo velike. Nekatero raziskavo celo zaključujejo, da so spremembe v zaznavanju medvrstniškega nasilja po izvajanju programov glede na rezultate več študij statistično neznačilne (Ferguson, San Miguel, Kilburn in Sanchez, 2007; Park-Higgerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley in Singh, 2008). Razlogi za to so sicer lahko metodološki, saj posamične raziskave ne upoštevajo možnosti, da se udeleženci programov pravzaprav naučijo prepoznavati medvrstniško nasilje in so nanj bolj pozorni, zato ga zaznajo relativno več in so rezultati tako pristranski in/ali kažejo celo lažno povečanje pojavnosti (Derzon, 2006; Merrel, Gueldner, Ross in Isava, 2008). Hkrati je uspeh odvisen tudi od vzorca – boljši vpliv naj bi aktivnosti imele na starejše otroke (Farrington in Ttofi, 2009; Lee, Kim in Kim,



2013; Park-Higgerson idr., 2008; Polanin, Espelage in Pigott, 2012; Ttofi in Farrington, 2009) in na otroke iz ranljivih skupin (Ferguson idr., 2007; Park-Higgerson idr., 2008). Po drugi strani je ključen dejavnik uspešnosti programa njegova vsebina, torej izvedene aktivnosti za zmanjšanje nasilja. V nadaljevanju povzete metaanalize raziskav, ki ocenjujejo uspešnost programov, odkrivajo vplive posameznih njihovih elementov, kar v praksi omogoča osredotočanje zgolj na aktivnosti, ki dejansko delujejo.

Na splošno so bili v preteklosti uspešnejši tisti programi, ki so trajali dlje časa, pri katerih so bile aktivnosti za otroke, starše in učitelje intenzivnejše in katerih vsebina je bila oblikovana po smernicah Dana Olweusa, po katerem se spremembe uvajajo na ravni celotne šole, ne le posameznikov. Podobno naj bi pozitivno na uspeh vplivalo večje število različnih aktivnosti znotraj programa (Farrington in Ttofi, 2009; Ttofi in Farrington, 2009; Gaffney, Farrington in Ttofi, 2019). Park-Higgerson idr. (2008) sicer ugotavljajo nasprotno, a dodajajo, da ne gre za slabšo učinkovitost programov z več komponentami, temveč da so bili ti izvedeni manj kakovostno zaradi pomanjkljive implementacije in slabšega vključevanja udeležencev. Pomembna značilnost, ki se je izkazala za uspešno, je tudi izvajanje programa s strani zunanjega strokovnjaka namesto učiteljev (Park Higgerson idr., 2008; Polanin, Espelage in Pigott, 2012).

Posamezni vsebinski elementi, ki so se v štirih raziskavah z metaanalizo izkazali za bolj ali manj povezane z uspešnostjo programa, so prikazani v Tabeli 1. Najbolj značilno so na zmanjšanje medvrstniškega nasilja vplivali usposabljanje staršev, strogi disciplinski ukrepi in izboljšanje nadzora na šolskih igriščih (Ttofi in Farrington, 2011; WHO, 2015). Delo s starši se je izkazalo za uspešno na več nivojih, tako prek informativnih sestankov in ozaveščanja kot tudi z informiranjem o izvajanju programov in z nasveti o ukrepanju in preprečevanju nasilja pri svojih otrocih. Pozorni pa moramo biti, da s tem ne izpostavljam o otrok – žrtev in storilcev – pred starši, da se ne bi počutili osramočene ali izdane (WHO, 2015). Podobne aktivnosti, kot so bile izvedene za starše, vendar namenjene učiteljem, v teh raziskavah niso bile prepoznane kot pomembno povezane z izboljšanjem razmer, se je pa izkazalo za učinkovito informiranje, a tudi omejevanje in nadzor otrok samih. K zmanjšanju nasilja so močno pripomogli programi, ki so identificirali okolja, kjer se to najpogosteje dogaja – šlo je večinoma za igrišča – in tja usmerili fizični ali tehnični nadzor. Ob identifikaciji nasilneža se priporoča predvsem stroge disciplinske ukrepe in ne mehkejših metod individualnega dela s storilci, obravnava brez kaznovanja ali v sklopu šolskih sodišč. Preventivno velja vpeljati tudi strogo politiko proti nasilju na nivoju celotne šole in postaviti pravila znotraj razredov, ki prepovedujejo medvrstniško

nasilje. Ta so oblikovana v razredu s sodelovanjem učiteljev in učencev, objavljena na vidnem mestu in veljajo za vse učence. Gre za spodbujanje občutka pripadnosti razredu kot skupini s skupnimi vrednotami in normami. Podobno delujejo programi, ki načrtujejo skupinsko delo učencev s strokovnjaki ali med seboj na temo nasilja in viktimizacije, ter upravljanje razreda v smislu večje pozornosti na morebitna nasilna dejanja, da se ta hitreje prepozna in prepreči. Nudenje informacij otrokom se je izkazalo uspešno v obliki šolskih konferenc na temo medvrstniškega nasilja, na katerih se spodbuja prepoznavanje in občutljivost do takšnih oblik vedenja, ter posodobljene oblike informativnih vsebin v smislu videogradiva ali računalniških iger, namenjenih ozaveščanju o škodljivosti (Farrington in Ttofi, 2009; Lee, Kim in Kim, 2013; Ttofi in Farrington, 2009; WHO, 2015).

Veliko pozornosti avtorji namenjajo spodbujanju vrstnikov kot potencialnih prič medvrstniškega nasilja k intervenciji in pomoči žrtvam. Gre za vrstniško mediacijo, kjer vrstniki pomagajo reševati medsebojne spore, mentorstvo starejših učencev, odkrito neodobravanje nasilja, pomoč in podporo žrtvi, kar se spodbuja s pomočjo igranja vlog, videovsebin ali računalniških programov in iger z različnimi scenariji, kjer posameznik igra vlogo priče medvrstniškega nasilja in mora ustrezno ukrepati (Lee, Kim in Kim, 2013; Polanin, Espelage in Pigott, 2012; Ttofi in Farrington, 2009). Čeprav sta Farrington in Ttofi (2009) v eni od metaanaliz to prepoznala kot element, ki negativno vpliva na uspešnost programov za zmanjševanje nasilja, vse tri druge raziskave potrjujejo nasprotno. WHO (2015) pri tem opozarja, da so lahko takšni programi uspešni pri reševanju vsakodnevnih konfliktnih situacij, medtem ko posredovanje vrstnikov v resnejših situacijah z visokim nivojem nasilja lahko ogrozi vrstnika, ki se izpostavlja, saj zaradi tega lahko tudi on postane žrtev. Gaffney, Farrington in Ttofi (2019) dodajajo, da so že v osnovi neposredni stiki lahko nelagodni, zato so priporočljivi različni spletni programi in platforme, kjer žrtve iščejo pomoč anonimno.

Tabela 1: Učinkovitost posameznih elementov programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja

<b>Izvedeni ukrepi in pristopi</b>	Farrington in Ttofi, 2009	Ttofi in Farrington, 2009	Lee, Kim in Kim, 2013	Polanin, Espelage in Pigott, 2012	WHO, 2015
Politika proti nasilju v šoli	+		+		+
Pravila v razredih	+	+			
Konference	+	+			

Učna gradiva	0	0	0		
Management razreda	+	+			
Skupinsko delo	+	+			
Delo z žrtvami in storilci	0	0			+
Usposabljanje v nadzorovanju čustev			+		+
Delo z vrstniki, pričami	-	+	+	+	0
Informacije za učitelje	0	0			
Informacije za starše	+	+			
Nadzor na igrišču	+	+			
Disciplinski ukrepi	+	+			
Nekaznovalne metode	0	0			
Šolska sodišča	0	0			
Usposabljanje učiteljev	+	0			+
Usposabljanje staršev	+	+			+
Video gradivo	+	+			+

Legenda:

+ aktivnost deluje pozitivno na zmanjševanje medvrstniškega nasilja

0 aktivnost ni pokazala sprememb

- aktivnost negativno vpliva na uspešnost programa

Glede na individualne in družbene dejavnike, opisane v prejšnjih poglavjih, ki lahko močno pripomorejo k razcvetu nasilja med vrstniki, pa WHO (2015) poleg ozko usmerjenih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja v šolah spodbuja tudi širše preventivne aktivnosti. Ugotavljajo, da na zmanjševanje nasilja vplivajo programi, ki so usmerjeni na družine otrok že ob začetku vzgoje v smislu dela s starši glede otrokovega razvoja ter spodbujanja boljšega odnosa med starši in otroki. Hkrati so v kasnejših fazah otrokovega odraščanja priporočljive aktivnosti, ki otroke učijo veščin premagovanja osnovnih vsakodnevnih izzivov, na primer kritičnega mišljenja, reševanja težav, odnosov z drugimi, razumevanja

in upravljanja s čustvi in stresom. S tem je otrok sposobnejši sočustvovanja in ohranjanja pozitivnih medosebnih odnosov in se bolj verjetno izogiba nasilnemu reševanju sporov in frustracij.

Kot najbolj učinkovit sklop preprečevanja nasilja med mladimi WHO (2015) prepoznava strategije na širši ravni skupnosti in družbe. Kot zapisano v uvodu, je nasilje – tudi v šolah – slika širše družbe, zato je tudi smiselno, da ga na takšni ravni rešujemo. Kot uspešne so se izkazale prakse povečanega policijskega nadzora najbolj problematičnih lokacij, policijsko delo v skupnosti z vključevanjem občanov v reševanje problemov, omejevanje dostopnosti in škodljive uporabe alkoholnih pijač, drog ter orožja, prostorsko načrtovanje predvsem urbanega okolja v smislu zmanjševanja priložnosti za deviantna ravnanja in decentralizacija revščine.

### **3.2.1 Nedelujoči elementi programov za zmanjševanje in preprečevanje nasilja**

Iz Tabele 1 so razvidne tudi aktivnosti, ki v posameznih raziskavah niso značilno pripomogle k zmanjševanju medvrstniškega nasilja v šoli, označene z »0«. Izvedba takšnih aktivnosti zahteva premislek in predhodno utemeljitev glede na identificirane dejavnike tveganja in družbeni kontekst, saj je na splošno njihova učinkovitost vprašljiva. Delo z učitelji v smislu usposabljanja in nudenja informacij o programu, ki se izvaja, ali o načinih možnih intervencij, ni pokazalo pomembnih vplivov, kar kaže na večji vpliv staršev pri intervencijah, posrednem ozaveščanju in nadzoru otrok. Prav tako klasična učna gradiva v okviru ali obliki pouka, ki jih torej dostavljajo učitelji, ne veljajo za uspešna. Nasprotno so priporočljive inovativne metode, ki sledijo zanimanju otrok in tehnološkemu napredku, a vseeno v skupini ali kot posebna dejavnost. Tudi individualno delo psihologa tako z žrtvami kot tudi s storilci se v dveh raziskavah namreč ni izkazalo kot element zmanjševanja konfliktnih odnosov, čeprav WHO (2015) ugotavlja nasprotno. Kot že omenjeno Farrington in Ttofi (2009) ter Ttofi in Farrington (2009) ugotavljata, da storilce bolj odbijajo stroge metode kaznovanja kot pa alternativni individualni pogovori, storilcu prijazne metode ali šolska sodišča.

Posebno pozornost je treba nameniti tudi tistim elementom, ki sicer večinoma delujejo, a se lahko izkažejo kot negativni in celo spodbujajo porast nasilja v šoli, če niso izvedeni pravilno. Predvsem s skupinskim delom ali z različnimi interaktivnimi programi lahko nenamenoma združimo več deviantnih mladostnikov, ki se med seboj spodbujajo pri izvajanju nasilja (Merrel idr., 2008). Prav tako je treba pred vpeljavo aktivnosti upoštevati družbeni in kulturni

kontekst ter značilnosti zajetega vzorca in populacije ter temeljiti na raziskavah, ki znotraj tega ocenjujejo uspešnost programov, saj so ti različno uspešni v različnih državah oz. regijah ter med otroki iz različnih socialnih skupin. Priporočljivo je, da se pred implementacijo aktivnosti izvede raziskava z anketnim vprašalnikom, da bi ugotovili, katere oblike nasilja se najpogosteje izvajajo v okolju, kjer ga želimo preprečiti, kako pogosto, kje in kdaj, saj le na podlagi tega lahko tudi bolj ciljno izbiramo aktivnosti za njegovo zmanjševanje (Gaffney, Farrington in Ttofi, 2019).

## 4 Sklep

Pri načrtovanju preventivnih dejavnosti je pomembno, da pojav, ki ga naslavljamo, dobro razumemo. Učinkovito lahko nasilje med mladostniki preprečujemo le, če poznamo vzroke za razvoj deviantnih ravnanj, ki jih v sklopu preventivskih programov naslavljamo, njegove pojavne oblike, lokacijske in časovne značilnosti, žrtve in storilce. Analiza stanja kot prvi korak soočanja z nasiljem v šolah (Bučar Ručman, 2009) pa je pomembna tudi na dolgi rok, ne samo kot trenutna ocena. S spremljanjem dogajanja skozi čas in v različnih okoljih, ter ob izvajanju različnih aktivnosti lahko namreč še natančneje ugotovimo, kako se odnosi spreminjajo, razvijajo in kateri elementi v določenih okoljih vplivajo nanje. Podobno se ocenjuje tudi učinkovitost programov za preprečevanje nasilja v šolah, kar je pomembno za identifikacijo uspešnosti posameznih elementov in natančno evalvacijo njihovih učinkov.

Številni prispevki kažejo na široke razsežnosti ozadja in vzrokov medvrstniškega nasilja v šolah. Sklenemo lahko, da so za učinkovito soočanje z njim potrebne strategije, ki delujejo na več ravneh: individualno na ravni posameznika in njegovih čustvenih in mentalnih procesov, na ravni ožjega kroga družine, nekoliko širšega socialnega okolja v šolah ter najširšega družbenega nivoja. Povzete metaanalize raziskav, ki ugotavljajo učinkovitost posameznih elementov preprečevanja medvrstniškega nasilja v šolah, v glavnem kot uspešne prepoznavajo: vključevanje zunanjih strokovnjakov v aktivnosti, delo s starši, fizični ali tehnični nadzor, stroga pravila proti nasilju na ravni celotne šole, stroge disciplinske ukrepe in delo z učenci v smislu izobraževanja ali spodbujanja opazovalcev k intervencijam in pomoči žrtvam. Vendar ob upoštevanju vseh ravni ter ob zavedanju, da so individualne značilnosti vpletenih, družinske razmere, šolsko okolje in socialna klima v vsakem posameznem primeru edinstveni, na tem mestu svarimo pred nekritičnim vpeljevanjem preventivskih aktivnosti in programov, ki naj bi na splošno – in v tujini – delovale. Odgovorno

in učinkovito izvajanje programov namreč ne pomeni le sklicevanja na zdravorazumsko logiko, še manj implementacijo javnosti vseh programov v duhu penalnega populizma, temveč mora nujno naslavljati dejanske vzroke problema. Izvedene aktivnosti morajo učinkovito zmanjševati nasilje med mladimi in to doseči brez negativnih stranskih učinkov na drugih področjih. Zato je pomembno, da prvemu koraku analize stanja sledi premišljeno načrtovanje programov, ki se sicer lahko opirajo na izkušnje in ugotovitve tujih avtorjev, vendar prepoznavajo in vključujejo tudi dosedanje izkušnje strokovnjakov v našem socialnem okolju ter upoštevajo lokalne, kulturne in družbene posebnosti. Temu pa mora slediti učinkovita in strokovna evalvacija. Glede na to, da stopicamo na mestu že pri prvem koraku, nas več kot očitno čaka še veliko dela.

## Uporabljeni viri

Bučar Ručman, A. (2009). Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem? V: V. Tašner, I. Lesar, M. Antić Gaber, V. Hlebec in M. Pušnik (ur.), *Kako se lahko učinkovito soočamo s šolskim nasiljem?* (str. 363–377). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.

Dekleva, B. (2001). Semantika (med)vrstniškega nasilja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52(1), 21–31.

Derzon, J. (2006). How effective are school-based violence prevention programs in preventing and reducing violence and other antisocial behaviors? A meta-analysis. V: S. R. Jimerson in M. Furlong (ur.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (str. 429–441). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6. Pridobljeno na:

[http://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/School-based\\_Anti-Bullying\\_Programs\\_v2\\_R.pdf](http://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/School-based_Anti-Bullying_Programs_v2_R.pdf).

Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31.

Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16–29.

Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., Drev, A., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Pucelj, V. (ur.). (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki*

- mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2015\\_e\\_verzija30\\_06\\_2015.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf).
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Zupanič, T., Prelec Poljanšek, P. (ur.). (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2019\\_e\\_verzija\\_obl.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf).
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Koprivnikar, H., Pucelj, V., Bajt, M., Zupanič, T. (ur.). (2011). *Nenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji. Pridobljeno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2010.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2010.pdf).
- Jeriček, H., Lavtar, D., Pokrajac, T. (ur.). (2007). *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. HBSC Slovenija 2006*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Pridobljeno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2006.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2006.pdf).
- Kljakovic, M., Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134–145.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 14(4), 1073–1137.
- Lee, S., Kim, C. J., Kim, D. H. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19(2), 136–153.
- Lereya, S. T., Samara, M., Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091–1108.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., Isava, D. M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42.
- Mitsopoulou, E., Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72.
- Park-Higerson, H. K., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., Singh, K. P. (2008). The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of School Health*, 78(9), 465–479.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Pigott, T. D. (2012). *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244–252.
- Resolucija o nacionalnem programu preprečevanja in zatiranja kriminalitete za obdobje 2019–2023 (2019). *Uradni list RS*, (43/19).
- Sherman, L. W., Gottfredson, D. C., MacKenzie, D. L., Eck, J., Reuter, P., Bushway, S. D. (1998). Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Research

in Brief. *National Institute of Justice*. Pridobljeno na:  
<https://www.ncjrs.gov/pdffiles/171676.PDF>.

Stergar, E., Scagnetti, N., Pucelj, V. (2006). *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. HBSC Slovenija 2002*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Pridobljeno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbhc\\_2002.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbhc_2002.pdf).

Šulc, A. in Bučar Ručman, A. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji : raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 30(1/2), 63–88.

Tippett, N., Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), 48–59.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 85–98.

Valdebenito, S., Ttofi, M., Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137–146.

World Health Organization – WHO (2015). *Preventing youth violence: an overview of the evidence*. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno na:  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/1/9789241509251\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/1/9789241509251_eng.pdf?ua=1).



# Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja za krepitev spodbudnega učnega okolja

A Multi-Step Model of Emotional Literacy  
for Fostering an Encouraging Learning Environment

Simona Rogič Ožek

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik

## Izvleček

Namen prispevka je izpostaviti potrebo po sistemskem umeščanju čustvenega opismenjevanja v slovenski šolski prostor z namenom krepitev spodbudno učno okolje ter predstaviti praktični model čustvenega opismenjevanja za učenje večšin sodelovanja in življenja v skupnosti. OECD namreč čustveno opismenjevanje opredeljuje kot eno izmed pomembnih načel v šolstvu, ki mu je treba nameniti več pozornosti, saj se tako pri načrtovanju učnih priložnosti za otroke in mladostnike kot pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev to področje zanemarija (Dumont in Benavides, 2013). Prispevek prikaže večstopenjski model čustvenega opismenjevanja, ki pripomore k vzpostavitvi, ohranjanju in krepitevi spodbudnega učnega okolja. Razumevanje procesov čustvovanja in posledično vedenja otrok in mladostnikov bistveno prispeva k ustvarjanju vključujoče šolske klime. V prispevku je prvič predstavljen večstopenjski model čustvenega opismenjevanja, ki temelji na ABC-procesu. Uporabnost modela se izkaže najbolj takrat, ko medsebojne izmenjave v odnosih in pri učenju v šolskem prostoru ne potekajo gladko. V prispevku tako ugotavljamo, da je predstavljeni model čustvenega opismenjevanja lahko odgovor na zapletene situacije v vrtcu in šoli, ki se pogosto pojavljajo v interakcijah med strokovnimi delavci, otroki in mladostniki ter starši. Raznolikost otrok v šolskih okoljih namreč prinaša raznovrstne izzive in s predstavljenim modelom jih lahko uspešno premagujemo. Prispevek je tako namenjen strokovnim delavcem v šolstvu, ki se vsakodnevno srečujejo z raznolikostjo odzivov otrok in mladostnikov na učne situacije, kot tudi predstavnikom šolske politike z namenom spodbuditi aktivnosti za sistemsko umeščanje čustvenega opismenjevanja v slovenski šolski prostor.

**Ključne besede:** čustveno opismenjevanje, večstopenjski model, spodbudno učno okolje, šolski prostor, strokovni delavci, sistemsko umeščanje

## Abstract

The purpose of the article is to emphasize the need for a systemic positioning of emotional literacy in the Slovenian school environment with the aim of fostering an encouraging learning environment as well as present a practical model of emotional literacy to learn collaboration and community living skills. Namely, the OECD defines emotional literacy as one of the important principles in education that must be given more attention, given that, in planning learning opportunities for children and adolescents as well as in professional workers' professional development, this area is neglected (Dumont and Benavides, 2013). The article introduces a multi-step model of emotional literacy that contributes to the establishing, maintaining and enhancing of an encouraging learning environment. Understanding the emotional processes and thus the behaviour of children and adolescents contributes significantly to the creation of an inclusive school climate. The article presents, for the first time, a multi-step emotional literacy model based on the ABC-process. The usefulness of the model is most clearly evident in cases when the interactions in relationships and learning in a school environment do not go smoothly. This emotional literacy model can be the solution to complicated situations in kindergarten and school occurring in interactions between professional workers, children, adolescents and parents. The diversity in children in the school environment brings different challenges that can be successfully overcome by applying this model. The article is therefore intended for professional workers in education who are faced, on a daily basis, with various reactions of children and adolescents to learning situations, as well as for school policy representatives with the aim of encouraging activities for a systemic positioning of emotional literacy in the Slovenian school environment.

**Keywords:** emotional literacy, multi-step model, encouraging learning environment, school environment, professional workers, systemic positioning

## 1 Uvod

Pomen čustvenega vidika v vzgojno-izobraževalnih procesih je opisan že v prvih konceptualnih dokumentih slovenskega šolstva, npr. v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995). Prav tako so ti vidiki zakonsko opredeljeni, in sicer v Zakonu o Osnovni šoli (2006), Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) idr. Vsebine s področja čustvenega opismenjevanja so vsebovane tudi v kurikularnih dokumentih tako na nivoju vrtca kot osnovne šole. Tudi v mednarodnem prostoru so procesi čustvovanja postavljeni kot

zanemarjeno področje in zato pomembno za razvoj vzgoje in izobraževanja v prihodnje (Dumont in Benavides, 2013). Čustveno opismenjevanje se tako kaže kot pomemben izziv današnjega časa in razmisleki o bolj poglobljenem sistemskem umeščanju naš še čakajo (Rogič Ožek, 2017). Vpliv čustev na učne dosežke, šolsko klimo, odnose in vedenje v skupinah je v tem času že dovolj utemeljen, zato ga na tem mestu ne bomo utemeljevali. Izziv pa ostaja na izvedbenem nivoju, zato bomo predstavili izvedbeni model čustvenega opismenjevanja, ki se pokaže kot učinkovito orodje za ustvarjanje varnega, spodbudnega in vključujočega okolja. Čustveno opismenjevanje zajema učenje o čustvih ter o izražanju čustev na socialno sprejemljiv način. Ob tem gre za učenje uravnavanja vedenja v smislu učenja ustrezne komunikacije, odnosov in medsebojnega sodelovanja. Čustveno opismenjevanje tako zajema tudi socialno opismenjevanje, saj znotraj čustvenega opismenjevanja poteka učenje izražanja čustev na socialno sprejemljive načine (Rogič Ožek, 2018). Čustveno opismenjevanje tako ni samo posredovanje splošnega znanja o čustvih, ampak zajema tudi način za uravnavanje lastnih čustev in vedenja. Zato je ključnega pomena, da že obstoječe vsebine s področja čustvovanja, ki so del že obstoječih kurikulumov, nadgradimo, če želimo, da bodo učinki tovrstnega učenja vidni tudi v šolskem okolju in bodo pomembno vplivali na odnose in sodelovanje. Torej gre za opismenjevanje otrok in mladostnikov s paleto čustvenih odzivov, kar največkrat poteka na individualnem nivoju v polju subjektivnega doživljanja. Splošno znanje o čustvih je temelj za učenje uravnavanja čustvovanja in vedenja, vendar je treba to znanje nadgraditi, s tem da ga povežemo s posameznikovimi situacijami, izkušnjami, prepričanji in vrednostnim sistemom in tako dosežemo samouravnavanje (Rogič Ožek, 2018). Za premik z nivoja splošnega učenja o čustvih na nivo individualnega čustvenega opismenjevanja so potrebni individualiziran in personaliziran pristop ter poglobljanje v svet otroka oziroma mladostnika s ciljem razumeti njegovo razmišljanje, vrednotenje in čustvovanje. Pomembna vrednost večstopenjskega modela čustvenega opismenjevanja, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju, je tako prav v tem, da nam pomaga pri tovrstnem premiku iz splošnega v individualno, kjer se vzpostavi prostor za odnos. Premik pozornosti z nesprejemljivega vedenja, ki je vidno navzven in pogosto vnaša v šolski prostor napetosti in konflikte, na subjektivni nivo posameznikovega razmišljanja, vrednotenja in čustvovanja ter odnosni nivo je poglobljena značilnost predstavljenega modela.

## **2 Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja (SMOČOP)**

Čustveno pismenost lahko krepimo z različnimi pristopi, ki so opisani in predstavljeni v 4. zvezku priročnika Zavoda RS za šolstvo Vključujoča šola pod naslovom Socialno in čustveno opismenjevanje za boljšo vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017). V tem prispevku bomo v nadaljevanju predstavili večstopenjski model čustvenega opismenjevanja, ki vključuje ABC-model ter ga nadgrajuje in v posameznih stopnjah dopolnjuje. Model čustvenega opismenjevanja, ki smo ga poimenovali večstopenjski, izhaja iz teorije čustvene pismenosti, ki temelji na Ellisovem modelu ABC-diaagnostike čustvovanja (Ellis, 1964, Milivojević, 1999). ABC-diaagnostiko je poglobljeno opredelil in nadgradil Zoran Milivojević za potrebe psihoterapije v knjigi Emocije (1999) in s svojim KER-modelom podal nove razsežnosti procesa čustvovanja. KER-model predstavlja krožno emocionalno reakcijo, ki prikaže čustvovanje kot krožni proces z več vmesnimi fazami. Osredotoča se na odziv posameznika, ki je pogojen s predhodnimi procesi. Za potrebe čustvenega opismenjevanja v šolskem prostoru smo oblikovali večstopenjski model čustvenega opismenjevanja in ga prilagodili potrebam šolskega prostora, pri tem pa smo vključili ABC-model ter izhajali iz KER-modela. Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja je tako model, ki daje strokovnim delavcem okvir, da lahko v več stopnjah izvajajo čustveno opismenjevanje z namenom, da otroke oziroma mladostnike učijo bolj sprejemljive oblike vedenja. Večstopenjski model čustvenega opismenjevanja (v nadaljevanju SMOČOP) strokovne delavce vodi po stopnjah in jim kaže pot do cilja, ki so si ga postavili znotraj čustvenega opismenjevanja. Pomaga strukturirati učenje, vzdrževati smer in ohranjati osredotočenost. Omogoča spremljanje in preverjanje opravljenega po fazah in vračanje na predhodne faze z namenom ponovno postaviti cilje in izbrati orodja, pripomočke, strategije in pristope za pomoč pri učenju.

### **2.1 Prva stopnja modela SMOČOP – opredelitev nesprejemljivega vedenja**

Odločitev, da bomo izvajali čustveno opismenjevanje za uravnavanje vedenja v šolskem prostoru, po navadi izhaja iz ocene strokovnih delavcev, da otroci in mladostniki kažejo socialno nesprejemljive oblike vedenja, na katere, kot se zdi, nimajo vpliva. Model SMOČOP nam pomaga, da pridobimo pedagoško moč za soočanje v tovrstnih situacijah. Tako je na prvi stopnji modela treba jasno opredeliti, katero vedenje je tisto, ki je nesprejemljivo in bi ga želeli spremeniti. Po navadi opredeljujemo vedenje otrok in mladostnikov v vrtcih in šolah zelo na

splošno. Otroci kažejo nasilno vedenje, so agresivni, nemirni, moteči ali pa je vedenje nezaželeno in nesprejemljivo. Prva stopnja modela SMOČOP od nas zahteva, da začnemo razmišljati bolj konkretno in jasno opredelimo nesprejemljivo vedenje.

Pri tem si lahko pomagamo z vprašanji:

1. Kaj je tisto, kar otrok dela oziroma je naredil?
2. Kako bi opisali vedenje, če bi ga posneli s kamero?

Tako se splošne opredelitve vedenja, denimo vedenje je nasilno, nemogoče, zahtevno, moteče, agresivno itd., spremenijo v konkretne opredelitve.

Na primer:

1. Matej je brcnil sošolko v nogo.
2. Samo je stekel iz razreda in jokal na stranišču.
3. Marko je sošolca večkrat zapovrstjo udaril s pestjo v obraz.

Zgornji opisi vedenj so konkretni, brez lastnih interpretacij in zaključkov ter zato nevtralni. Gre za opis dejanskega stanja in predstavljajo realno sliko o vedenju. Namen modela SMOČOP je, da z njegovo pomočjo vplivamo na spremembo vedenja posameznega otroka ali mladostnika, da se vedenje, kot je opredeljeno zgoraj, ne pojavlja več. Tako na prvi stopnji opredelimo vedenje na zgoraj predstavljen način.

## **2.2 Druga stopnja modela SMOČOP – opredelitev ABC-procesa**

Druga stopnja modela SMOČOP zajema opredelitev ABC-procesa, ki nam pomaga odgovoriti na vprašanje, kaj se je dogajalo pred nesprejemljivim vedenjem, ki ga je otrok pokazal. Pred vsakim nesprejemljivim vedenjem, ki ga lahko opazimo v skupini ali razredu, poteka proces, ki vsebuje povod za vedenje, posameznikovo razmišljanje, vrednotenje in čustvovanje, in kot posledica tega procesa se pokaže vedenje. Dogajanje pred nesprejemljivim vedenjem opiše ABC-proces. ABC-proces smo podrobno obravnavali že v priročniku Zavoda RS za šolstvo Vključujoča šola v 4. zvezku z naslovom Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017) in v prilogi revije Vzgoja in izobraževanje (Rogič Ožek, 2018). Na tem mestu bomo samo povzeli ključne elemente za razumevanje modela SMOČOP.

Proces, ki se izpelje pri posamezniku pred nesprejemljivim vedenjem, poteka v zaporedju treh faz, in sicer A, B in C, pri čemer:

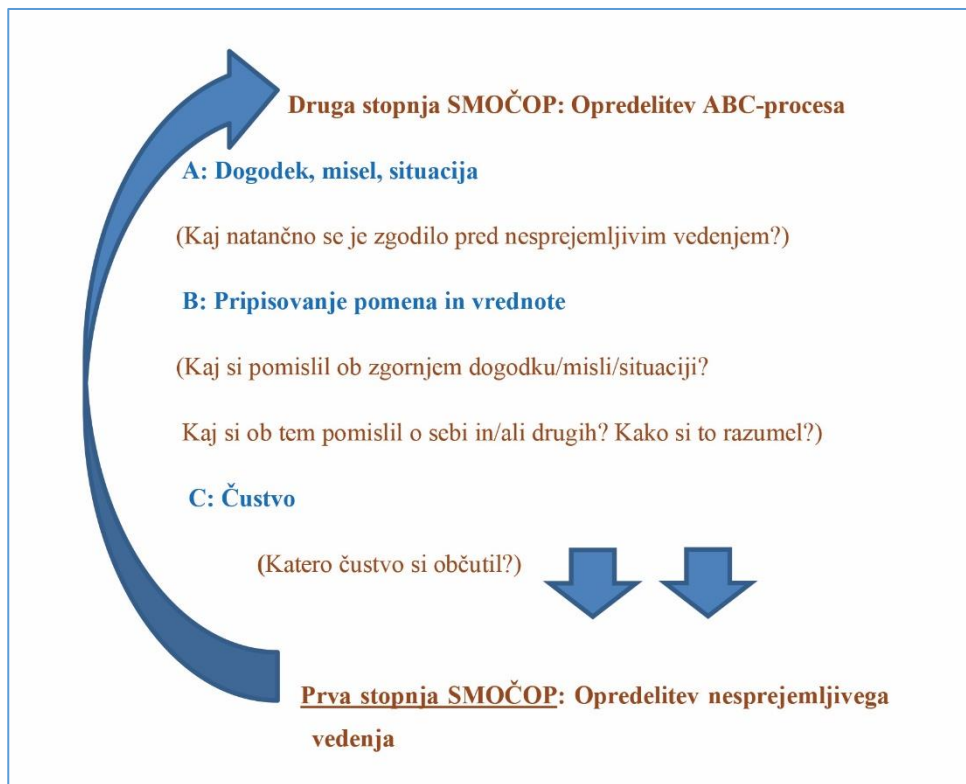
- A predstavlja sprožilne situacije, dogodke ali misli, ki so povod za nesprejemljivo vedenje (npr. Sošolec me je gledal in se smejal.);
- B predstavlja pripisovanje pomena, ki ga posameznik pripiše situacijam,

dogodkom ali mislim (npr. Sošolec se mi smeje, ker misli, da sem neumen. Ne mara me.),

ter pripisovanje vrednosti in vrednote, ki ju posameznik pripiše glede na pomen (npr. Želim, da se družijo z mano. Pomembni so mi prijatelji.);

- C predstavlja čutenje konkretnega čustva (npr. žalost, jeza).

Kot posledica čutenja čustva se pokaže čustven odziv, ki se lahko pokaže kot vedenje in smo ga opredelili na prvi stopnji. Na primer: učenec je sošolcu vrgel radirko v glavo. Povezava med prvo in drugo stopnjo modela SMOČOP je razvidna na spodnji sliki.



Slika 1: Shema SMOČOP-modela za prvo in drugo stopnjo

Iz zgornje sheme je razvidno, da se uporaba modela SMOČOP začne izvajati z opredelitvijo nesprejemljivega vedenja, ki predstavlja prvo stopnjo modela in pomeni prvi korak pri delu strokovnih delavcev. Druga stopnja modela SMOČOP je drugi korak v ravnanju strokovnih delavcev, kjer opredelijo ABC-proces, ki je predhodnik vedenja in pokaže povod in razloge za vedenje. Strokovni delavci z

drugo stopnjo modela SMOČOP preusmerijo pozornost z vedenja na ozadje, in sicer se ukvarjajo z razumevanjem pojava vedenja. Z opredelitvijo ABC-procesa za posamezno vedenje pri posameznem otroku preidemo s splošnega na konkretno ter s površja in vidnega navzven v globino in notranje dogajanje v otroku oziroma mladostniku. To nam odpre prostor za odnos, razumevanje vedenja ter načrtovanje in dogovor o ravnanju v prihodnje. Na drugi stopnji modela se tako vrnemo kronološko nazaj in raziskujemo, kaj se je dogajalo pred izkazanim vedenjem.

Da lahko ABC opredelimo in uvidimo notranje dogajanje pri otroku oziroma mladostniku, se moramo z njim pogovoriti oziroma naredimo hipotezo procesa ABC, če pogovora iz različnih razlogov ne moremo opraviti. Pogovor izpeljemo z namenom, da ugotovimo obstoječe stanje, se pravi ABC-proces pred vedenjem. Raziskujemo, kako se je vse skupaj začelo, o čem je otrok razmišljal, kako je razumel situacijo, kaj mu je bilo pri tem pomembno in katera čustva je pri tem občutil. Pogovor izpeljemo z otrokom, ki se je vedel nesprejemljivo, potem ko se je tako vedenje končalo in smo dogajanje v razredu ali skupini umirili. Na Sliki 1 so zapisana vprašanja, s katerimi si pomagamo pri pogovoru z otrokom. Pogovor usmerjamo s ciljem, da opredelimo točke A, B in C v posameznem primeru. Tako nas najprej zanima, kaj natančno se je zgodilo, preden se je otrok vedel nesprejemljivo. S tem vprašanjem iščemo dogodek, situacijo ali misel, ki je ABC sprožila (točka A). V nadaljevanju pogovora iščemo odgovor, ki se navezuje na točko B, in sicer kaj je otrok ob dogodku A razmišljal, kaj je pomislil ob tem, kako je A razumel. Skratka, iščemo pomen, ki ga je otrok pripisal dogodku, situaciji oziroma misli. Ob tem raziskujemo tudi, zakaj je otroku to tako pomembno, in iščemo vrednoto, ki je postavljena na pomembno mesto v otrokovem vrednostnem sistemu. Na koncu pogovora pa zastavljamo vprašanja z namenom, da odkrijemo, katero čustvo je otrok čutil, in iščemo poimenovanje čustva. Pri pogovorih o nesprejemljivem vedenju otrok in mladostnikov moramo biti pozorni, da – če želimo odkriti proces, ki je stekel pred nesprejemljivim vedenjem – sprašujemo na način raziskovalca, ki ga zanima objektivna resničnost in doživljanje otroka oziroma mladostnika, brez sodb, lastnih zaključevanj in opozarjanja na pravila in moralo. Druga stopnja modela SMOČOP tako predstavlja ugotavljanje obstoječega dogajanja brez poskusa reševanja, učenja in sklicevanja na pravila. Posegi za izvajanje sprememb se izvajajo v kasnejših stopnjah.

### **2.3 Tretja stopnja modela SMOČOP – opredelitev povzetka ABC-procesa**

Po opredelitvi ABC-procesa nastopi tretja stopnja SMOČOP-modela, in sicer oblikovanje povzetka ABC-procesa ter preverjanje povzetka pri otroku. Namen te stopnje je, da otrok oziroma mladostnik pridobi uvid v lastne procese in zaupanje v strokovnega delavca. Opredelitev povzetka ABC-procesa nastane po tem, ko sta nesprejemljivo vedenje in ABC-proces opredeljena, in zdaj je čas za povzetek. Povzetek opredelimo in ga predstavimo otroku oziroma mladostniku z namenom, da ga potrdi oziroma dopolni. Povzetek pomeni povezanost posameznih elementov v strnjeno, homogeno zgodbo (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017), ki sledi obliki: Zgodilo se je/pomislil si na to (A), to si razumel tako (B), in ker je tebi pomembno (B), si občutil (C). Potem si izvedel to (opis nesprejemljivega vedenja). Povzetek sklenemo z vprašanjem: Ali sem dobro razumel/-a, kako je vse skupaj potekalo?

Primer povzetka:

Sošolec te je gledal in se ti smejal, ti si njegov smeh razumel kot sporočilo, da misli, da si neumen, in da te ne mara. Ker ti je pomembno, da se družiš s tabo, in si želiš prijatelje, si čutil žalost in jezo. Potem si mu vrgel radirko v glavo. Ali sem prav razumel/-a?

Po opredelitvi povzetka in predstavitvi otroku ima otrok možnost, da dopolni povzetek in ga dokončno potrdi.

### **2.4 Četrta stopnja modela SMOČOP – opredelitev načrta pedagoških intervencij**

Na četrti stopnji modela SMOČOP začnemo načrtovati, kako bomo ravnali, da bi vplivali na nesprejemljivo vedenje in bi se otrok v prihodnje obnašal drugače. Ob tem si moramo odgovoriti na vprašanja, ki nam pomagajo pri odločitvah o korakih ravnanja. Na četrti stopnji imamo opredeljeno nesprejemljivo vedenje, poznamo ABC-proces, ki ga je otrok potrdil, zdaj pa je na vrsti načrt pedagoških posegov. Načrt zajema temeljit razmislek o tem, kaj so naši cilji, kaj želimo doseči in kako bomo to dosegli.

Tako lahko opredelimo tri korake načrtovanja, in sicer:

- Prvi korak predstavlja opredelitev cilja, in sicer opis sprejemljivega vedenja, ki ga želimo v prihodnje. Pri tem se sprašujemo, katero vedenje je tisto, ki ga želimo, da ga otrok pokaže v prihodnosti namesto nesprejemljivega, ki ga kaže v sedanjosti.



Na primer zaznamek »Matej je brcnil sošolko v nogo« je opis vedenja, ki ga je pokazal Matej v preteklosti. V prihodnje želimo, da bo Matej jezo izrazil drugače: Matej bo, ko bo jezen, povedal, kaj ga moti, ali raztrgal papir.

- Drugi korak zajema premislek o tem, kako bomo dosegli cilj, ki smo si ga zastavili v prvem koraku. Možnosti se nakazujejo v samem procesu ABC, in sicer v tem, da lahko na potek ABC-procesa kot pedagog vplivamo s pedagoškimi posegi, torej s strokovnim pedagoškim delom. Za ABC-proces je odgovoren otrok sam, zato je odgovornost za spremembo ABC-procesa in s tem za vedenje v njegovih rokah. Vloga strokovnih delavcev pa se kaže v tem, da opravijo pedagoško delo in z različnimi pedagoškimi posegi poskušajo vplivati na potek procesa ABC pri otroku v prihodnje z namenom, da bi vedenje iz socialno nesprejemljivega spremenil v socialno sprejemljivo.

Pri tem lahko strokovni delavci izbirajo med pedagoškimi posegi, ki se pri ABC-procesu nakazujejo v dveh točkah:

1. V točki B, kjer se sprašujemo, ali je otrok pomen pripisal ustrezno glede na socialno resničnost, in spreminjamo pomen, ki ga otrok pripisuje, če ugotovimo, da je ta neustrezen.
2. V točki C, kjer se sprašujemo, ali otrok zna, zmore oziroma hoče čustva izraziti na socialno sprejemljive načine, in učimo, podpiramo ali spodbujamo socialno sprejemljive izraze čustev oziroma oblike vedenja glede na zmožnosti otroka oziroma mladostnika.

Drugi korak torej predstavlja odločitev, kje bomo s pedagoškimi posegi vstopali v ABC-proces. Lahko vstopamo samo v posameznih točkah, torej ali samo v točki B ali samo v točki C. Ali pa v obeh točkah hkrati. Najbolj učinkovito se pedagoško interveniranje pokaže takrat, ko hkrati spreminjamo neustrezne pomene in učimo socialno sprejemljive čustvene izraze.

- Tretji korak predstavlja opredelitev aktivnosti glede na odločitve v drugem koraku. In sicer opredelitev, kateri pomen bomo popravljali in kako ga bomo popravljali ter kako bomo spodbujali socialno sprejemljive čustvene odzive. Pomen kot na primer: Otrok smeh sošolca razume kot zavračanje prijateljstva zaradi tega, ker je neumen, je ključen za razumevanje otrokovega odziva. Če bi pomen pripisal drugače, bi otrok ABC-proces izpeljal drugače in nesprejemljivega vedenja mogoče ne bi bilo. Prepričanje otroka, da je neumen, je tisti pomen, ki ga je treba popraviti. Gre za načrtovanje pedagoških posegov, ki bodo otrokovo mnenje o sebi spremenjali. Zelo verjetno je, da ima otrok slabo

samopodobo in s pedagoškimi posegi lahko vplivamo na izboljšanje. Posegi, ki so usmerjeni v izboljšanje samopodobe, se lahko načrtujejo kot sistematično sporočanje otroku, v čem je dober in kaj zna dobro narediti. Pozitivnim sporočilom, ki so usmerjena v otrokovo vedenje, je treba dodati tudi pozitivna sporočila o tem, kakšen je kot oseba (npr.: spreten si). Načrtovanje posegov naj zajema tudi odločitve o tem, kdo bo le-te izvajal. Na primer vsi učitelji vsak dan trikrat sporočijo otroku pozitivna sporočila, ki so usmerjena v vedenje in v osebo. Prav tako v ta načrt vključimo svetovalno službo, morebitnega izvajalca dodatne strokovne pomoči in, če je le mogoče, tudi starše.

Ko želimo spodbujati socialno sprejemljive čustvene odzive, torej delovati na nivoju točke C, da bo vedenje postalo socialno sprejemljivo, je ravnanje odvisno od tega, kako opredelimo otrokove zmožnosti oziroma predhodno stanje. Če v drugem koraku v točki 2 ugotovimo, da otrok socialno sprejemljivega vedenja, ki ga želimo doseči, ne zna pokazati, ker na primer ne zna izraziti jeze socialno sprejemljivo, ker se tega zaradi različnih razlogov do zdaj še ni naučil, potem bodo pedagoški posegi usmerjeni v učenje socialno sprejemljivih oblik izražanja jeze. Na tem mestu bi želeli opozoriti na nekatere otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo intenzivno socialno in čustveno opismenjevanje, saj v nasprotnem primeru kažejo nesprejemljivo vedenje, ki je v šolskem prostoru velik izziv (Rogič Ožek, 2014). K načrtovanju na tem mestu spadata opredeljevanje načinov učenja in tudi opredelitev nosilcev izvajanja. To pomeni, da bomo otroka učili socialno sprejemljivega vedenja.

Če v drugem koraku v točki 2 ugotovimo, da otrok socialno sprejemljivega vedenja, ki ga želimo doseči, zaradi različnih razlogov ne zmore pokazati, potem bomo pedagoške posege načrtovali v smeri, da bo to zmožel. Na tem mestu načrtujemo pedagoške posege za podporo in pomoč otroku, da pokaže, kar že zna. V prejšnjem primeru torej učimo, na tem mestu pa ponudimo oporo in pomoč. Gre za načrtovanje načinov opore in pomoči, ki so lahko npr. vizualni, postopkovni in predvsem prilagojeni otroku na način, da mu pomagajo, da izrazi sprejemljivo vedenje. Prav tako je treba načrtovati, kdo bo otroku znotraj šolskega prostora na tem področju pomagal.

Če v drugem koraku v točki 2 ugotovimo, da otrok socialno sprejemljivega vedenja, ki ga želimo doseči, noče pokazati in se upira, potem načrtujemo takšne pedagoške posege, ki bodo otroka spodbudili,

da bo pokazal, kar zna. Sem spadajo pedagoški posegi, kot so neprijetne posledice, ki sledijo neustreznemu vedenju, socialni pritiski, ki otroka spodbudijo, da pokaže vedenje, ki ga pričakujemo. Poleg tovrstnih posegov je treba predvsem razumeti, zakaj se otrok upira, in odpravljati razloge za to. Na tem mestu tako načrtujemo načine raziskovanja razlogov za otrokov upor ter načrtovanje raznovrstnih spodbud, ki bodo pripomogle, da bo otrok pokazal želeno vedenje.

Tretji korak ima pomembno vlogo pri učinkovitosti pedagoških posegov, saj če ustrezno opredelimo, v čem tiči razlog za določeno nesprejemljivo vedenje, bomo hitreje in učinkoviteje vplivali na spremembo vedenja. Na primer, če otrok jeze ne zna izraziti socialno sprejemljivo, mi pa bomo opredelili, da je noče, in bomo izvajali socialni pritisk, otrok vedenja ne bo spremenil, ker ga ne zna. Bo pa doživljal stisko, ker ni bil prepoznan kot tisti, ki ne zna, ampak tisti, ki noče. Ob tem se bo slabšal odnos in s tem učinkovitost posegov.

Na četrti stopnji modela SMOČOP tako nastane načrt dela, ki temelji na opredelitvah obstoječega stanja, hipotezah razumevanja doživljanja otroka prek procesa ABC, zmožnostih otrok oziroma mladostnikov ter presojah strokovnih delavcev, kaj je tisto, kar je realno izvedljivo v času in prostoru.

## **2.5 Peta stopnja modela SMOČOP – izvajanje, spremljanje in ponovno načrtovanje**

Peta stopnja modela SMOČOP zajema izmenjavo izvajanja in spremljanja učinkovitosti izvedbe modela ter novo načrtovanje glede na ugotovitve. Na peti stopnji izvajamo pedagoške posege, ki smo jih načrtovali na četrti stopnji, in spremljamo, kako se odražajo v vsakdanji praksi. Model SMOČOP omogoča, da na peti stopnji, ko izvajamo načrtovano in spremljamo učinkovitost izvedenih aktivnosti, presojamo, katere stopnje smo ustrezno opravili in katere je treba opraviti ponovno, ko smo presodili, da smo bili z izvajanimi aktivnostmi premalo učinkoviti. Pogosto se namreč zgodi, da se na peti stopnji, ko preverjamo učinkovitost izvedbe, izkaže, da so bile naše opredelitve na prejšnjih stopnjah neustrezne. Na tem mestu je zelo pomembno, da se vrnemo na predhodne stopnje ter opredelitve popravimo, dopolnimo ali postavimo na novo. Model nam omogoča, da vztrajamo in ponavljamo stopnje modela, dokler se ne pokažejo pozitivni učinki v praksi. Pomembno je, da na mestu, ko ugotovimo, da izvajanje načrtovanega ni učinkovito, ne opustimo uporabe modela, misleč, da ne deluje.

Za učinkovito delovanje modela je ključno, da pripravimo več načrtov dela, ki jih preizkušamo v praksi in ugotavljamo njihove učinke. Posamezne stopnje modela ponavljamo z namenom, da izberemo tiste pedagoške posege, ki so najbolj personalizirani in zato najbolj učinkoviti. Vračanje na prehodne stopnje in preverjanje omogočata uspešno realizacijo cilja, ki smo si ga postavili.

### 3 Sklep

V prispevku predstavljeni večstopenjski model čustvenega opismenjevanja za krepitev spodbudnega učnega okolja je bil predstavljen tudi številnim strokovnim delavcem v slovenskem šolskem prostoru prek izobraževanj, svetovalnih storitev in projektov. Lahko rečemo, da ga strokovni delavci že razmeroma dobro poznajo. Za sistemsko umeščanje modela pa bi potrebovali še več spodbud in sistematično uvajanje ter spremljanje učinkov. Nerazumevanje otrokovih vzgibov in čustev s strani strokovnih delavcev lahko pripelje do izključevanja in umikanja iz socialnih interakcij. Čustveno opismenjevanje po modelu, kot je opisan v prispevku, lahko prispeva k temu, da je otrok slišan, tudi če njegovo vedenje ni sprejemljivo, in da bo podprt tam, kjer učenje in podporo potrebuje. S tem prispevamo h krepitvi spodbudnega učnega okolja za vse učence.

### Uporabljeni viri

- Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dumont, D. I., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Slovenska izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Milivojević, Z. (1999). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.
- Rogič Ožek, S. (2014). Učenje otrok z avtističnimi motnjami emocionalno-socialnih veščin, 14 poglavje Otroci z avtističnimi motnjami. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*. Maribor: Založba Forum Media.
- Rogič Ožek, S. (2017) Socialno in čustveno opismenjevanje kot izziv današnjega časa. Razredni pouk, 19, št. 3 str. 16–17.
- Rogič Ožek, S. (2018). Čustveno opismenjevanje v vzgojno izobraževalnih procesih. Učiteljev glas: priloga revije Vzgoja in izobraževanje, 5, št. 2, str. 4–11.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. 4. Zvezek. V: Z. Kos in A. Nagode (ur.), Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli – ZOsn (1996). (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).  
Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (2011). (Uradni list RS, št. 58/11 z dne 22. 7. 2011). Pridobljeno s  
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.

# Strategije vplivanja učitelja na motivacijo učencev: od kulture prisile, nagrajevanja in kaznovanja v smeri kulture podeljevanja moči, avtonomije in odgovornosti

Teacher Strategies for Influencing Student Motivation: Moving From the  
Culture of Coercion, Reward and Punishment Towards the Culture of  
Empowerment, Autonomy and Responsibility

Tanja Rupnik Vec  
Zavod RS za šolstvo

»Najmočnejša motivacija za učenje prihaja od znotraj.«  
(McLean, 2003)

## Izvleček

*Namen* prispevka je dvojen: v prvem delu s pomočjo spoznanj kognitivne psihologije spodbijemo enega izmed razširjenih motivacijskih mitov, tj. mit o (ekskluzivni) odgovornosti učitelja za motivacijo (tudi znanje, čustva in ravnanje) učencev, v drugem delu pa pregledno predstavimo nekatere dejavnike in strategije vplivanja na motivacijo učencev. Jasno razmejevanje odgovornosti učitelja in učenca predstavlja enega temeljev za učiteljevo profesionalno delovanje, obenem pa učitelju omogoča sistematično podporo učencu v procesu učenja prevzemanja odgovornosti za posledice svojih izbir. Prispevek temelji na *teoretičnem raziskovanju* in pregledno prikaže sintezo spoznanj več avtorjev o dejavnikih motiviranja ter o učinkovitosti strategij vplivanja na učno motivacijo. Izpostavljene so naslednje skupine dejavnikov motiviranja: stališča, potrebe in čustva učencev, učni izzivi ter kompetentnost in avtonomija učenca. *Izvirni prispevek* predstavljajo vprašanja za refleksijo učitelja, usmerjena v poglobljeno razumevanje kompleksnega ozadja (ne)motiviranosti posameznega učenca.

**Ključne besede:** motivacija, odgovornost, samouravnavanje, strategije motiviranja

## Abstract

There are two basic aims of this article, firstly to argue against widespread belief about teacher's responsibility for motivation (emotions, behaviour and

knowledge) of their pupils and secondly, to describe some basic groups of factors and strategies of motivation. Clear idea of teacher's and student's responsibilities in learning situation is one of the basic underlying conditions of teacher's professionalism. It enables her to delegate and supports systematically student in the process of learning how to own responsibility for his actions and their consequences. The article is based on theoretical research and shows the synthesis of different authors about motivational factors and effective motivational strategies. Four groups of motivational factors are illustrated: attitudes, needs and emotions of the pupil, learning challenges and competences and autonomy. Special value in this article are suggested reflection questions oriented in teacher's deep understanding of motivational situation of every child itself.

**Keywords:** motivation, responsibility, self-regulation, strategies of motivation

## 1 Uvod

Vprašanje o tem, kako lahko učitelj vpliva na motivacijo učencev, predstavlja eno osrednjih vprašanj zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja. V strokovni literaturi obstaja vrsta teorij in modelov motivacijskih dejavnikov, ki predstavljajo temelj za razumevanje tega področja ter smernice za delo v razredu.

Različne teorije izpostavljajo različne dejavnike. Najstarejše, behavioristične teorije izpostavljajo vlogo nagrajevanja in kaznovanja, humanistične teorije kot najpomembnejši dejavnik izpostavljajo učenčeve potrebe, novejša, kognitivna teorija pa kot osrednjo skupino dejavnikov motivacije izpostavljajo stališča, prepričanja in vrednote učenca.

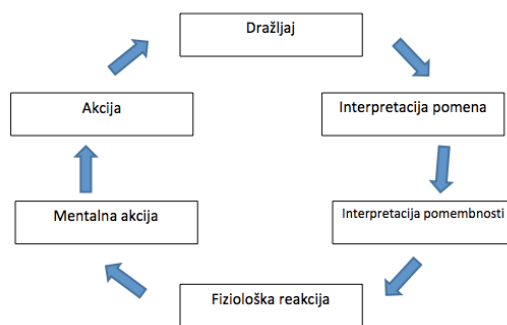
V prispevku najprej opozorimo na zelo razširjeno prepričanje o (ekskluzivni) odgovornosti učitelja za motivacijo učenca, nato pa predstavimo temelje skupine dejavnikov motivacije ter smernice za refleksijo o le-teh v konkretni motivacijski situaciji.

## 2 Pojmovanja o odgovornosti za učno motivacijo: »Učitelj motivira učenca« – razširjen motivacijski mit

V zahodni kulturi je zelo razširjeno prepričanje, da je učitelj tisti, ki je odgovoren za učenčevo motivacijo, pa tudi znanje, čustva in vedenje (Wlodkowski, 1986, str. 14–15, Bečaj 1990, str. 6–7) in se odraža v predpostavki: »Učitelj učenca motivira, jih nauči, razočara, razjezi itd.« Ta prepričanja so zmotna, kadar so razumljena v smislu vzročno-posledične povezanosti ravnanja učitelja in učenčevega odzivanja

na to ravnanje: »To, kar stori učitelj, *povzroči* razmišljanje, doživljanje in ravnanje učenca.« Takšno pojmovanje predstavlja primer ene od argumentacijskih zmot, imenovane zmota zamenjevanja korelacije z vzročno-posledičnim odnosom med pojavi (več v: Rupnik Vec in Kompare 2006, str. 233) in ni omejeno samo na razumevanje motivacije, pač pa tudi na razumevanje posameznikovega čustvenega sveta, kognicije oz. intrapsihičnega delovanja sploh.

Odnos med ravnanjem učitelja in odzivom učenca namreč ni vzročno-posledičen, je samo korelativen, kar pomeni, da učitelj z uporabo raznovrstnih, na učenčeve potrebe naravnanih učnih strategij in s kakovostnim odnosom do učenca sicer lahko *vpliva* na motivacijo, čustvovanje, razmišljanje in ravnanje učenca oz. lahko povečuje verjetnost, da se bo učenec odzval na način, ki ga od njega pričakuje, nikakor pa želenega vedenja, razmišljanja in čustvovanja ne more neposredno *povzročiti*. Učitelj torej motivacije, čustev in drugih odzivov ne povzroča, pač pa s svojimi posegi samo povečuje verjetnost, da se bo učenec odzval v želeni smeri. Opisani odnos (med dražljaji oz. dogodki v okolju in posameznikovim odzivom nanje) ponazarjajo različni kognitivnopsihološki modeli (npr. Ellisov model, 1990; Milivojevičev model krožne emocionalne reakcije, 1999; ali Scheinov ORJI cikel, 1998). V modelu krožne emocionalne reakcije (Milivojevič, 1999, Shema 1) je odnos med okoljem in posameznikom sledeč: delovanju dražljaja v okolju sledi posameznikova interpretacija (Kaj se je zgodilo oz. za kaj gre?) in ovrednotenje dražljaja (Ali je to zame v tem trenutku pomembno?) oz. hipni, tudi nezavedni miselni proces, ki povzroči odziv na fiziološki ravni oz. subjektivno doživljanje čustva ter ravnanje.



Shema 1: Model krožne emocionalne reakcije (Milivojevič, 1999)

V razredni situaciji predstavlja učitelj z vsem, kar počne, za učenca dražljaj, ki ga nenehno interpretira in vrednoti: »Kaj učitelj od mene želi? Kaj mi pripoveduje? Za kaj gre? Ali ga razumem? Ali je to v tem trenutku zame pomembno? Je



smiselno, da to storim?» itd. Ta, pogosto hipen, obenem pa nezaveden proces vodi v čustveni odziv in ravnanje: učenec, ki v danem trenutku učitelja razume, obenem pa »presodi«, da govori smiselne in zanj pomembne reči, v odnosu do učitelja doživlja pozitivna čustva, radovednost, navdušenje, inspiracijo in učitelju sledi (se odziva na navodila, sodeluje, sprašuje, raziskuje, se uči), je za delo in učenje motiviran. Učenec, ki učitelja v dani situaciji ne razume ali pa presodi, da so informacije ali zahteve v danem trenutku zanj nepomembne, doživlja negativna čustva, apatijo, zmedenost, dolgočasje, zavračanje in učitelju ne sledi; zateče se v sanjarjenje, pozornost usmerja drugam, postane nemiren itd. in za sodelovanje ni motiviran. Wlodkowski (1986) opozarja, da so poleg mita »Učitelj motivira učence« pogosto prisotni še drugi motivacijski miti, med njimi: »Če se učenec ne angažira v dejavnosti, ni motiviran.« Trditev ne drži, ustrežnejša je trditev: »Če se učenec ne angažira v dejavnosti, je motiviran za nekaj drugega.«

## 2.1 Opredelitev motivacije

Motivacijo različni avtorji opredeljujejo različno, vendar v sodobni psihologiji vlada soglasje, da je le-ta, kot je prikazano zgoraj, notranji proces.<sup>51</sup> Tako npr. Slavin (2000, str. 327) pravi: »Motivacija so notranji procesi, ki posameznika spodbujajo k aktivnosti, jo usmerjajo in vzdržujejo.« Temeljni elementi motivacijske situacije so potrebe in želje (motivacija potiskanja) na eni strani ter cilji in vrednote (motivacija privlačnosti) na drugi strani (Musek, 1993). Le-ti pa so v veliki meri pogojeni oz. tesno prepleteni s stališči, prepričanji, verovanji, čustvenimi odzivi itd. Na temelju potreb, želja in prepričanj ter v skladu s cilji in vrednotami, *posameznik uravnava* svoje ravnanje in odzive na dogajanje, ki ga obkroža (motivacijska dejavnost), čeprav so nekateri vzgibi zunaj njegove zavesti. Odgovornost za samournavanje lastne motivacije učencev in odgovornosti učitelja v učni situaciji strne McLean (2003), ki poudari: »Učitelji ne morejo motivirati učencev, lahko le ustvarijo pogoje, v katerih se bodo učenci motivirali sami« (str. 8), ali Rogers (1951): »Oseba ne more drugega ničesar naučiti, lahko le ustvari pogoje, v katerih se bo naučil sam.«

Razumevanje motivacije (tudi čustev, razmišljanja in ravnanja) kot prepleta različnih notranjih procesov ter ustrezno prevzemanje odgovornosti zanjo je pomembno tako za učenca kot za učitelja. V vzgojno-izobraževalnih situacijah se zmotno prepričanje učiteljeve odgovornosti za učenčevo motivacijo in čustva namreč odraža tako, da učenec za svoje nedelo, neuspehe ali odpor krivi učitelja (npr. »Ne poslušam, ker ne razlaga zanimivo.«, »Nisem uspešen, ker me ni naučil

---

<sup>51</sup> Temu bi nasprotovali le ortodoksni behavioristi.

oz. me je pretežno vprašal.«) in s tem prelega odgovornost nanj (zmota prevzemanja premajhne odgovornosti za lastna čustva, razmišljanje in ravnanje), učitelj pa sebi pripisuje preveč odgovornosti, saj je prepričan, da če bi bil dovolj dober in spreten, bi že 'pripravil' učenca do tega, da bi ga naučil, navdušil, ga motiviral (zmota prevzemanja prevelike odgovornosti za čustva, razmišljanje in ravnanje učenca: »Ne znam, ne zmorem, nisem dovolj dober, da bi *povzročil* motivacijo tega učenca.«). Da bi svojo domnevno odgovornost uresničil, učenca nadzira in sili v dejavnosti, za katere meni, da bodo prinesle določen rezultat. Ne dopušča mu napak, ne nudi mu izbire, za dejavnosti obljublja nagrade, vse v upanju, da bo učenca pridobil in se bo le-ta v aktivnosti angažiral oz. se snov naučil. Potencialna posledica je nefunkcionalno čustvovanje obeh: učitelj ob številnih in neuspešnih poskusih vplivanja na motivacijo in dosežke učencev doživlja občutke nesposobnosti in nemoči, saj nobena strategija ne učinkuje, učenec pa se odzove z resignacijo in umikom, pasivnostjo in uporom, ne zavedajo se, da odziv v situaciji pravih pravnih (nezavedno ali zavestno) izbere sam.<sup>52</sup> »Učiteljevo in učenčevo realistično zaznavanje in razmejevanje odgovornosti za dogajanje v učni situaciji (za motivacijo, učne rezultate, vedenje, doživljanje, razmišljanje) omogoča obema smotrnejše ravnanje in bolj funkcionalno čustvovanje.« (Rupnik Vec, 2007, str. 39)

## 2.2 Notranja vs. zunanji motivaciji

Čeprav smo motivacijo opredelili kot predvsem notranji proces, katerega temeljna gibala so potrebe in želje, usmerjajoči dejavniki pa prepričanja in vrednote, vplivajo na posameznikovo odločanje in ravnanje tudi zunanji dejavniki, kot so zahteve, grožnje, nagrade in kazni oz. posameznikovo zaznavanje oz. doživljanje teh dejavnikov.

Deci in Ryan (2000a, 2000b) razlikujeta različne tipe (orientacije) motivacije glede na različne razloge oz. cilje, ki spodbujajo aktivnost. *Notranje (intrinzično) motiviran* je posameznik, ki dejavnost opravlja zato, ker mu to samo po sebi prinaša zadovoljstvo, zdi se mu zanimiva in zabavna, in ne zaradi zunanjih posledic. Ljudje smo po naravi radovedni, aktivni, igrivi, raziskujoči, pripravljeni na učenje in željni novih izkušenj, kar se odraža od rojstva naprej. »Ta naravna motivacijska tendenca je kritični element kognitivnega, socialnega in fizičnega razvoja, saj vodi v rast in razvoj znanja in veščin.« (str. 56) in je značilna za vsa življenjska obdobja. Kljub vsemu pa posameznik ni notranje motiviran za vse, kar počne, pač pa se

---

<sup>52</sup> Obsežnejšo in nazornejšo utemeljitev zmotnosti predpostavke »Učitelj motivira učence« glejte v Rupnik Vec, 2004.

notranja motivacija pojavlja samo pod določenimi pogoji, kar sta eksperimentalno preučevala Ryan in Deci (prav tam) in svoje ugotovitve strnila v Teoriji kognitivne evalvacije.<sup>53</sup> Po tej teoriji posameznik doživlja visok nivo notranje motivacije, kadar doživlja tako *kompetentnost* (samoučinkovitost) kot *avtonomijo* (doživljanje, da sam uravnava svoje vedenje). V svoji metaanalizi vpliva nagrad na notranjo motivacijo Deci, Koestner in Ryan (1999) ugotavljajo, da tako rekoč vsaka nagrada zmanjšuje notranjo motivacijo za delo na nalogi, saj jo posamezniki doživljajo kot zunanji nadzor njihovega vedenja. Navajajo številne študije, ki ugotavljajo, da učitelji, ki spodbujajo avtonomijo učencev (v nasprotju z nadzorom vedenja), s tem pospešujejo notranjo motivacijo učencev, samoiniciativnost, željo po izzivih, učenje ter učinkovitost v kompleksnejših situacijah, ki terjajo ustvarjalnost.

Notranja motivacija pa se ne pojavi v vseh dejavnostih, pač pa le v tistih, ki imajo za posameznika vrednost, npr. so zanj nove, mu predstavljajo izziv, so zanimive. V najožjem razumevanju razlike med kategorijama notranja – zunanja motivacija smo ljudje v večini situacij zunanje motivirani. Prehod je opazen v otroštvu, ko odrasli otroku počasi omejuje svobodo v aktivnostih, za katere je a priori notranje motiviran (npr. igra, spontano raziskovanje), in ga počasi postavlja v situacije in pred zahteve, da odgovorno prevzame naloge, ki zanj niso same po sebi privlačne. *Zunanje motiviran* je posameznik, ki se angažira v dejavnosti, ker ga le-ta vodi do določenega izida. Z vidika teorije samouravnavanja (Ryan in Deci, 2000a) zunanje motivirana dejavnost temelji na doživljanju različnih stopenj avtonomije. Razlikujeta več stopenj zunanje motivacije.

*Zunanja regulacija* predstavlja prvo kategorijo zunanje motivacije in obsega vedenja, ki jih posameznik izvaja zato, da bi zadostil zunanji zahtevi, dosegel obljubljeni nagrado ali se izognil kazni. To vedenje doživlja posameznik kot od zunaj nadzorovano oz. odtujeno. Drugo kategorijo zunanje motivacije predstavlja *introjicirana regulacija*. Gre za tip notranjega uravnavanja vedenja, pri katerem posameznik doživlja pritisk, da se izogne občutku krivde ali tesnobe ali da pridobi samopotrditve ali ponos oz. da ohrani ali razvije občutek lastne vrednosti. *Regulacija preko poistovetenja* predstavlja naslednjo, bolj avtonomno obliko zunanje motivacije: posameznik se angažira v dejavnosti, ki postane zanj osebno pomembna, obenem pa jo doživlja kot notranje regulirano. *Integrirana regulacija* predstavlja najbolj avtonomno obliko zunanje motivacije, pojavi pa se takrat, kadar posameznik samouravnavanje v celoti integrira v svoj jaz, da postane popolnoma del njega, usklajena z vrednotami in potrebami. Bolj kot ponotrnanji

---

<sup>53</sup> Teorija kognitivnega vrednotenja predstavlja pod-teorijo Teorije samouravnavanja (Ryan in Deci, 2000a, 2000b).

razloge za akcijo, bolj so zunanje motivirane aktivnosti samouravnavane. Motivacija sicer je zunanja (posameznik se aktivira, da bi dosegel cilj), vendar je posameznik dejavnosti v celoti predan.

Avtorja opozarjata, da je v učni situaciji kakovost izkušnje in dejavnost posameznika popolnoma različna, če deluje na temelju intrinzične oz. ekstrinzične motivacije: intrinzično motiviran posameznik se uči bolj kakovostno, obenem pa je v procesu odkrivanja bolj ustvarjalen, zato je spodbujanje intrinzične motivacije ključni vzgojno-izobraževalni cilj.

Kako torej preiti iz prevladujoče kulture nagrajevanja in kaznovanja v kulturo prepuščanja odgovornosti in podeljevanja moči? Prvi pogoj je jasno razumevanje odgovornosti za lastna razmišljanje, čustvovanje in ravnanje tako učitelja kot učenca ter razmejevanje lastne odgovornosti od odgovornosti drugih. Odgovornosti učitelja in učenca povzemamo v spodnji tabeli (Rupnik Vec, 2004, prir., prim. z. Bečaj, 1990):

Tabela 1: Razmejitev odgovornosti učitelja in učenca v učni situaciji

<b>Učiteljeve odgovornosti v učni situaciji</b>	<b>Učenčeve odgovornosti v učni situaciji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Široko in poglobljeno pozna stroko.</li> <li>• Načrtuje in izvaja pouk v skladu s sodobnimi konceptualnimi izhodišči, kurikularnimi smernicami ter spoznanji relevantnih znanstvenih raziskav.</li> <li>• Jasno razmejuje odgovornosti in s tem v skladu ravna: izpolnjuje svoje in prepušča učencu njegove.</li> <li>• Učne strategije prilagaja individualnim potrebam in sposobnostim učencev.</li> <li>• Uporablja kakovostna učna gradiva.</li> <li>• Izgrajuje kakovosten medsebojni odnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sodeluje.</li> <li>• Sprašuje.</li> <li>• Posluša.</li> <li>• Sledi navodilom.</li> <li>• Je dejaven.</li> <li>• Razmišlja in išče rešitve.</li> <li>• Si prizadeva za izgradnjo razumevanja.</li> <li>• Osmišlja svoje sodelovanje v aktivnosti.</li> <li>• Dela domače naloge.</li> <li>• Se uči kakovostnih učnih strategij.</li> <li>• Če je neuspešen, poskusi znova.</li> <li>• Vpraša, če ne razume.</li> <li>• Si prizadeva za uspeh.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se zanima za učence, jih spoznava.</li> <li>• Daje konstruktivno povratno informacijo.</li> <li>• Se odziva na učenceve pobude.</li> <li>• Je učencu na voljo in v oporo v situacijah, ko občuti posledice slabih izbir.</li> <li>• Skrbi za svoj profesionalni razvoj.</li> <li>• Itd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se zaveda svojih odgovornosti in jih uresničuje.</li> <li>• Nadzoruje in uravnava svoja čustva.</li> <li>• Si prizadeva za tvorno sodelovanje z učiteljem in s sošolci.</li> <li>• Itd.</li> </ul>
---	---

Učitelj, ki učencu prepušča odgovornost tako za motivacijo kot druge vidike doživljanja in ravnanja (čustva, mišljenje, učenje, dosežke):

- se odreče iluziji vsemogočnosti, iluziji, da lahko *povzroča*, da učenci (in ljudje nasploh) mislijo, doživljajo in ravnaajo, tako, kot želi sam;
- se odreče nadzoru obenem pa sistematično spodbuja sposobnost samousmerjanja in samouravnavanja pri učencih (pri čemer je pouk, izvajan po načelih formativnega spremljanja, učinkovita pot);
- vodi brez prisile;
- tvega, da je učenec izkusi neprijetne posledice svojih neodgovornih dejanj (nezadostnega prizadevanja, čakanja, da namesto njega stori učitelj, odlaganja dolžnosti, nesodelovanja itd.);
- odreče se egocentrizmu oz. prepričanju, da je najbolj pravilen njegov pogled;
- dopusti in omogoči, da se učenec uči iz svojih napak oz. da doživi in se uči iz posledic svojih, tudi slabih, izbir;
- dopusti in omogoči, da učenec doživi potrditev in uspeh, ki je posledica njegovih dobrih izbir, odgovornih dejanj.

Učitelj, ki učence sistematično uči prevzemati odgovornost, z njimi pogosto razpravlja o osebni odgovornosti za posledice lastnih izbir oz. za lastno življenje sploh in jim sporoča, da:

- so osebno odgovorni za svoje izbire v določeni življenjski situaciji oz. za svoje razmišljanje, doživljanje in ravnanje v odnosu do sebe, drugih in okolja sploh;

- imajo znotraj omejitev realnosti vedno izbiro;
- ima vsaka njihova izbira posledico, dobro ali slabo;
- svoje življenje oblikuje skozi svoje izbire.

Prepustiti odgovornost pomeni najprej odreči se nadzoru, podeliti učencu moč, omogočiti mu izbiro. Proces še zdaleč ni preprost, saj večina učencev izhaja iz okolja, v katerem so nadzorovani in imajo na voljo le malo izbire.

### **3 Strategije vplivanja učitelja na motivacijo učenca**

Učitelj motivacije torej neposredno ne more povzročiti, nanjo pa lahko vpliva oz. povečuje verjetnost, da se učenec odzove v želeni smeri. Odgovor na vprašanje dejavnikov učne motivacije in posledično vprašanje strategij vplivanja na učno motivacijo torej ni niti preprost niti enoznačen, v konkretni učni situaciji je namreč prisotnih več različnih dejavnikov (tako tistih, ki jih izpostavljajo kognitivni psihologi, kot tistih, ki jih v središče postavljajo humanistični psihologi ali behavioristi), učitelj pa ima na voljo različne strategije, s katerimi poveča verjetnost, da se bo učenec motiviral sam.

V nadaljevanju podrobneje predstavimo temeljne skupine dejavnikov motivacije ter nekatere konkretne napotke za delo v razredu. Kot najširši okvir predstavljamo kategorije dejavnikov motivacije Wlodkowskega (1978, 1995), ki jih prilagodimo potrebam prispevka (izpostavimo samo tri kategorije), znotraj tega pa nekatere izvzamemo in jih osvetlimo še s spoznanji in iz njih izhajajočih usmeritev delovanja v razredu drugih, sodobnejših avtorjev (McCombs, Pope, 1994; McCormick in Pressley, 1997; Franken, 1998; Long, 2000; Slavin, 2000; Woolfolk, A., 2002).

#### **3.1 Stališča in predpostavke učenca kot dejavnik motivacije**

Učenec vstopa v razred z vrsto stališč, predpostavk in pričakovanj, ki vplivajo na njegovo ravnanje in odzivanje v učni situaciji: stališča do učitelja, stališča do predmeta in učne situacije, stališča do sebe, pričakovanja uspeha/neuspeha. Učitelj, ki skuša razumeti doživljanje in ravnanje učenca v učni situaciji, smiselno raziskuje ta vprašanja:

Tabela 2: Stališča in predpostavke učenca kot dejavnik motivacije

<b>Motivacijski dejavnik – učenčeva stališča</b>	<b>Samorefleksivno vprašanje</b>
... do učitelja	Kako me učenec zaznava in doživlja? Kako doživlja najin odnos? V kolikšni meri se ob meni počuti varno? Kako sprejetega se počuti? Kaj meni, da jaz menim o njem? Kako lahko s tem učencem vzpostavim pristen odnos medsebojnega spoštovanja in zaupanja?
... do predmeta in učne situacije	Kako učenec zaznava in doživlja moj predmet? Kaj pravi o njem? Kako zahteven se mu zdi? Kako so vsebine predmeta povezane z njegovimi interesi? Kako lahko vplivam na pozitiven odnos do predmeta?
... do sebe	Kako učenec doživlja sebe in svoje sposobnosti pri mojem predmetu in/ali v konkretni učni situaciji? Kako pojasnjuje lastne dosežke: kot posledico vloženega truda ali kot posledico sposobnosti? Kako lahko vplivam na učenčev pozitiven odnos do sebe?
... pričakovanja uspeha/neuspeha	Kakšen dosežek učenec pričakuje pri mojem predmetu oz. v konkretni učni situaciji? Za kaj si prizadeva? Kako lahko povečam verjetnost, da bo učenec pri mojem predmetu uspešen?

Na *stališča učenca do učitelja* vpliva učitelj s posegi, ki so usmerjeni v izgradnjo kakovostnega odnosa, predvsem pa z iskrenim sprejemanjem, toplino in empatijo do učenca. Po več avtorjih (Roffey, 2011; McLean, 2003; Wlodkowski, 1978, 1995; Woolfolk, 2002) povzemamo strategije vplivanja na odnos učenca do sebe (učitelja) oz. na razvoj kakovostnih odnosov z učenci sploh. Motivacijsko torej vpliva učitelj, ki:

- učenca naslavlja po imenu;
- izraža toplino in sprejemanje (očesni stik, vzpodbudne pripombe), pokaže učencu, da mu je zanj mar, da je zanj pomemben, da mu ni vseeno, kako razmišlja, doživlja in ravna ter kakšne posledice doživlja ob svojih izbirah;

- poišče pri učencu nekaj, kar resnično ceni in te lastnosti/dejanja pozitivno izpostavlja (tako prispeva k ozaveščanju pozitivnih lastnosti in razvoju alternativne, pozitivne samopodobe);
- omogoča učencu konstantno pozitivno povratno informacijo, ki je specifična, iskrena in kratka (jasna in razumljiva);
- se zanima za svoje učence (za njihovo življenje zunaj šole): kaj se jim dogaja, kaj jim je pomembno, česa si želijo ...;
- poišče, kar mu je z učencem skupno, in vzame to kot izhodišče za varen dialog, tudi o nešolskih temah;
- razkrije učencu delček sebe, deli z njim katero od svojih anekdot;
- uporablja humor, metafore, zgodbe;
- izraža navdušenje nad dejstvom, da poučuje ravno te učence, in jim pokaže, da verjame, da so vredni njegovega truda.

V takšnem odnosu se učenec počuti varen, sprejet, zaupanja vreden in cenjen, kar vpliva tudi na njegovo samopodobo. Na *učenčev odnos do predmeta* lahko vpliva učitelj z različnimi didaktičnimi pristopi (kar je opisano v nadaljevanju), predvsem pa s tem, da učencu omogoči, da je njegova prva izkušnja s predmetom pozitivna, da nad predmetom in učno vsebino izraža navdušenje in da učenca z negativnim odnosom poveže z učenci, ki jim je predmet všeč.

### 3.2 Učni izzivi kot dejavnik motivacije

Tesno v povezavi s prejšnjo skupino dejavnikov (učenčeve potrebe) je tudi skupina didaktično-metodičnih dejavnikov oz. strategij dela v razredu. Najpomembnejši med njimi so kakovost miselne vzpodbude učencem (vprašanja), kakovost in variabilnost učnih dejavnosti, miselno neravnotežje (kognitivna disonanca). Kakovost strategije učitelj premišljuje ob teh vprašanjih:



Motivacijski dejavnik – učni izzivi	Samorefleksivno vprašanje
... kakovost miselne vzpodbude/vprašanja	Kako umeščam v pouk spraševanje (svoje in spraševanje učencev)? Kako stimulativna in provokativna so s perspektive učenca vprašanja, ki mu jih zastavljam med poukom? Koliko priložnosti za oblikovanje vprašanj mu dam? Kako obravnavam učenčeva vprašanja? S katerimi strategijami lahko zagotovim še bolj kakovostno miselno stimulacijo?
... kakovost in variabilnost učnih dejavnosti?	Kako učinkovito predstavim posamezne teme in pod teme ter kako jih med seboj povežem? Kaj v učni situaciji je konstanta in kaj se spreminja? Kako lahko napravim pouk z vidika načinov in metod dela še bolj raznolik?
... interes in vpletenost	Kako učenec vstopi v temo? Kako izzovem njegovo predznanje in kako ga izkoristim za nadaljnje načrtovanje? V kolikšni meri in kako v proces načrtovanja (ciljev, kriterijev uspešnosti in dejavnosti) vključim učence? Katera orodja uporabljam? Kaj mi je še na voljo?
... neravnotežje	Kako je učenec soočen z informacijami, ki so v nasprotju s tem, kar verjame ali kar je že izkusil? Kako izzovem (v fazi ozaveščanja predznanja ali kasnejših) v učencu neravnotežje (kognitivni konflikt) med tem, kar ve in v kar verjame, ter novimi, kontrastnimi informacijami, ki naj bi jih usvojil, in kaj storim, da bi neravnotežje razrešil? Katere strategije so mi še na voljo?

Motivacijski vpliv ima pouk, ki učenca *miselno izzove v različnih fazah učnega procesa*, tako pri preverjanju predznanja kot pri usvajanju nove snovi ali njenem utrjevanju. Zato sta najpomembnejši značilnosti miselno spodbudnega pouka učiteljeva vprašanja na višjih taksonomskih stopnjah in prostor, da učenec vprašanja oblikuje in kasneje razišče tudi sam. Zanimiva vprašanja, ki izzovejo *neravnotežje*

med poznanim in novim, pritegnejo začetno pozornost, obenem pa jo pomagajo vzdrževati. Učitelj lahko vprašanja integrira v vrsto *raznolikih metod* (eksperimentiranje, igra vlog, pisanje informativnih zložen, tvitov, scenarijev za film itd.), ki – poleg miselnega izziva – predstavljajo priložnost za kreativno, sodelovalno in igrivo usvajanje učnih vsebin, ki predstavljajo protiutež prav tako nujnim metodam individualnega dela na vsebinah oz. v nalogah, ki terjajo vajo oz. dril in se jim ni moč izogniti. *Dinamični učitelj*, ki učencu nad učnim procesom *prepušča nadzor* (izbira dejavnosti, tempo dejavnosti), prispeva k doživljanju raznolikosti in s tem večja verjetnost za motivirano sodelovanje učencev. Interes in vpletenost učencev vzdržuje tudi učitelj, ki dejavnosti naveže na *interese učencev*, in učitelj, ki uporablja *humor*, *zabavne zgodbe* in druge kreativne pristope.

### 3.3 Doživljanje kompetentnosti in avtonomija kot dejavnika motivacije<sup>54</sup>

Za motivirano vključitev v dejavnost je izjemno pomemben občutek učenca, da bo nalogo zmozel opraviti oz. da lahko pričakuje uspeh, obenem pa možnost, da o svojem procesu odloča sam, da ima možnost nadzora, možnost izbire. Samorefleksivna vprašanja, ki učitelju omogočajo raziskati in razumeti ta vidik motivacije, so:

---

<sup>54</sup> Ta kategorija dejavnikov se prekriva tako s prvo kategorijo kot s tretjo, a sta dejavnika tako pomembna, da ju Wlodkowski izdvaja in umešča v svojo kategorijo.

Motivacijski dejavnik – kompetentnost in avtonomija	Samorefleksivno vprašanje
... zavedanje napredka in mojstrstva	Kako učenec doživlja zahtevnost naloge? Kako presoja svoje zmožnosti, da nalogo ustrezno obvlada? V kolikšni meri se zaveda svojih kompetenc, pa tudi šibkosti v veščinah, ki jih zahteva naloga? Kako mu lahko pomagam pri presoji lastnih virov (znanja, veščin, odnosa) za uresničitev naloge/cilja? Kako mu lahko omogočim, da bo spremljal in vrednotil svoj napredek v znanju, veščinah in naravnostih na različnih področjih delovanja?
... odgovornost in avtonomija	V kolikšni meri se učenec zaveda, da je odgovoren za lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje oz. za proces učenja ter dosežek? Kako učenec po navadi razlaga svoje uspehe ali neuspehe: jih pripisuje svojemu trudu (miselnost zmagovalca) ali sposobnostim (miselnost poraženca)? Kako ga lahko spodbudim k zavedanju in prevzemanju odgovornosti za posledice njegovih odločitev in dejanj? Kako naj učenca spodbujam pri izgradnji miselnosti zmagovalca?

Ozaveščanje znanj, veščin in odnosa v učni situaciji, oblikovanje jasnih *ciljev* in *kriterijev uspešnosti* ter *spodbujanje* učenca na poti doseganja teh ciljev, obenem s konsistentno in kakovostno *povratno informacijo* in usmerjanje v *samorefleksijo* in *samoevalvacijo* (glede na kriterije uspešnosti) predstavlja zaključen cikel, v katerem učenec doživlja občutek »zmorem« (saj ga pri tem učitelj spodbuja in usmerja s povratno informacijo), obenem pa proces nadzira in za rezultat prevzema odgovornost. Povezava med lastno dejavnostjo oz. odločitvami, na katerih le-ta temelji (se učim – se ne učim, poslušam – ne poslušam, opravi nalogo – ne opravi naloge itd.) in rezultati (dosežki) postane razvidna. Učenec v teh pogojih izgrajuje prožno miselnost (growth mindset; dosežki so odvisni od vloženega napora) oz. opušča togo miselnost (fixed mindset; dosežki so odvisni od sposobnosti) (Dweck, 2000), ki ima za motivacijo usodne posledice. Značilnosti obeh vrst motivacije povzema Tabela 3.

Avtorica pojasni (prav tam, 20–23) dva tipa pojmovanj inteligentnost (in sposobnosti sploh): a) kot *nespremenljivo*, dano lastnost posameznika, tisto, s katero se rodi in se tekom življenja ne spreminja (toga miselnost oz. osebna teorija nespremenljive inteligentnosti: »imaš jo ali pa je nimaš«), ali kot *spremenljivo* lastnost posameznika, odvisno od učenja in prizadevanja (prožna miselnost oz. teorija o spremenljivi inteligentnosti: »če si prizadevaš, jo lahko razvijaš in si vse bolj inteligenten«). Vsako od pojmovanj pomembno vpliva na razmišljanje, doživljanje in ravnanje učenca v učnih situacijah.

Tabela 3: Značilnosti in posledice toge in prožne miselnosti

Pojmovanje inteligentnosti	<b>Inteligentnost je nespremenljiva: toga miselnost</b>	<b>Inteligentnost je spremenljiva: prožna miselnost</b>
Opredelitev	»IQ mi je dan, ne morem ga spremeniti.« »Ne glede na trud – zmorem, kolikor zmorem.«	»IQ z učenjem lahko spreminjam.« »Če se bolj potrudim, zmorem več.«
Posledice	Učenca skrbi, kolikšen je njegov IQ. Želi dokazati, da imajo dovolj visok IQ.	<i>Učenec se želi učiti → išče izžive</i>
Dobro se počuti ob ...	... preprostih, lahkih uspehih	... ob učenju, prizadevanju, v dejavnostih, ki so kompleksne
Cilji	Naravnost na dosežke (ocene)	Naravnost na znanje in veščine
Sistem razlag	Če vlagam napor, pomeni, da nisem sposoben; neuspeh pojasni s pomanjkanjem sposobnosti	Napor mi omogoča napredek, neuspeh pomeni pomanjkanje napora
Odziv v težkih situacijah	Samozaščitne reakcije, doživljanje nemoči	Vztraja

Učenci s teorijo *nespremenljive inteligentnosti* (toga miselnost) nad to svojo lastnostjo nimajo nadzora oz. doživljajo, da za njen razvoj niso odgovorni. Pogosto jih skrbi, koliko so inteligentni, in si prizadevajo, da bi okolici dokazali, da so dovolj pametni. Stremijo k temu, da bi se drugim »zdeli pametni«, k preprostemu, lahkemu uspehu in si prizadevajo, da bi bili boljši od drugih. Naravnani so torej na delovanje, katerega cilj je narediti vtis inteligentnosti na druge (performance oriented, prav tam). Izogibajo in umikajo se iz zahtevnejših problemskih situacij, saj jih doživljajo kot grožnjo, da bo razkrita njihova nesposobnost. Če doživijo neuspeh, ga po navadi doživijo kot izraz ali potrditev lastne nesposobnosti.

Učenci s teorijo *spremenljive inteligentnosti* (prožna miselnost) pa doživljajo povsem drugače: nad to tako želena lastnostjo imajo nadzor, doživljajo jo kot lastno odgovornost. Ti učenci se želijo učiti in so pripravljeni žrtvovati priložnost, da bi bili videti pametni, za priložnost, da bi se nekaj naučili. Usmerjeni so v obvladovanje in si nenehno prizadevajo, da bi svoje veščine in znanje izboljšali (mastery oriented, prav tam) Ne glede na stopnjo samozaupanja in morebitno možnost neuspeha iščejo izzive, se soočajo z zahtevnejšimi problemi in jih skušajo obvladati. Neuspeha ne doživijo kot izkaz lastne nesposobnosti oz. neinteligentnosti, zahtevnejše naloge zanje ne predstavljajo grožnje, pač pa priložnost. Kadar se polno angažirajo v dejavnostih ali pri reševanju problemov, si prizadevajo, da bi se nekaj naučili, urili veččino. Napor in učenje jim dajeta občutek napredovanja, preproste naloge pa doživljajo kot izgubo časa.

S perspektive te avtorice (Dweck, 2000) je pomembno, da učitelji, pa tudi starši učencem sporočajo, da vloženi trud prispeva k razvoju sposobnosti reševanja problemov, da jih spodbujajo k tveganju in k iskanju ter obvladovanju izzivov ter da izpostavljajo napake kot priložnost in pot k nadaljnjemu učenju in napredovanju. Tako učijo učence prevzeti odgovornost za lastno motivacijo, za učne dosežke in lastni razvoj.

## 4 Sklep

V hitro spreminjajočem se svetu sta oblikovanje pozitivne naravnosti ter zmožnosti za (vseživljenjsko) učenje dva pomembnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev. Čeprav je motivacija, kot smo pokazali zgoraj, notranji proces, pa v zahodni kulturi, tako v šolskem prostoru kot zunaj le-tega, prevladuje prepričanje, da je motivacijo, čustva, razmišljanja in ravnanje pri drugih ljudeh moč izzvati, jih povzročiti. Ne nazadnje se omenjena zmota odraža tudi v jeziku, kjer prevladuje dikcija prelaganja odgovornosti za lastno doživljanje in ravnanje (npr. naučil me je, razjezil me je, prestrašil me je) pred povedmi, ki pravilneje odražajo

odgovornost (ob njem sem se naučil, ob tem, kar je storil, sem se razjezil/izbral jezo, prestrašil sem se). V šolskem prostoru prav ta zmota, zmota iluzorne vzročnosti, usmerja učitelja v prevzemanje prevelike odgovornosti za motivacijo (čustva, znanje, ravnanje) učencev, s tem pa v prepogosto uporabo nagrajevanja ali kaznovanja kot zunanjih motivacijskih sil, ki pogosto sicer kratkoročno delujeta, a obenem učencu odrekata avtonomijo, izbiro in nadzor, s tem pa znižujeta pripravljenost in zmožnost za samoiniciativno in samoreglativno udejstvovanje v svetu.

Če je cilj vzgoje in izobraževanja vzgoja otrok v asertivna, samozavestna bitja, zmožna sprejemati lastne odločitve o sebi, je treba najprej zadostiti dvema pogojema: a) uveljaviti prepričanje, da sta učenje in rast del človekove narave, ki ju je treba spodbujati in razvijati, ter b) procesa prevzemanja odgovornosti za posledice svojih izbir učence sistematično učiti.

Sistematično učenje učencev prevzemanja odgovornosti za posledice svojih izbir sestoji iz ubesedene opredelitve odgovornosti ter permanentnega vzpostavljanja priložnosti za raznovrstne dejavnosti, v katerih samostojno, ob premišljenem zmanjševanju usmerjanja in strukture, raziskujejo, v tem procesu delajo napake in se iz njih učijo. Vloga učitelja je nudenje podpore in kontinuirane kakovostne povratne informacije ter optimistična spodbuda v situacijah, ko učenec obupa. Tak pristop omogoča počasen prehod iz kulture nadzora v kulturo samouravnavanja in samomotivacije.

## Uporabljeni viri

- Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 6, 627–668.
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Hove, E. Sussex: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Ellis, A. (1990). Rational and Irrational Beliefs in Counseling Psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 8, 4, 221–233.
- Franken, R. E. (1998). *Human motivation*. 4. izd. London: Brooks/Cole Publishing Company.
- Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija. Kako vzpostaviti učinkovito kontrolo nad svojim življenjem*. Ljubljana: Taxus.
- Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London in New York, Routledge/Falmer.

- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- McCombs, B. L., Pope, J. E. (1994). *Motivating Hard to Reach Students*. Washington: American Psychological Association.
- McCormick, C. B., Pressley, M. (1997). *Educational Psychology. Learning, Instruction, Assessment*. New York, Harlow, England: Longman.
- McLean, A. (2003). *The Motivated School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Milivojevič, Z. (1999). *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Beograd: Prometej.
- Roffey, S. (2011). *Changing Behavior in Schools. Promoting Positive Relationships and Wellbeing*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rupnik Vec, T. (2004). Miti o motivaciji ali "Prenehajmo že vendar učence motivirati." *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 4, 13–18.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v soli. Strategije poučevanja večšin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2007). Jasno razmejevanje odgovornosti vpletenih – predpogoj za oblikovanje kulture podeljevanja moči in dopuščanja avtonomije učiteljev in šol? V: A. Žakelj (ur.), *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta*, Postojna, 17.–19. 1. 2007 (str. 34–45). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ryan, R. M., Deci, L. E. (2000 a). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Ryan, R. M., Deci, L. E. (2000 b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No.1, 68–78.
- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison – Wesley.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational Psychology. Theory and practice. 6.ed*. Boston, London: Allyn and Bacon.
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and Teaching. A Practical Guide*. Washington: National Education Association of the United States.
- Wlodkowski, R. J., Ginsberg, M. (1995). *Diversity and Motivation. Culturally Responsive Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

# Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov

Encouraging and Safe Learning Environment in the Context of Psychosocial Relationships

Zora Rutar Ilc  
Zavod RS za šolstvo

## Izveleček

Namen prispevka je predstaviti temeljna psihosocialna izhodišča za spodbudno in varno učno okolje in na njih utemeljiti program za krepitev spodbudnega in varnega učnega okolja, ki ga razvijamo na ZRSS in preizkušamo in izvajamo v praksi. Program je bil zasnovan v okviru projekta Inovativni javni zavod in pilotno preizkušen s timi 25 VI-zavodov v šolskem letu 2018/2019.

Zasnovan je na več modelih psihosocialnih odnosov, predstavljenih v delih slovenskih avtoric in naslavlja naslednja ključna izhodišča za krepitev spodbudnega in varnega učnega okolja: dejavnike spodbudne klime s poudarkom na psihosocialnih, odnosno kompetenco učiteljev in učencev ter čustveno in socialno pismenost kot njen temeljni pogoj.

Med pilotnim izvajanjem programa se je pokazalo, da učitelji in ravnatelji prepoznavajo veliko potrebo po sistematični krepitevi teh področij. Predavanja, vaje oz. delavnice ter z njimi povezane refleksije so uspešno preizkušali na sebi, v razredih z učenci in v kolektivih s svojimi kolegi. V prispevku se bomo zato na kratko dotaknili vsebine programa z nekaterimi orodji vred ter izpostavili nekaj najbolj opaznih učinkov pilotnega izvajanja programa.

V slovenskem prostoru obstaja vrsta programov za razvijanje posameznih vidikov čustvene in socialne pismenosti zlasti pri učencih, pa tudi pri učiteljih, program ZRSS pa je izviren in pomemben predvsem z vidika celovite obravnave tega področja in metodologije, ki podpira šole pri sistematičnem vpeljevanju strategije za spodbudno in varno učno okolje tako na ravni razreda kot tudi šole. Posebej je pomembno, da se skozi ta program šolski tim usposobi za izvajanje le-tega s celotnim kolektivom.

Op.: Prispevek je delno prirejen in skrajšan po članku avtorice Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli, ki je v pripravi za objavo v reviji Šolsko polje.

**Ključne besede:** psihosocialni odnosi, dobro počutje, razredna klima, odnosna kompetenca, potreba po kompetentnosti, zaupanje v lastne zmožnosti.



## **Abstract**

Main purpose of the article is to introduce basic psychosocial foundations for safe and stimulating learning environment and to ground the programme for fostering such environment which was developed at the NIE which was developed and realised in the practice. The programme was conceptualised in the project Inovativni javni zavod and was piloted on 25 educational institutions in the schoolyear 2018/2019.

It is based on models for psychosocial relations which are presented in works of some Slovene authors and is dealing with further issues for fostering safe and stimulating learning environment: factors of stimulating climate with stress on psychosocial ones, relational competency of teachers and pupils and social and emotional literacy as its basic condition.

Between piloting it has been shown that teachers and headmasters recognise big necessity for fostering these areas systematically. They tested lectures, workshops and reflections after them by themselves, with their pupils in their classrooms and among colleagues in their assemblies. We will therefore introduce briefly the programme's content with some of the tools and stress some most recognised effects of the programme.

In Slovenia many programmes exist which are dedicated for developing some aspects of social and emotional literacy especially with pupils, but also with teachers. Additional value of NEI programme is in the fact, that it is important especially from the perspective of holistic approach of this area and because of methodology which supports schools at systematic introducing strategies for safe and stimulating learning environment as on the level of classroom as on the level of whole the school. It is of special importance that the school team is trained for the leading of this process on the school level.

**Keywords:** Psychosocial relationships, wellbeing, classroom climate, relational competence, need for competency, selfconfidence

## **1 Pomen kakovostnih psihosocialnih odnosov in dobrega počutja za spodbudno in varno učno okolje**

Vrsta avtorjev poudarja, kako lahko šola s sodelovalno klimo, kakovostnimi psihosocialnimi odnosi in čustvenim in socialnim učenjem ter kulturo nenasilja prispeva k spodbudnemu in varnemu učnemu okolju in deluje celo kot varovalni dejavnik pred različnimi pojavi nasilja. Tudi v slovenski literaturi je temeljito

opisan in deloma tudi raziskan vpliv psihosocialnih dejavnikov tako na delovanje učencev kot posameznikov in razreda oz. tudi širše – šolske skupnosti.

Zato smo se pri snovanju programa za krepitev spodbudnega in varnega učnega okolja naslonili predvsem na prikaze in modele psihosocialnih odnosov, predstavljene v delih slovenskih avtoric, ker korektno povzemajo ključne koncepte in ugotovitve tega področja, nekatere tudi empirično preverjajo in so dostopni pedagoškimi delavcem v slovenskem jeziku: utemeljitev psihosocialnih odnosov Peklajeve in Pečjakove, ki med drugim gradita na modelu povezav med učenčevim vedenjem in odnosi v šoli z občutjem pripadnosti in zavzetosti Juvonena, modelu medosebne socialno vedenjske kompetentnosti znotraj šolskega konteksta Walkerja, Irvina, Noella in Singerja ter modelu odnosov med učiteljem in učenci Piante (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 11); procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi (Košir, 2013, str. 18, po Connell in Wellbron, 1991) ter model prosocialnega razreda (Jennings in Greenberg, 2009, po Vidmar, 2018).

Skupna ugotovitev vrste avtorjev je, da so socialne in čustvene kompetence učiteljev odločilne za kakovostne odnose z učenci, za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih, pa tudi za njihovo zavzetost, učenje in celo splošni razvoj. S tem ovržejo škodljivo dihotomijo, večkrat omenjano v slovenskih medijih, pa tudi v delu strokovne javnosti, češ da je šola namenjena predvsem dobremu učenju, ne pa dobremu počutju. Če šola sicer v prvi vrsti res ni namenjena dobremu počutju, pa bomo v nadaljevanju pokazali, da je dobro počutje eden ključnih vzvodov za dobro učenje, predvsem pa za spodbudno učno okolje in da torej ne gre za dihotomijo, ampak močno medsebojno prepletenost. Pri tem pa seveda ne enačimo dobrega počutja s pasivnostjo ali celo lagodnostjo in lenobnostjo, ampak – nasprotno – dobro počutje utemeljujemo na dejavnikih, kot so:

- občutenje varnosti in (kognitivne in socialne) orientiranosti (npr. jasna struktura, postopki in pravila),
- doživljanje smiselnosti pouka s poudarjeno aktivno vlogo učenca (npr. navezovanje na predznanje, spodbujanje radovednosti, podpiranje miselnih procesov, učenje z odkrivanjem, učenje učenja, sodelovanje itd.),
- pripoznanje vrednosti in sprejemanje učenca kot osebnosti oz. kot človeka (ne glede na njegovo uspešnost),
- občutenje povezanosti z učiteljem in doživljanje, da mu je mar za učence,
- izkušanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije,
- občutenje podpore in pozitivnih pričakovanj,

- priložnosti za uspeh in krepitev šibkih področij,
- konstruktivna povratna informacija (kot potrditev doseženega in usmerjeno podpiranje na področjih, ki so potrebna izboljšanja),
- sprejetost in prostor za izražanje individualnosti,
- občutenje psihofizičnega blagostanja,
- doživljanje pravičnosti ter
- občutek, da učitelj zna zagotoviti ustrezne učne pogoje, varno okolje in da je kos upravljanju s konflikti. (Prirejeno po Marzano in Simms, 2005; Bluestein, 1998; Pšunder, 2004 in 2011.)

Posebej za odnosni vidik Malešević po Erskine (2002, v: Miljkovic, 2010) povzema 8 formativnih potreb:

- po varnosti,
- po doživljanju upoštevanja, potrjevanja in pomembnosti,
- po sprejemanju s strani stabilne, zanesljive in zaščitniške osebe,
- po priznavanju osebne izkušnje,
- po samoizražanju,
- po vplivanju na druge,
- po dajanju pobude
- ter po izražanju naklonjenosti in ljubezni,

za katere je značilno, da se lahko uresničijo predvsem v odnosu s (pomembnim) drugim (Malešević, 2018, str. 18).

Na zgoraj navedenih dejavnikih smo na ZRSŠ zasnovali orodja, ki učiteljem omogočajo spremljanje počutja učencev in razredne klime ter so izhodišče za njihovo lastno refleksijo o tem, koliko sami prispevajo k obojemu in kako se lahko na posameznih področjih še izboljšajo. Gre za Lestvico počutja in za Opomnik za klimo, objavljena v 3. zvezku priročnika Vključujoča šola (Rutar Ilc, 2017, str. 11 in str. 12–13).

Našteti dejavniki so tako z didaktičnega in organizacijskega kot z odnosnega področja. Na tem mestu se bomo ukvarjali predvsem z odnosno in nekoliko s kompetenco vodenja razreda. Strokovnega oz. akademskega/disciplinarnega področja in didaktične kompetence ne bomo podrobneje obravnavali, saj se na ZRSŠ s slednjima poudarjeno ukvarjamo v okviru naše temeljne usmeritve formativnega spremljanja, o čemer smo objavili že več temeljnih publikacij (več o tem v Holcar idr., 2016; Holcar idr., 2017, ter Holcar in Kregar, 2019), medtem ko je odnosnim vidikom in psihosocialnim dejavnikom posvečene manj neposredne pozornosti. Pri tem pa naj omenimo, da sicer tudi pristop

formativnega spremljanja deloma eksplicitno, predvsem pa implicitno naslavlja odnosne vidike in konstruktivno deluje na počutje in razredno klimo.

## **2 Vpliv psihosocialnih dejavnikov na učno zavzetost**

Ena od najbolj opaznih skupnih ugotovitev zgoraj omenjenih modelov in raziskav je, da prepričljivo ovržejo stereotip, da naj bi bili prijazni oz. topli učitelji manj uspešni pri doseganju učnih ciljev. Ugotovitve vrste raziskav dokazuje ravno nasprotno, namreč, da je pozitiven, spodbuden odnos učiteljev do učencev odločilen za dober stik oz. odnose z njimi, za boljšo klimo in za večjo učno uspešnost učencev.

Tako je White (Pekljaj in Pečjak, 2015) ugotovil, da so psihosocialne značilnosti učiteljev, kot so empatija, toplina, nedirektivnost ter prakse, skupaj s spodbujanjem razmišljanja, učenja, postavljanjem pred izzive in upoštevanjem razlik pomembno prispevale k povečanju kreativnosti in kritičnega mišljenja, verbalnih dosežkov, sodelovanja, zadovoljstva, samoučinkovitosti ter celo k preprečevanju osipa in posameznim vidikom duševnega zdravja. Vplivale pa so tudi na večjo motivacijo ter medsebojno povezanost. Spodbudno je tudi, da se je v raziskavah potrdilo, da dober odnos učitelja ne vpliva na ogibanje naporu. Z drugimi besedami: učiteljem se ni treba bati, da bo njihov dober odnos z učenci vodil k popuščanju pri delu, ampak nasprotno: vodi k boljši klimi in počutju ter k boljšim dosežkom in zavzetosti za učenje in delo.

### **V nadaljevanju o tem spregovorimo podrobneje.**

Pekljaj in Pečjak kot enega ključnih psihosocialnih odnosov v šoli izpostavita odnos učitelja do učencev in navajata številne raziskave o pomembnosti učiteljevih pričakovanj in spodbud za učencevo zavzetost, počutje in celo uspešnost. Tako navajata, da povezanost odnosov učitelja z učenci s kognitivnimi spremenljivkami pojasni skoraj 10 % variance ( $r = 0,31$ ), in to v največji meri za kritično/kreativno mišljenje in dosežke. Povezanost s čustveno-vedenjskimi spremenljivkami pa je še nekoliko večja za sodelovanje in zadovoljstvo učencev. Zaznan je tudi vpliv na preprečevanje osipa, samoučinkovitost oz. duševno zdravje, pozitivno motivacijo in socialno povezanost (Pekljaj in Pečjak, 2015, str. 81–88), torej najširše rečeno – na področje odnosov (do drugih in tudi do sebe). Za namene krepitve spodbudnega in varnega učnega okolja oz. za t. i. vključujoče šolske prakse (pri čemer je vključevanje mišljeno v najširšem smislu, ne le za posebne potrebe oz. ranljive skupine) so posebej pomembne ugotovitve raziskav o tem, da so odnosi z učiteljem eden ključnih dejavnikov učenceve vključenosti, »ki se kaže v njegovem interesu za učenje in delo v šoli, manjšem izražanju jeze

ter večjem vlaganju navora, večji pozornosti in daljšem vztrajanju pri nalogah« (prav tam, str. 77). Zanimivo je, da postane na predmetni stopnji, ko se poveča kritičnost učencev do odraslih in s tem tudi do učiteljev, odnos učiteljev do učencev celo bolj pomemben tako za vzdrževanje discipline kot učne zavzetosti. To sta potrdili tudi dve slovenski raziskavi (Puklek Levpušček, 2001, povzeto prav tam, str. 78, ter Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, povzeto prav tam).

Odnosi med učiteljem in učenci pa niso samo enostranski – torej od učiteljev do učencev, ampak gre za kompleksen preplet vzajemnega vplivanja. Manj prilagojeno vedenje učencev neugodno vpliva na celotno razredno klimo in na odnose z učiteljem. Ustrezno vedenje učencev pa je – obratno – praviloma (v zdravih razrednih skupnostih) dobro sprejeto in podprto tako s strani vrstnikov kot učiteljev ter pozitivno vpliva na učno uspešnost, ta pa vzajemno nazaj na samega učenca (krepitev njegove samopodobe) ter na njegov socialni status (kako ga pripoznajo in upoštevajo drugi).

Gre torej za spiralne povezave, ko sprememba enega dela vzvratno vpliva na vse preostale, ti pa na nov način nazaj. Zato to, kako učitelj s svojo komunikacijo, zgledom in svojim celotnim odnosom vpliva na razred, na odzivanje učencev, vzvratno vpliva na njegovo doživljanje razreda in odnosov in na njegove naslednje interakcije in obratno: »Učiteljeva vključenost, spodbujanje učencev, oblikovanje spodbudnega učnega okolja, v katerem učenci zaznavajo, da so cenjeni in spoštovani, vplivajo na večjo učenčevo vključenost v delo v oddelku, na vlaganje več truda, vztrajanje. Vse to pa spet vpliva nazaj na učitelja, da se tudi on še bolj vključuje v ta odnos. Ta odnosna spirala povratnih zank se tako lahko zavrti v pozitivno smer, v nasprotnem primeru, ko se začne odnos z negativnimi povratnimi zankami, pa se lahko obrne tudi v negativno smer.« (Pekljaj in Pečjak, 2015, str. 108)

H kompleksnosti prispevajo tudi medvrstniški odnosi, ki se kažejo kot sodelovalnost nasproti izključevanju, podpornost nasproti konfliktnosti ter čustveno pripoznanje in empatija nasproti ignoriranju ali celo aktivnemu zavračanju in nasilju (prim. npr. prav tam). S svojim odnosom do posameznikov in do celotnega vodenja razreda pa lahko učitelj posredno v določeni meri vpliva tudi na medvrstniške odnose.

Od učitelja kot ključne osebe oz. tistega, ki je v šolskem prostoru edini odrasel in se zanj predpostavlja, da je profesionalno kompetenten, se zato upravičeno pričakuje, da je tudi osebnostno zrel za soočanje z zahtevnimi socialnimi izzivi, kakršni se pojavljajo v razredu ali s posameznimi vzgojno zahtevnimi učenci. Učitelji z bolj razvitimi socialnimi in čustvenimi kompetencami (npr. učitelji, ki zrelo uravnavajo impulzivnost oz. čustva, kot sta jeza ali strah) lažje obvladujejo

zahtevne odnosne izzive v razredu. In obratno: tisti, ki imajo to področje manj razvito, lahko v rizičnih situacijah hitro »poslabšajo« odnose in posledično to privede tudi do manj ugodne klime (Vidmar idr., 2018).

Pri tem ni nepomembno, da so dobro razvite čustvene in socialne kompetence pomembne tudi za (psihično) blagostanje samih učiteljev in jih varujejo pred stresom in izgorelostjo. V nadaljevanju bomo zato podrobneje utemeljili, s katerimi konkretnimi vedenji in značilnostmi komunikacije učitelj vpliva na odnos z učenci in celo na odnose med učenci in kako lahko te učinke dodatno okrepi s premišljenim vodenjem razreda z namenom ustvariti dobro oz. vključujočo klimo. S tem v zvezi torej govorimo o odnosni kompetenci učitelja, ki jo bomo obravnavali v nadaljevanju.

### **3 Pomen učiteljeve odnosne kompetence in povezanost z občutjem kompetentnosti učencev**

Omenili smo že, da na spodbudno učno okolje vplivajo tako didaktični kot psihosocialni dejavniki. Obširno smo pokazali, kako pomemben je odnos učitelja z učenci in kako raznotere učinke ima na različna področja delovanja in doživljanja učencev, vključno z njihovimi učnimi dosežki.

V znameniti Hattievi študiji se odnos učitelja do učencev izpostavlja kot eden od najpomembnejših dejavnikov pri dosežkih, prav tako ga kot najpomembnejšo od učiteljskih kompetenc (še bolj od spretnosti vodenja samega pouka) utemelji Juul (Juul, 2014).

Pri tem Juul odlično poveže obe komponenti, za kateri učitelji (pa tudi starši) pogosto ugotovijo, da nista izključujoči se, ampak – nasprotno – delujeta ugodno le, če sta povezani, in sicer upoštevanje otroka (in njegovih potreb) ob hkratnem odločnem vodenju: »Odnosna kompetenca je sposobnost, da otroka zaznava kot individuum; takega, kakršen je; da svoje obnašanje prilagodi temu, ne da bi se odpovedal vodenju.« (Prav tam, str. 112)

Odnosna kompetenca je močno povezana s temeljnimi komunikacijskimi veščinami (npr. pristen stik in spremljanje, aktivno poslušanje in izražanje zanimanja, uporaba podpornih vprašanj ali priporočil, dajanje kombinirane povratne informacije itd.) in izražanjem spoštovanja oz. spoštljivo obravnavo. Kyriacou npr. spoštovanje povezuje s tremi dejavniki učiteljeve interakcije z učenci:

- »Učitelj izraža pristno skrb za napredek učencev
- učitelj izraža spoštovanje do učenja učencev;
- učitelj spoštuje učence kot posameznike.« (Kyriacou, 1997, str. 49)

V nadaljevanju bomo povzeli različne opredelitve odnosne kompetence in njene dimenzije po številnih avtorjih, ne glede na to, ali tudi oni govorijo o odnosni kompetenci ali pa uporabljajo kak drug izraz, npr. osebne in profesionalne značilnosti učinkovitega učitelja.<sup>55</sup>

Pšunder tako opozori, da avtorji ne uporabljajo enotnega izraza »dobri odnos«, ampak različne, npr.: optimalni, učinkoviti, pozitivni itd. Pri tem se sklicuje na metaštudijo Stronga (2007), ki je pokazala, da se »učinkovit učitelj:

- vede prijazno in osebno;
- dela z učenci, namesto da učenci delajo stvari zanj;
- učencem zaupa odgovornosti in jih spoštuje, mladostnike obravnava kot odrasle, ko je to primerno;
- učencem dovoli, da sodelujejo in sprejemajo odločitve;
- je pozoren na to, kaj učenci rečejo;
- porabi več časa za interakcijo in neposredno delo z učenci kot neučinkovit učitelj ter
- ima dober občutek za humor ...« (Pšunder, 2011, str. 104 in 105).

Po Charlesu (1996) pa Pšunder povzema še, da k dobrim in kakovostnim odnosom z učenci prispevajo:

- prijaznost,
- pozitivna drža,
- sposobnost poslušanja,
- iskreno zanimanje za učence in njihove interese in dosežke,
- sposobnost dajanja pristnih komplimentov,
- redno namenjanje pozornosti učencem oz. vzpostavljanje zaupanja,
- pripravljenost pomagati,
- dober vzgled,
- pozitivna visoka pričakovanja v zvezi z delom učencev oz. verjetje v njihove zmožnosti
- ter omogočanje razprav, ki vključujejo vse učence (prav tam, str. 115, 116).

Podobno Košir navaja Wentzel (1997), da skrbne učitelje učenci opisujejo z značilnostmi, kot so: »znajo narediti pouk zanimiv, se pogovarjajo z učenci in jih poslušajo, so pošteni, pravični in zaupanja vredni, preverjajo pri učencih, če so

---

<sup>55</sup> To poglavje je deloma povzeto po članku avtorice pričujočega članka Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli, v pripravi za objavo v reviji Šolsko polje.

razumeli ali potrebujejo pomoč /.../. Učitelje, ki so jih zaznavali kot neskrbne, pa so učenci opisali takole: spregledajo, prekinjajo, žalijo, spravljajo v zadrego ali vpijejo na učence, so dolgočasni ali izgubljajo rdečo nit, ne kažejo zanimanja za učence ...» (Košir 2013, str. 111)

Bluestein učinkovito kombinacijo spodbudnosti, prijaznosti in odločnosti metaforično poimenuje z geslom »zmagam-zmagaš« in našteva, kako lahko k temu prispeva učitelj: da je dosleden, usmerjen v proces, ponuja možnosti na osnovi posledic, ponuja dogovore in izbiro, zaupa zmožnostim sposobnosti odločanja in prevzemanju odgovornosti učencev, spodbuja samostojnost in samoiniciativno, je spodbuden in podpira potrebe učencev in poskrbi za svoje, učenem prepusti odgovornost za njihovo vedenje in spodbuja prevzemanje posledic itd. (Bluestein, 1997).

Kot smo videli, je torej odnosna kompetenca močno povezana s temeljnimi komunikacijskimi veščinami (zmožnost za vzpostavljanje in vzdrževanje zaupanja, pristen stik, spremljanje, aktivno poslušanje, izražanje zanimanja, uporaba podpornih vprašanj ali priporočil, dajanje kombinirane povratne informacije itd.) in izražanjem spoštovanja oz. spoštljivo obravnavo.

Večina avtorjev opozarja, da je za tolikokrat omenjeno spoštovanje v prvi vrsti odgovoren učitelj kot odrasla, strokovno kompetentna in čustveno in socialno zrela oseba. Kljub morebitnemu nespoštljivemu odzivanju ali vedenju učencev je učiteljeva strokovna dolžnost in njegovo pedagoško poslanstvo ostati umirjen, spoštljiv in ravno s tem učencem dajati zgled in omogočati spodbudno okolje za izbiro ustrežnejših oblik vedenja.

Poglejmo si, kaj je tisto, v čemer je utemeljeno učinkovanje učiteljeve odnosne kompetence, kot smo jo ravnokar opredelili. Z drugimi besedami: kaj je tisto, na kar pri učencih ti odnosi delujejo tako, da povzročajo učinke, opisane v prvem in drugem poglavju. V prvi vrsti gre za koncepte občutja kompetentnosti in t. i. (zdrave) navezanosti (angl. attachment), iz katerih v veliki meri izvira občutje kompetentnosti.

Potrebo po kompetentnosti Ryan in Deci skupaj s potrebo po avtonomiji ter potrebo po pripadnosti in povezanosti utemeljita kot ključno za optimalno šolsko prilagojenost. K zadovoljenosti teh potreb lahko učitelji odločilno prispevajo s tem, da učencem omogočijo izkušanje kompetentnosti, avtonomije in povezanosti:<sup>56</sup>

- jih podprejo na njihovih močnih področjih in ob dosežkih;
- jih spodbujajo;

---

<sup>56</sup> Tudi že omenjeni pristop formativnega spremljanja je zasnovan tako, da to upošteva v največji možni meri.



- do njih izkazujejo pozitivna realna pričakovanja (prilagojena zmožnostim učencev), s hkratnim pripoznanjem in pohvalo za dosežke
- ter jim omogočajo priložnosti za izbiro in odločanje (prim. Peklaj in Pečjak, 2015; Košir, 2013; Malešević, 2018).

To pa pomembno prispeva k občutkom kompetentnosti: zaupanje v lastne zmožnosti in s tem povezano občutje lastne vrednosti.

Zato je temeljni pogoj spodbudnega in varnega učnega okolja, da je vsak otrok v dobrem stiku vsaj z enim odraslim, ob katerem čuti, da je pripoznan, na varnem in sprejet ter da lahko izkazuje svoja močna področja (če ne na učnih, pa vsaj na kakem drugem področju). Posebej v situacijah, ko starši otroku ne predstavljajo tovrstne opore, je prav učitelj ali kak drug šolski delavec lahko taka podporni oseba.

#### **4 Vodenje razreda kot dejavnik spodbudnega in varnega učnega okolja**

Čeprav smo podrobno utemeljili, kako zelo je – poleg didaktične – za vključujoče oz. spodbudno in varno učno okolje pomembna učiteljeva odnosna kompetenca, pa ta sama po sebi ne zadošča za vodenje razreda kot skupine. V ta namen so potrebne t. i. vodstvene kompetence oz. kompetence in znanja za vodenje razreda, za katere pa se – paradokсно – večina bodočih učiteljev na matičnih fakultetah ne usposablja.

Tudi že omenjene slovenske avtorice posvečajo vodenju razreda veliko pozornost in izpostavljajo, da se je razumevanje vodenja razreda v zadnjih letih premaknilo od zagotavljanja discipline in izvajanja nadzora v smer vključujočih odnosov in sodelovalnih praks in k učenju samournavanja (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 109; Pšunder 2006 in 2011; Košir, 2013).

Na teh premisah je zato zasnovan tudi 3. zvezek priročnika Vključujoča šola s pomenljivim naslovom: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost, ki poleg prej omenjenega opomnika za dobro klimo prinaša tudi opomnik za vodenje razreda za dobro disciplino. Izpostavlja pomen na videz nepomembnih rutinskih praks, od vstopa v razred in začetnega pridobivanja pozornosti prek različnih praks spremljanja in vodenja razreda s stopnjevanjem signalov do skupnega oblikovanja pravil.

Tudi za vodenje razreda velja, da je dober stik učitelja z učenci oz. razredom izjemno pomemben, pri tem pa učitelju pomaga prej opisana in utemeljena odnosna kompetenca. Pri vodenju razreda gre torej za okrepitev odnosne

kompetence z ozaveščanjem konkretnih postopkov in premišljeno uporabo strategij.

Pri vodenju razreda se ne moremo ogniti tudi vprašanju vzgojnih dilem, povezanih s tem, kako preseči pomanjkljivosti obeh preživelih in škodljivih praks: avtoritarne in permisivne. Vodilni slovenski strokovnjak na tem področju, Kroflič, zagovarja t. i. demokratični vzgojni stil oz. koncept samoomejitvene avtoritete, ki si prizadeva za vzgojo avtonomne, odgovorne, refleksivne, avtoreglativne, empatične, solidarne osebe. Ključno za ta pristop je demokratično dogovarjanje in sprejemanje odločitev na podlagi etične argumentacije, nadgrajene z empatijo in sočutjem. Ta pristop vpliva na razvoj prosocialnosti v smislu usmerjanja pozornosti na dobrobit druge osebe, česar pri sklicevanju izključno na argumente ali pravila ni (Kroflič, 2013, str. 8; prim. tudi Kroflič, 2010 in 2012).

Posebej zahtevno pa vodenje postane ob pojavu neželenega vedenja, ki ga v določeni (čeprav manjši) meri lahko pričakujemo kljub upoštevanju vseh prej omenjenih priporočil. V teh primerih je potrebno zelo premišljeno spremljanje in stopnjevanje signalov namesto impulzivnega učiteljevega ravnanja (bodisi izvajanja moči ali pa izražanja nemoči). Z drugimi besedami: učitelj naj se ne bi dramatično odzval na vsako najmanjšo kršitev, ampak »dozira« svoje posege, s čimer omogoča avtoregulacijo. Če pa tudi to ne učinkuje, lahko uporabi zahtevnejše tehnike za podpiranje učencev pri uravnavanju čustev in spreminjanju vedenjskih vzorcev (npr. tehnika 4R ter ABC povezanosti vedenja in čustvovanja, več Rutar Ilc, 2017, ter Rutar Ilc Rogič Ožek, 2017).

Na tem mestu na kratko povzemamo načela 4R:

1. **Razumno se odzovem:** vzdržim se nepremišljenih in impulzivnih odzivov.
2. **Razlikujem vedenje od osebe.**
3. **Razmem dogajanje in ga ne vzamem osebno** (kot napad nase), na primer: razmem čustva, ki so za vedenjem, in to pomagam razumeti tudi učencu.
4. **Reagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve, ter spodbujam** učenčevo prevzemanje odgovornosti in iskanje nadomestnih oblik vedenja.

Ključno pri tem je, da z učencem vzpostavimo dober stik in ga v pogovoru podpremo tako, da se zave razlogov za neželeno vedenje, pa tudi okoliščin in sprožilcev (seveda v njemu razumljivem jeziku), da skupno načrtujemo nadomestne strategije in oblike vedenja ter poiščemo zanj čim več priložnosti za krepitev občutka lastne vrednosti in kompetentnosti.

Pri pojavu ponavljajočih se blažjih oblik neželenega vedenja lahko učenca na temelju ugotovitev iz pogovora sistematično podpremo s pomočjo preprostih strategij, a le, če je za to pripravljen in tega zmožen. Pri tem upoštevamo razloge

za neželjeno vedenje, ki smo jih ugotovili iz pogovora, in se z učencem dogovorimo, kako lahko neželjeno vedenje izboljša, katere nadomestne oblike vedenja bo razvil in kako mu lahko pomagamo mi kot učitelji (celoten razredni učiteljski zbor usklajeno).

#### **4.1 Vloga čustvenega in socialnega učenja za spodbudno in varno učno okolje**

Obravnavani izzivi (odnosna kompetenca, občutja kompetentnosti, vzgojni stili, ravnanje v primeru neželenega vedenja ter podpiranje učencev pri uravnavanju čustev) so močno povezani s t. i. čustveno in socialno pismenostjo. Čustvena in socialna pismenost je jedro odnosne kompetence in zadeva tako učitelje – njihovo upravljanje s samim seboj (avtoregulacijo) in vodenje učencev – kot tudi učence: je nujen element njihovega zdravega psihosocialnega odnosa.

Socialno učenje je neločljivo povezano s čustvi, pa naj gre za empatijo in nudenje podpore drugim ali pa za spretnost samouravnavanja (lastnih čustev in vedenja): zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, nadzorovati impulze (npr. jezo), a hkrati znati in upati izraziti čustva, ko je to primerno. Prepoznavanje čustev pri sebi in drugih in ustrezno odzivanje in ravnanje z njimi je pomemben vidik osebne zrelosti in eden ključnih dejavnikov za vzpostavljanje kakovostnih odnosov z drugimi in s samim seboj. Dobro uravnavanje čustev prispeva k socialni uspešnosti in posledično k dobri sprejetosti ter vključenosti in obratno: neprimerno vedenje je pogosto takšno zaradi prežetosti s čustvi, ki so nastala pri različnih oblikah odklanjanja oz. izključenosti (Več o tem v: Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

Zato je tako v našem programu kot v vseh drugih, ki se zavzemajo za spodbudno in varno učno okolje in gradijo na čustvenem in socialnem učenju, pozornost namenjena:

- krepitvi socialnih veščin in veščin nenasilne komunikacije,
- prepoznavanju čustev in ravnanju z njimi (npr. kako iskati načine, izraziti jih na primeren način in ob primernem trenutku, kako ravnati z jezo in obvladovati impulzivnost itd.),
- krepitvi pozitivne samopodobe, samospoštovanja in občutka lastne vrednosti,
- usvajanju asertivnosti (upati si in znati konstruktivno se postaviti zase in ohranjati potrebne meje, ne na škodo drugih),
- spodbujanju sodelovalnosti, povezanosti, zmožnosti zaupanja in

- spodbujanju sodelovanja ter skupnemu učinkovitemu reševanju problemov in konfliktov.

Čustveno in socialno opismenjevanje vodi k medsebojni obzirnosti, pozornosti in zmožnosti za vživljanje, k zanimanju za druge in k solidarnosti, a tudi k samodisciplini, samouravnavanja (avtoregulativnosti) in prevzemanju odgovornosti.

V šoli lahko čustveno in socialno opismenjevanje poteka načrtno in spontano, pri pouku in zunaj njega: na razrednih urah s posebnimi, temu namenjenimi delavnicami ali pa samo s pogovorom o odnosnih temah, številne možnosti za obravnavo čustev in odnosov ter njihove vloge in učinkov so tudi pri pouku predmetov (npr. pri obravnavi literarnih in likovnih del, pri ciljih, povezanih z etiko in družbenimi odnosi, na srednji šoli so pri pouku psihologije temu namenjeni samostojni učni sklopi), pri medpredmetnem povezovanju ter različnih vsešolskih in kroskurikularnih aktivnostih (npr. dnevi dejavnosti, tabori, projekti, dogodki idr., posvečeno odnosnim temam) (Več o tem v Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

Delovanje, usmerjeno v čustva, lahko zastavimo preventivno ali pa reaktivno – usmerjeno na učence s specifičnimi tveganji in že izraženimi socialnimi, čustvenimi in vedenjskimi težavami. Najbolj učinkovita pa je kombinacija obojega ob hkratnem ozaveščanju celotnega kolektiva o pomenu upoštevanja čustev in ravnanja z njimi. Čustveno in socialno opismenjevanje učencev predpostavlja čustveno in socialno pismene učitelje in njihovo usposabljanje za ta namen.

## **4.2 Program za krepitev spodbudnega in varnega učnega okolja**

Prej omenjena konceptualna izhodišča in ugotovitve raziskav smo v našem programu za spodbujanje spodbudnega in varnega učnega okolja sistematično ter po vrsti in v zaporedju, v kakršnem smo jih predstavili, povezali tako, da:

- učitelje najprej ozavestimo o pomenu povezanosti psihosocialnih odnosov z dobrim počutjem in v ta namen izvedemo več različnih povezovalnih aktivnosti (med katerimi so nekatere opisane v 4. zvezku priročnika Vključujoča šola, pri katerih učitelji na sebi izkusijo, kako pomembna za dobro počutje in klimo so občutja zaupanja, sprejetosti in povezanosti;
- v naslednjem koraku natančneje opredelimo razredno klimo in preizkusimo Lestvico počutja;
- v nadaljevanju utemeljimo pomen odnosne kompetence oz. naslovimo učiteljev delež, s katerim lahko prispeva k dobremu počutju in večji

vključenosti učencev; v ta namen uporabimo zgoraj omenjeni opomnik za dobro klimo, ob katerem učitelji izpeljejo samorefleksijo in načrtujejo, katera področja lahko še okrepijo in kako;

- nato z vajo, ki temelji na metaforah, soočimo pojmovanja učiteljev o disciplini, da pripravimo teren za analitični pristop k temu izzivu s pomočjo drugega opomnika – opomnika za disciplino;
- za primere, ko vsi ti običajni postopki ne učinkujejo, pa učiteljem ponudimo še urjenje v 4R- in ABC-tehnikah za obravnavo neželenega vedenja;
- v nadaljevanju nato naslovimo prispevek učencev s pomočjo odličnih animiranih kratkih filmov s področja popularne znanosti in utemeljimo pomen čustvene in socialne pismenosti kot ključnega dejavnika zdravega razvoja otrok za socialno prilagojenost;
- predstavimo temelje teorije čustev in izvedemo delavnice za krepitev empatije ter daljše primere t. i. socialnih oz. interakcijskih iger, celoten program pa je prepleten s serijo kratkih delavnic t. i. »Male šole čustvene in socialne pismenosti«;
- da bi na koncu udeležence spodbudili k snovanju načrtov sistematične strategije krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja v njihovi vzgojno-izobraževalni organizaciji.

Posebna vrednost opisanega programa je, da udeleženci – šolski timi – ne pridobivajo znanja, veščin in izkušenj le zase in za svoje delo v razredu, ampak da se usposobijo za izvajanje tega programa v njihovih lastnih okoljih. To sicer ni neposredno apliciranje oz. ponovitev programa v kolektivih (čeprav je možno tudi to, saj so udeležencem na razpolago kompleti vseh med seminarjem uporabljenih drsnic, vsa orodja in celoten postopek), ampak avtonomno kombiniranje vsebin in procesov, za katere se tim v dogovoru z ravnateljem in kolegi odloči glede na potrebe, zmožnosti in želje konkretnega kolektiva in šole. V optimalnem primeru se lahko šola odloči za krepitev spodbudnega in varnega učnega okolja oz. uveljavljanje načel vključujoče šole kot svoje razvojne prioritete in jo izvaja dolgoročno in sistematično. Takšna prizadevanja so namreč najbolj učinkovita, če so sistematična, načrtovana in koordinirana na ravni šole in če zajamejo čim več različnih ravni: od pouka do zunajšolskih dejavnosti, od predmetnega do medpredmetnega in kroskurikularnega povezovanja, od razredne do predmetne stopnje, od obveznega do razširjenega programa in od pogovorne do aktivacijske ravni. To pa terja povezovanje na ravni šole, celotnega kolektiva in vseh učencev in predpostavlja aktivno sodelovanje in prispevek vseh: učencev in učiteljev. V

tem primeru resnično lahko govorimo o prepričljivem udejanjanju načel vključujoče šole.

Ker nekateri timi nimajo izkušenj z vodenjem skupinskih vključujočih procesov s svojimi kolegi in z načrtnim oz. sistematičnim uvajanjem sprememb, je program voden tako, da so vse aktivnosti ponovljive v kolektivu oz. je celo zaželeno, da se jih ponovi v kolektivu, čeprav je seveda večina teh aktivnosti nato ponovljiva z učenci. Prav to, da so udeleženci osebno pridobili izkušnjo, kako se pogovarjati o pomembnih odnosnih temah, kako ustvarjati zaupanje, kaj potrebujejo za to, kako krepiti medsebojno povezanost in ne nazadnje, kako z vajami čuječnosti krepiti zaznavanje lastnih čustev in uravnavanje le-teh, je – po njihovih evalvacijah sodeč – ena največjih odlik programa. Hkrati je v program vgrajeno tudi reflektiranje in vodenje skupinskega procesa, pri čemer se naslanjamo na 5. zvezek priročnika Vključujoča šola (Skvarč, Čuk in Rutar Ilc, 2017).

Da bi udeleženci pridobili čim več praktičnih izkušenj, je program zasnovan tako, da med dvema srečanjema samostojno preizkušajo vnaprej dogovorjene prakse na vseh ravneh: vsak od članov tima preizkusi ključne tehnike in orodja pri svojih učencih, celoten tim v vsaki vmesni fazi izvede vsaj eno od aktivnosti v poljubnem vsebinskem in časovnem obsegu tudi za kolektiv, hkrati pa je vsakič nekaj aktivnosti namenjenih preizkušanju na sebi in samorefleksiji. O vsem tem udeleženci pred novim srečanjem posredujejo kratka poročila o opravljenih aktivnostih in opaženih učinkih izvajalkam seminarja, ki so obenem na voljo za odgovore na morebitne dileme in vprašanja ter po potrebi timom in posameznikom nudijo dodatne konzultacije. Udeleženci so pohvalili možnost »individualiziranega« pristopa, torej to, da je bilo timom oz. šolam prepuščeno, kaj od pridobljenega bodo uporabili in koliko.

## Uporabljeni viri

- Blustein, J. (1998). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar, A. idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Holcar, A. in Kregar, S. (2019). Glas učenca in formativno spremljanje. V: *Vzgoja in izobraževanje 2-3/2019*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 7–13.
- Juul, J. 2014. Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.

- Kyriacou, C. (2010). Odnosi z učenci. V: Vzgoja in izobraževanje 5/2010. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 45–55.
- Košir, K. (2013). Psihosocialni odnosi v šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Kozina, A. idr. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije? V: Vzgoja in izobraževanje 5/2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 10–17.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje. V: Sodobna pedagogika, jun. 2013, letn. 64, št. 2.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje. V: Sodobna pedagogika, letn. 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2011). Induktivni vzgojni pristop. Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. Rogaška Slatina, april 2011.
- Malešević, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. V: Vzgoja in izobraževanje 5/2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 17–25.
- Marzano, R. in Marzano, J. S. (2010). Ključ do vodenja razreda. V: Vzgoja in izobraževanje 5/2010. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 55–62.
- Marzano, R. J. in Simms, J. A. (2013). Coaching Classroom instruction. Bloomington, Marzano Research Laboratory.
- Pekljaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pšunder, M. (2004). Disciplina v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011). Vodenje razreda. Maribor, Mednarodna Založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. (2007). Vpeljevanje spremembe v šole. Priročnik za šolske razvojne time. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rogič Ožek, S. (2018). Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih. V: Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje 5/2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 4–12.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek S., Gramc J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za boljšo vključenost. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). Tudi učitelji smo učenci. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Vidmar idr. (2018). Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev. V: Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje 5/2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 18–26.





# Sklop III

# Zgodba o trpinčenju oziroma saga v sodnih postopkih

The Story of Torture and the Saga in Court Proceedings

Klavdija Erjavec

Avbreht, Zajc in partnerji odvetniška družba o.p., d. o. o.

## Izvleček

V prispevku se ukvarjam z vprašanjem, kako se je sodna praksa opredelila do trpinčenja, ki se dogaja v praksi. O trpinčenju se namreč govori zelo veliko, vendar je dejansko podano le v primeru, ko gre za ponavljajoča se ali sistematična nedopustna ravnanja. Delavci se po navadi za postopke, ki so v zvezi s trpinčenjem predvideni pri delodajalcu, niti ne odločajo, ker jih štejejo kot neučinkovite. Zaradi strahu pred povračilnimi ukrepi pa se v praksi pogosto pojavljajo anonimne prijave, na katere se morajo delodajalci prav tako odzvati. Varstvo delavcev in učinkovito delovno okolje lahko delodajalec zagotavlja le v primeru, če se na vse prijave dejansko odzove. V prispevku je izpostavljeno tudi, kakšne pasti lahko žrtve trpinčenja pričakujejo v samem sodnem postopku. Težave so povezane predvsem z dokazovanjem, dolgotrajnostjo postopkov in s tem povezanimi stroški, ki so pogosto posledica tega, da delavci, ne glede na sodno prakso, postavijo visok tožbeni zahtevek, s katerim ne bodo mogli uspeti.

**Ključne besede:** trpinčenje, sodna praksa, anonimna prijava, dokazno breme

## Abstract

In the article I address the question of how the case law has defined itself to bullying, occurring in practice. There is a great deal of talk about bullying, but it is only really given in the case of repeated or systematic illicit conduct. Employees usually do not even follow the procedures, provided by the employer regarding bullying, as they are considered ineffective. However, out of fear of retaliation, anonymous submissions often occur in practice, to which employers must also respond to. Employee protection and an effective work environment can be guaranteed by the employer, only if all applications are actually responded to. The article also highlights what traps victims of bullying can expect in the court process itself. The problems are mainly related to the evidence, the length of the proceedings and the associated costs which are, regardless of the case law, often a result of workers making a high lawsuit claim which they will not even be able to recover.

**Keywords:** bullying, case law, anonymous submissions, burden of proof

## 1 Uvod

Pred sedmimi leti sem eno od predavanj začela s pravljico in pred kratkim sem se pogovarjala z eno takratnih udeleženk, ki se je tega še vedno spomnila. To me je prepričalo, da tudi ta prispevek začnem z izmišljeno zgodbo, ki pa mogoče ni povsem izmišljena in je odraz skoraj vsakodnevnih klicev »na pomoč« strank, ki se obrnejo na našo pisarno.

Zgodba bi se lahko glasila približno takole:

»Pred davnimi časi je za devetimi gorami živel delodajalec, ki je imel deset delavcev. Nekega dne se je eden od delavcev pri delu hudo ponesrečil in bil zaradi tega v bolniškem staležu že dolgih 7 mesecev. Ko se je delavec po dolgih 7 mesecih vrnil z bolniškega staleža, je ugotovil, da na njegovem delovnem mestu sedi drug delavec, ki opravlja vsa njegova dela in naloge, sam pa je dobil delovno mesto v kletnih prostorih, brez oken in telefona. Njegova naloga je bila, da arhivira dokumente, ki mu jih bodo prinesli sodelavci, da prečrta že porabljeni papir in ga pripravi za razrez in da ... Delavec je prav tako ugotovil, da se je odnos sodelavcev do njega povsem spremenil in ohladil, da se z njim nihče več ne želi pogovarjati oziroma da se ga celo izogibajo, ko ga srečajo na hodniku ... Njegovo delovno okolje je zanj postalo pravi »pekel« in ponovno se je moral vrniti v bolniški stalež, vendar tokrat zaradi psihičnih težav, ki so mu ga povzročile nove razmere pri delodajalcu.«

Resničnost, ki izhaja iz sodbe Višjega delovnega in socialnega sodišča, opr. št. Pdp 360/2019 z dne 5. 7. 2018, vendar se da iz nje povleči posamezne vzporednice z mojo izmišljeno zgodbo, pa je naslednja. V obrazložitvi navedene sodne odločbe je višje sodišče navedlo, da je »sodišče prve stopnje pravilno in popolno ugotovilo odločilna dejstva v zvezi s trpinčenjem. Po oceni izvedenih dokazov je pravilno zaključilo, da je tožena stranka v času od leta 2010 do 2015 trpinčila tožnico s tem, ko jo je preselila na odmaknjeno lokacijo, jo odmaknila od dnevnega dogajanja na sedežu uprave tožene stranke, jo izključila iz delovnih procesov, ki jih je pred tem vodila, ji preprečila dostop do informacij, neformalnega strokovnega izobraževanja, ji onemogočila strokovno opravljanje dela v pravni službi, nanjo kričala, jo arbitrarno ocenjevala, ji podala neutemeljeno pisno opozorilo pred odpovedjo, zlorabila institut odpovedi pogodbe o zaposlitvi v letih 2010 in 2014 ter ji z večkratnimi zahtevami po upokojitvi dala vedeti, da kot starejša delavka ni zaželeno. Na podlagi vseh navedenih ravnanj, vključno z nezakonito odpovedjo pogodbe o zaposlitvi v novembru 2014, je sodišče prve stopnje pravilno uporabilo materialno pravo, ko je presodilo, da je tožena stranka izvajala trpinčenje nad tožnico.«

Navedena primera nam seveda takoj odpirata vprašanje, kakšen je možen izid spora glede na trenutno sodno prakso v primerih, kot sta zgoraj opisana.

## 2 Trpinčenje

### 2.1 Kaj je trpinčenje

Skoraj vsakodnevno slišimo besedo trpinčenje oziroma mobing, vendar večkrat ugotavljam, da v resnici niti ne vemo, kaj konkretno ta beseda pomeni. Višje delovno in socialno sodišče je v obrazložitvi sklepa, opr. št. Pdp 241/2017 z dne 28. 6. 2017 navedlo, da »ugotovitev, da neko posamezno ravnanje ni bilo protipravno oziroma nezakonito, samo po sebi ne zadostuje za zaključek, da do trpinčenja ni prišlo. Sodišče namreč ne more presojati vsakega od dogodkov oziroma ravnanj posebej in za vsakega posebej ugotavljati, če predstavlja trpinčenje, saj posamezen dogodek oziroma ravnanje že po definiciji ne more predstavljati trpinčenja, pač pa to lahko predstavlja le več ponavljajočih se ali sistematičnih ravnanj skupaj. Pri tem je potrebno upoštevati tudi, da tožnica zatrjuje, da je bila žrtev mobinga s strani nadrejenih, ki imajo v okviru svojih funkcij določeno moč in avtoriteto nad svojimi podrejenimi. Izvajanje vodstvenih pravic na način ali z namenom, da se podrejeno osebo ali podrejene osebe izolira, poniža, izključi, degradira ali drugače trpinči, pa pomeni zlorabo teh pravic in ni dopustno.« Iz sodbe in sklepa Višjega delovnega in socialnega sodišča, opr. št. Pdp 569/2017 z dne 4. 1. 2018 nadalje izhaja, »da trpinčenje lahko predstavlja le več ponavljajočih se ali sistematičnih ravnanj oziroma vedenja, ki so graje vredna, očitno negativna in žaljiva ter usmerjena proti posameznim delavcem na delovnem mestu ali v zvezi z delom. Pri tem niti ni bistveno, če so bila ta ravnanja s strani tožene stranke protipravna (če je imela tožena stranka pravno podlago za ta ravnanja), temveč to, ali so ta ravnanja kot celota (usmerjena proti tožnici) predstavljala trpinčenje tožnice.« Ob tem pa je Vrhovno sodišče RS v sklepu, opr. št. VIII Ips 48/2015 z dne 17. 5. 2016 hkrati navedlo, »da je to, katera ravnanja predstavljajo psihično nasilje, treba presojati glede na okoliščine vsakega posameznega primera. Pogosto vključuje verbalno nasilje (kričanje, vpitje, poniževanje, zmerjanje, sarkazem, posmehovanje). Pri tem ni potrebno, da je tovrstnih ravnanj več ali da se ta ponavljajo, če je že eno samo tako ravnanje dovolj resno in zavržno ter posega v osebnost in dostojanstvo posameznika. Ravnanje je treba presojati zlasti strogo, kadar je kršitelj nadrejeni, prizadeti pa podrejeni.«<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Glej tudi sodbo Višjega delovnega in socialnega sodišča, opr. št. Pdp 1146/2015 z dne 9. 6. 2016.

## 2.2 Kaj se dogaja v praksi

Zakon o delovnih razmerjih [ZDR-1], 2013 v prvem odstavku 47. člena določa, da je delodajalec dolžan zagotavljati takšno delovno okolje, v katerem noben delavec ne bo izpostavljen spolnemu in drugemu nadlegovanju ali trpinčenju s strani delodajalca, predpostavljenih ali sodelavcev. V ta namen mora delodajalec sprejeti ustrezne ukrepe za zaščito delavcev pred spolnim in drugim nadlegovanjem ali pred trpinčenjem na delovnem mestu. Praviloma imajo delodajalci sprejete pravilnike, v katerih so opisani sam postopek in možnosti, ki jih imajo delavci, če menijo, da so izpostavljeni trpinčenju. Po navadi so v pravilnikih najprej predvideni postopki, s katerimi naj bi delavec poskušal sam razrešiti nastali konflikt s povzročiteljem trpinčenja, vendar se za te postopke delavci v praksi niti ne odločajo, ker sami ocenijo, da so šle zadeve že predaleč in pogovora po navadi ne vidijo več kot možne rešitve. Zato delavci, če se že odločijo za postopek pri delodajalcu, ki pa ni procesna predpostavka za sodni spor, na poslovodstvo družbe naslovijo pisni zahtevek za zaščito pred trpinčenjem ali drugim nadlegovanjem na delovnem mestu. V večini primerov se delavci pod zahtevo podpišejo, je pa vedno več primerov anonimnih prijav. Iz prakse izhaja, da je veliko anonimnih prijav podanih v primerih, ko je povzročitelj trpinčenja poslovodna oseba ali vodilni delavec oziroma kdo, ki ima v družbi višji položaj oziroma praviloma uživa avtoriteto v samem delovnem okolju. Vrhovno sodišče RS je v sodbi in sklepu, opr. št. VIII Ips 263/2017 z dne 19. 8. 2019 navedlo, »da imajo dejanja nadrejenega večji učinek, saj nastopa s pozicije moči in obvladuje zaposlitev prizadetega, temu pa je zaradi podrejenega položaja onemogočena enakovredna in učinkovita obramba. Pomembno je tudi dejstvo, da vodilni delavec, zlasti najvišji v hierarhiji, predstavlja delodajalca tako navzven kot navznoter in s svojimi dejanji postavlja standarde obnašanja in ravnanja tudi za vse ostale. Drži, da ima nadrejeni delavec pravico in dolžnost nadzirati ter preverjati delo podrejenih, dodeljevati naloge, dajati navodila za njihovo izvedbo in podajati kritike, kadar je delo opravljeno neustrezno. Vendar pa mora pri tem ravnati na primeren način. Kritika se lahko nanaša samo na delo oziroma izdelek, ne pa na samo osebo delavca.« Enako je Vrhovno sodišče RS pojasnilo tudi v že prej navedeni zadevi, opr. št. VIII Ips 48/2015 z dne 17. 5. 2016. V takšnih primerih in tudi na splošno se namreč prijavitelji bojijo, da bodo zoper njih uvedeni kakršni koli povračilni ukrepi oziroma, da bi se sama ravnanja trpinčenja še poglobila, oziroma se bojijo, da bi bil zoper njih morda uveden celo postopek odpovedi pogodbe o zaposlitvi. Prav zaradi strahu pred odpovedjo pa je veliko primerov, ko se delavci odločijo za sodno varstvo v zvezi s trpinčenjem šele po tem, ko jim delovno razmerje pri delodajalcu že preneha. Z namenom preprečiti

povračilne ukrepe delodajalca določba petega odstavka 7. člena [ZDR-1], 2013 izrecno določa, da delavec, ki je žrtev trpinčenja, ne sme biti izpostavljen neugodnim posledicam zaradi ukrepanja, ki ima za cilj uveljavitev prepovedi trpinčenja na delovnem mestu.<sup>58</sup> Ne glede na zakonsko določbo pa se v praksi zoper same prijavitelje, predvsem pri delodajalcih, ki (še) nimajo uveljavljenega sistema varstva pred trpinčenjem, pojavljajo tudi primeri, ko so zoper prijavitelje uvedeni povračilni ukrepi. Takšnih primerov je (na srečo) vedno manj, saj se delodajalci vedno bolj zavedajo, da je (tudi za potrebe morebitnih nadaljnjih sodnih postopkov) nujno potrebno, da se nemudoma odzovejo na prijave kršitev in da izvedejo postopek, ki je v zvezi s tem predviden v internih aktih. Pri tem je treba upoštevati, da posameznih postopkov iz različnih razlogov (npr. zaslišanja velikega števila sodelavcev itd.) ni mogoče izvesti hitro. Res je, da so v pravilnikih po navadi navedeni zelo kratki roki za posamezne aktivnosti, vendar so ti roki le instruktivne narave, zaradi česar tudi v primeru, da delodajalec navedene roke krši zaradi določenih (izkazanih) razlogov, ne pomeni, da se ni pravočasno odzval na očitane kršitve oziroma da je bil pasiven. Najslabša stvar za delodajalce je, da se na podano prijavo niti ne odzovejo in ne začnejo postopkov, neživljenjsko pa bi bilo pričakovati, da bodo vse prijave trpinčenja obravnavane in zaključene v predvidenih rokih.

### **2.3 Postopek v primeru anonimnih prijav**

Po navadi delodajalci nimajo predvidenega posebnega postopka za primer, ko so podane anonimne prijave. Zato posamezni delodajalci menijo, da v takšnem primeru, ko je podana le anonimna prijava, postopka niti niso dolžni izvesti. Predvsem je takšno stališče večkrat zavzeto v primerih, ko so anonimne prijave povsem pavšalne in iz prijave niso razvidni vsi elementi, ki naj bi jih prijava v skladu z njihovimi pravilniki vsebovala. Največ težav pri anonimnih prijavih pa je, če je ravnanje opisano le na splošno in niti ni jasno, v katerem oddelku/organizacijski enoti naj bi se kršitve dogajale. Ne glede na to, ali anonimna prijava vsebuje vse elemente ali ne, jo je, če se iz nje da razbrati kršitve in povzročitelja trpinčenja, treba obravnavati in s tem poskušati preprečiti nadaljnje ali ponovne kršitve. Pri tem pa je pomembno, da je tudi v primeru povsem splošne prijave s strani delodajalca podana neka povratna informacija, ki

---

<sup>58</sup> Iz sodbe Višjega delovnega in socialnega sodišča, opr. št. Pdp 404/2010 z dne 7. 10. 2010 pa izhaja, da je tožnica navajala, da naj bi bila premeščena, ker je zaprosila za varstvo in zaščito pred šikaniranjem. Hkrati je zatrjevala, da jo nadrejena grobo šikanira, ji grozi in o njej širi neresnice, ter zahtevala plačilo odškodnine v višini 100.000,00 EUR, kar je sodišče pravno-močno zavrnilo.

je lahko povsem splošna, kaže pa na dejanski odziv delodajalca. Namen, ki ga zasleduje zakonodajalec, je predvsem v tem, da se delodajalec odzove na vsako kršitev, ki je očitana, in s tem poskuša zagotoviti ustrezno delovno okolje. Pasivnost delodajalca je vsekakor najslabša, saj le-to daje signal zaposlenim, da se jim kljub kršitvam ne bi nič zgodilo, kar pa je povsem napačno in temu se je treba v delovnem okolju izogniti. Prav tako pa v primeru pasivnosti delodajalca prijavitelj ugotovi, da se nič ne zgodi, tudi če prijavi kršitev, kar je še dodatni razlog, da se ta oseba ali pa druge, v prihodnje ne bodo izpostavljale, predvsem tudi ne s svojim imenom in priimkom. Pomembno pri tem je predvsem zavedanje, da se je treba odzvati čim prej oziroma takoj, saj vsako podaljševanje neugodnega stanja zadeve samo še poslabšuje. Tudi v primeru, če iz same anonimne prijave ni mogoče ugotoviti kršitelja, je smiselno, da poskušajo poslovodne osebe oziroma vodje posameznih organizacijskih enot, če gre za večje delodajalce, delavce seznaniti z možnimi postopki, poudariti, da bo sankcionirano vsako trpinčenje, ter jih tako prepričati, da delavci podajo podpisane prijave. V zadnjem času se prav tako pojavljajo primeri, ko se delavci združijo in podajo t. i. skupinsko prijavo trpinčenja, pri čemer v posameznih primerih pobudo prevzame celo sindikat (ni pa nujno). Vsekakor ima takšna prijava, ki ima več prijaviteljev, še večjo težo in jo je treba čim prej obravnavati. Predvsem je takšna skupinska prijava lahko tudi negativni signal delodajalcu, da se ni pravočasno odzval in so šle zadeve že tako daleč, da je bilo udeležencev trpinčenja več. Pri takšni »skupinski prijavi« pa kljub vsemu obstaja možnost, da gre dejansko za nasprotno obliko trpinčenja, in sicer da se dejansko trpinčenje izvaja nad domnevnim kršiteljem prijaviteljem in ne obratno. Vsak primer trpinčenja je prav zato vedno treba obravnavati z največjo mero previdnosti in poskušati na čim več načinov preveriti trditve prijavitelja/-ev. Prav tako pa je bistveno, da se pri tem upošteva in varuje zasebnost, tako domnevnega kršitelja kot tudi prijavitelja kot žrtve.

## 2.4 Postopek na sodišču

Tretji odstavek 47. člena [ZDR-1], 2013 določa, da če delavec v primeru spora navaja dejstva, ki upravičujejo domnevo, da je delodajalec ravnal v nasprotju s prvim odstavkom tega člena, je dokazno breme na strani delodajalca. Ne glede na t. i. obrnjeno dokazno breme je še vedno delavec tisti, ki mora najprej časovno in vsebinsko dokazati, kdaj so se dejanja, ki jih on sam ocenjuje kot trpinčenje, dejansko zgodila, in tudi, kako pogosto so se dogajala. Le v primeru, če delavec predhodno navede, katera dejanja sam ocenjuje kot trpinčenje, lahko delodajalec pojasni in predloži dokaze, s katerimi dokazuje, da je zagotovil ustrezno delovno

okolje, v katerem delavci niso bili izpostavljeni trpinčenju. Prav tako mora delodajalec dokazati, da se je v primeru, ko ga je delavec obvestil o tem, da naj bi se nad njim izvajalo trpinčenje, ustrezno in pravočasno odzval. V zvezi s tem je npr. Vrhovno sodišče RS v sodbi, opr. št. VIII Ips 466/2007 z dne 11. 5. 2009 navedlo, »da je sodišče prve stopnje po izvedenem dokaznem postopku sledilo navedbam tožene stranke o obstoju dejanskih potreb za spremembo Pravilnika in seznama delovnih mest ter s tem obstoju organizacijskega razloga za ukinitve delovnega mesta, za katerega je imel tožnik sklenjeno pogodbo o zaposlitvi (svetovalec predsednika uprave za strateški razvoj), ter presodilo tudi, da namen teh sprememb ni bilo šikaniranje tožnika, tudi sodišče druge stopnje glede na povsem splošno pritožbeno navedbo tožnika o šikaniranju (upoštevajoč tudi prejšnje splošne tožbene navedbe v zvezi z novo pogodbo o zaposlitvi) ni bilo dolžno še posebej odgovarjati tudi na to.«

Težava, s katero se soočajo žrtve kot tožniki v sodnih postopkih, je najprej povezana s samim dokaznim postopkom ter predlaganimi pričami. Postopki, katerih predmet je trpinčenje, so dolgotrajni, saj je po navadi pisne komunikacije zelo malo ali je skoraj ni (tako po navadi domnevni povzročitelji zakrijejo morebitne dokaze), zaradi česar je treba posamezna ravnanja oziroma kršitve dokazovati s pričami. S pričami pa so težave predvsem v tem, da se še zaposleni delavci v samih sodnih postopkih ne želijo izpostaviti, saj se bojijo, da bodo tudi njih »doletetele« negativne posledice, oziroma se bojijo (povračilnih) sankcij. Iz tega razloga se po navadi še zaposleni sodelavci na sodišču ne spomnijo ničesar, s čimer (kot sami ocenijo) bi (morebiti) lahko škodili sami sebi, dokazni postopek pa je iz tega razloga nepopoln in (lahko tudi) ne odraža dejanskega stanja. Veliko bolj so se v postopku pripravljene izpostaviti bivši zaposleni, saj njih neke negativne (povračilne) posledice ne morejo doleteti, pri čemer pa je treba biti previden le v zvezi s tem, ali sami morda nimajo kakšnih »zamer« do delodajalca in potem iz tega razloga ne izpovedujejo (povsem) po resnici. Prav zaradi tega, ker je treba potem vsako posamezno ravnanje oziroma kršitev dokazovati z zaslisanjem prič, so posledično postopki dolgotrajni in povezani z velikimi stroški. Višji stroški so največkrat posledica dejstva, da delavci, ne glede na sodno prakso glede dejanske višine prisojenih zneskov odškodnine iz naslova nepremoženjske škode zaradi trpinčenja, vlagajo tožbe na bistveno višje zneske, ki so povsem nerealni in neiztožljivi, s čimer pa so posledično povezani tudi sami stroški postopka. Ker gre pri trpinčenju za t. i. odškodninski zahtevek, se stroški odmerijo glede na sam uspeh v postopku, kar pa lahko v praksi pomeni, da dejanski stroški presežejo sodno priznani znesek odškodnine žrtvi oziroma tožniku. V sodbi in sklepu, opr. št. VIII Ips 74/2017 z dne 25. 10. 2017 je Vrhovno sodišče v zvezi s



tem sicer navedlo, »da se je sodišče pri presoji trpinčenja na delovnem mestu res oprlo na izpoved dveh zaposlenih pri toženi stranki in tudi izpoved nadrejene, ki naj bi nad tožnico izvajala trpinčenje. Vendar dejstvo zaposlitve pri toženi stranki samo po sebi še ne pomeni, da je samo zato izpoved takšne priče neverodostojna oziroma pristranska. Tožnica pa ni navedla drugih okoliščin, ki bi zbujale utemeljen dvom v njihovo verodostojnost.«

Prisojeni zneski odškodnine v primerih trpinčenja glede na trenutno sodno prakso niso zelo visoki in se gibljejo med približno 3.000,00 in 7.000,00 EUR. [ZDR-1], 2013 v 8. členu določa, da se mora pri odmeri denarne odškodnine za nepremoženjsko škodo upoštevati, da je ta učinkovita in sorazmerna s škodo, ki jo je utrpel kandidat oziroma delavec, in da odvrta delodajalca od ponovnih kršitev (to pomeni, da morajo imeti t. i. preventivno in kaznovalno funkcijo). Namen odškodnine oziroma predvsem višine odškodnine naj bi bil v tem, da bi delodajalec v prihodnje zagotovil varstvo oziroma preprečil, da bi do trpinčenja preostalih sploh prišlo. V sodbi Višjega delovnega in socialnega sodišča, opr. št. Pdp 597/2016 z dne 23. 3. 2017 je navedeno, da iz izpovedi tožnika in mnenja izvedenke izhajajo, da je tožnik zaradi odrejanja dela v škodljivih delovnih razmerah telesno in duševno trpel. Pri tem ni odločilno le, da je tožnik bolečine trpel zelo kratko obdobje (skupaj približno manj kot dva tedna), ampak je treba v skladu z 8. členom ZDR-1 pri odmeri denarne odškodnine upoštevati, da je ta učinkovita in sorazmerna s škodo, ki jo je utrpel delavec, in da odvrta delodajalca od ponovnih kršitev. Na višino odškodnine pa ne sme vplivati višina plače oškodovanca, saj je vrednost temeljnih osebnostnih pravic univerzalna in ne more biti odvisna od tega, koliko je mesečno »vreden« delavec. Lahko pa se upošteva tudi delodajalčeva krivda, saj ne bi bilo primerno (sorazmerno), če bi delodajalcu z majhnih številom zaposlenih ob najnižji stopnji krivde sodišče naložilo plačilo tolikšne odškodnine, da bi ga to eksistenčno ogrozilo.

### 3 Sklep

Zgodbe, kot je izpostavljena v uvodu, se bodo verjetno nadaljevale tudi v prihodnje, ne glede na zakonske določbe, določbe internih aktov delodajalcev ter sodno prakso, če se ne bo spremenilo samo razmišljanje vseh udeležениh. Učinkovito varstvo delavcev in ustrezno delovno okolje bo lahko delodajalec zagotovil le v primeru, ko bo pri delodajalcu v vse »pore« delovanja vključena zavest, da je treba med seboj komunicirati in sproti reševati vse nastale konflikte. Bistveno je, da se tako delavci kot poslovodstvo zavedajo, da so delavci zelo pomemben del v mozaiku uspeha delodajalca, pri čemer pa se morajo hkrati

zavedati, da delodajalec lahko uspešno »zgodbo« spiše le v primeru, če ima možnost organizirati delovni proces na način, kot sam meni, da mu lahko prinese uspeh. S tem pa je povezano tudi to, da mora delavcem podajati navodila in jih nadzorovati, kar pa se, ko se nadzor nanaša na navodila v zvezi z delom, ne more šteti kot ravnanja trpinčenja. Vsekakor pa pri tem delodajalec meje ne sme prestopiti in navodila za delo usmeriti v osebno kritiko posameznega delavca.

### **Uporabljeni viri**

Zakon o delovnih razmerjih [ZDR-1]. (2013). Uradni list RS, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F, 52/16, 15/17 – odl. US in 22/19 – ZPosS.  
Sodna praksa pridobljena na <http://www.sodnapraksa.si/>.

# Varstvo pravic uporabnikov storitev na področju vzgoje in izobraževanja<sup>59</sup>

Protection of User Rights in Education and Training Services

Damjan Gantar

Upravno sodišče Republike Slovenije

## Izveček

Vzgojno-izobraževalni zavodi so izvajalci javnih služb. Bistvo njihovega delovanja je v tem, da posamezniku nudijo neko storitev ali dobrino, njihova oblast nad posameznikom pa se odraža v tem, da storitev, ki naj bi jo nudili, odklonijo ali pa posamezniku naložijo neko zakonsko predpisano obveznost, ki jo je dolžan sprejeti. S tem odločajo o pravicah in obveznostih, podobno kot to delajo državni organi. Uporabnik torej nujno potrebuje neko procesno varstvo, podobno kot ga ima posameznik pri odločanju uprave v upravni zadevi.

Odločitve izvajalcev vzgojno-izobraževalnih zavodov lahko razdelimo v dve skupini: 1) odločitve, ki so v celoti ali v pretežnem delu strokovne narave, in 2) upravnopravne odločitve. Pri nekaterih odločitvah se eno od drugega ne da povsem ločiti.

Kadar gre za upravnopravno odločanje ali je to prevladujoče, je uporaba Zakona o splošnem upravnem postopku povsem ustrezna, s tem da so lahko določena pravila postopka urejena tudi drugače. V teh zadevah namreč lahko odločajo osebe, ki imajo predvsem znanja s področja upravnega procesnega prava, in ni potrebno neko specializirano znanje iz nepravnega področja.

Pri odločanju izvajalcev javnih služb, ki je v pretežni meri strokovne narave, pa so potrebna določena specializirana strokovna znanja z zelo različnih področij. Vendar pa, tudi kadar gre za strokovno odločanje, morajo določena pravila postopka vseeno veljati, vsaj minimalni procesni standardi. Posameznik je namreč lahko pri svojih pravicah prizadet tudi, ko gre za izrazito strokovne odločitve, ki se nanašajo nanj. Za strokovno odločanje vzgojno-izobraževalnih zavodov bi moral biti predpisan enostavnejši postopek od splošnega upravnega postopka. V njem bi bilo treba upoštevati vsa temeljna načela postopka in zagotoviti osnovna procesna jamstva. Sodno varstvo posameznika v upravnem sporu mora biti

---

<sup>59</sup> Ta prispevek vsebuje povzetke iz moje doktorske disertacije z naslovom Varstvo pravic uporabnikov storitev na področju negospodarskih javnih služb. Doktorat sem delal na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.

dopustno tudi, ko gre za strokovne odločitve, vendar bi moral biti v tem primeru sodni nadzor omejen na presojo pravilnosti postopka in presojo, ali je končna odločitev očitno nerazumna ali arbitrarna.

**Ključne besede:** javna služba vzgoje in izobraževanja, pravice in obveznosti uporabnika, upravnopravno odločanje, strokovno odločanje, procesna jamstva, sodno varstvo

### **Abstract**

Educational institutions are public service providers. On the one hand, offering goods or services to individuals is at the core of their activities, but on the other hand, they also have a power over the users of their services in that they can either refuse the service that they should be offering or impose a legally required obligation that they must accept. In doing so, they decide on user rights and obligations much like public authorities do. Therefore, some sort of procedural protection should be provided for the users of education services in a similar way as it is for individuals in administrative matters.

The decisions made by educational institutions can generally be divided into two groups: 1) decisions of an entirely or mostly professional nature, and 2) administrative legal decisions, while some of the decisions belong to both groups. In administrative legal decision-making, or when decisions are mostly of this nature, the use of the General Administrative Procedure Act is entirely appropriate if it is considered that certain procedural rules can be regulated otherwise. Namely, these matters can be decided by individuals with the knowledge of administrative procedural law without the need for any specialized non-legal knowledge.

On the other hand, when public service providers make decisions of a mostly professional nature, certain specialized expert knowledge from very different fields is required. However, even in professional decision-making, certain procedural rules must be kept, at least the minimum procedural standards, because individuals may feel that their rights are not respected even when it comes to distinctly professional decisions that concern them. Professional decision-making in educational institutions should follow a simpler protocol than the general administrative one. This protocol should take into account all fundamental procedural principles and ensure the basic procedural safeguards. Judicial protection for each individual in an administrative dispute must be allowed even when it comes to professional decisions, but judicial review should be limited, in this case, to the assessment of the validity of the procedure and assessment as to whether the final decisions is clearly unreasonable or arbitrary.

**Keywords:** education and training public service, user rights and obligations, administrative legal decision-making, expert decision-making, procedural safeguards, judicial protection

## Uvod

V tem prispevku se bom ukvarjal s problematiko odločanja vzgojno-izobraževalnih zavodov o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev, predvsem pa s tem, ali je uporaba Zakona o splošnem upravnem postopku ustrezna in primerna za odločanje na tem področju. Prispevek z enakim naslovom je bil že objavljen v reviji *Pravosodni bilten* v daljšem obsegu (*Pravosodni bilten*, letn. 41, št. 1, 2020). Vse avtorske pravice tega prispevka sem zato prenesel na Center za izobraževanje v pravosodju, kjer je bil ta prispevek objavljen v celotnem obsegu, za to publikacijo pa sem namenil posamezne dele svojega besedila.

## 1 Splošno o pravni naravi odločanja vzgojno-izobraževalnih zavodov

Subjekti, ki izvajajo storitve vzgoje in izobraževanja, niso organi oblasti, ampak so izvajalci javnih služb. Skupna značilnost vseh izvajalcev javnih služb je v tem, da posamezniku nudijo neke dobrine –opravljajo servisno dejavnost. Kljub temu izvajalci javnih služb nad posameznikom izvajajo tudi oblast. Njihova oblast se kaže v tem, da lahko storitev, ki naj bi jo nudili, odklonijo (npr. zavrnejo vpis v šolo) ali pa posameznika prisilijo, da se nad njim opravi določena storitev.

Zakon o splošnem upravnem postopku<sup>60</sup> (v nadaljevanju ZUP) v tretjem odstavku 3. člena določa, da se ta zakon uporablja tudi v primeru, ko izvajalci javnih služb odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev. Obveznost uporabe ZUP tudi za izvajalce javnih služb predstavlja novost glede na prejšnjo ureditev. Polona Kovač v prispevku z naslovom *Modernizacija upravnega procesnega prava v Sloveniji*, objavljenem v knjigi več avtorjev z naslovom *Razvoj slovenske javne uprave 1991–2011*,<sup>61</sup> opozarja na to, da obstajajo teoretični in praktični pomisleki o vnosu rabe ZUP v siceršnje postopke *lex artis*, to je tiste, ki so vodeni po standardih stroke. V istem prispevku imenovana avtorica opozarja

---

<sup>60</sup> Zakon o splošnem upravnem postopku. Uradni list RS št. 24/06 – uradno prečiščeno besedilo in nadaljnji.

<sup>61</sup> Lidija Apohal Vučkovič idr.: *Razvoj slovenske javne uprave: 1991–2011*. Uradni list RS, 2011, str. 204.

tudi na to, da nedržavni organi upravnega postopka ne izvajajo kot systemske funkcije, temveč kot posamezno nalogo, vezano na temeljno dejavnost. Ti organi so do strank formalno kot državni organi (oblastni), toda strukturno niso del državne uprave. Vseeno je izvajalec javne službe v tem razmerju močnejša stranka, zato uporabnik potrebuje minimalno procesno varstvo.<sup>62</sup>

V tem prispevku poskušam ugotoviti, katera so področja vzgoje in izobraževanja, kjer vzgojno-izobraževalni zavodi odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev, kakšna je sedanja normativna ureditev pravnega varstva teh pravic oziroma nalaganja obveznosti, kako dejansko poteka uveljavljanje teh pravic oziroma nalaganje obveznosti v praksi in ali je uporaba ZUP na teh področjih ustrezen postopkovni predpis. Ugotoviti nameravam, kaj bi bilo treba izboljšati na področju pravnega varstva pravic in nalaganja obveznosti pri izvajalcih javnih služb vzgoje in izobraževanja. Na tej podlagi navajam, kaj bi bilo treba izboljšati na področju pravnega varstva pravic in nalaganja obveznosti na področju vzgoje in izobraževanja.

Eno temeljnih vprašanj, ko gre za odločanje o pravicah in obveznostih na področju vzgoje in izobraževanja, je v tem, kako razmejiti med strokovnim in pravnim odločanjem, kajti od tega je odvisno, kakšen postopek bi bil najustreznejši. Moja hipoteza je, da se upravno-pravnega odločanja od strokovnega pogosto vedno ne da povsem ločiti, ker sta preveč prepletena. S tem v zvezi zagovarjam stališče, da tudi kadar gre za izključno strokovno odločanje, morajo določena pravila postopka vseeno veljati, vsaj minimalni procesni standardi. Posameznik je lahko pri svojih pravicah prizadet, tudi ko gre za izključno strokovne odločitve. Kadar pa gre za upravno-pravno odločanje ali je to prevladujoče, je uporaba ZUP povsem na mestu. Nadaljnje vprašanje, s katerim se ukvarjam v prispevku, je, kakšno naj bo sodno varstvo pri odločitvah izvajalcev vzgoje in izobraževanja, konkretno, ali naj bo sodno varstvo dopustno tudi, ko gre le za strokovne odločitve. Zagovarjam stališče, da bi moralo biti sodno varstvo dopustno tudi v slednjem primeru. Ker je namen tega prispevka obravnavati predvsem problematiko postopkov uveljavljanja pravic in nalaganja obveznosti uporabnikov storitev na področju vzgoje in izobraževanja, bom samo vsebino pravic in obveznosti prikazal le ilustrativno.

---

<sup>62</sup> Ibid., str. 222–223.

## 2 Splošno o postopkih uveljavljanja pravic in nalaganja obveznosti na področju vzgoje in izobraževanja

Na področju vzgoje in izobraževanja so bili po sprejetju ZUP precejšnji odpori do uporabe tretjega odstavka 3. člena, torej do tega, da bi vzgojno-izobraževalni zavodi morali ravnati po določenih ZUP, kadar odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev. Tako na primer Jožica Bauman Gašperin v svojem prispevku z naslovom *Uporaba ZUP v postopkih pred organi vzgojno-izobraževalnih zavodov* opisuje, da naj bi bilo ravnateljem na posvetu s predstavniki ministrstva v Portorožu v dneh od 23. do 24. oktobra tega leta (mišljeno je leto 2000) menda rečeno, da se pravila ZUP v šolah ne uporabljajo. Tako stališče so zagovarjali celo nekateri pravniki na ministrstvu.<sup>63</sup> Nadalje avtorica v istem prispevku dokazuje, zakaj stališča zagovornikov, naj se ZUP v teh postopkih ne uporablja, niso pravilna. Ti zagovorniki utemeljujejo svoje stališče s tem, da je pristojni minister uredil odločanje o pravicah in obveznostih uporabnikov storitev že v podzakonskih aktih, to je v posameznih pravilnikih, zato ni treba uporabljati določb ZUP. Tako stališče je po mnenju avtorice sprto z našim pravnim redom, saj morajo biti vsi postopki urejeni v zakonih. Razen tega so tako predpisani postopki v posameznih pravilnikih le delno izpeljani, posamezne določbe so nejasne, v nekaterih delih so določbe v zvezi s postopkom s seboj v nasprotju.<sup>64</sup> Leto kasneje je navedena avtorica objavila prispevek s podobnim naslovom *Uporaba ZUP v vzgojno-izobraževalnih zavodih*,<sup>65</sup> v katerem ugotavlja, da po uzakonitvi uporabe ZUP v vzgojno-izobraževalnih zavodih temu vprašanju še ni bilo namenjene dovolj pozornosti, in ker področni zakoni postopkov niso posebej uredili, ni mogoče govoriti o subsidiarni uporabi ZUP, zaradi česar preostane le smiselna uporaba ZUP. Pri tem je zavzela stališče, da bodo šole težko zadostile vsem zahtevam postopka in da naj bi sledile predvsem temeljnemu načelom ZUP in opredelitvi razlogov za utemeljeno vložitev pritožbe. Prek opredelitve bistvenih kršitev postopka je mogoče ugotoviti, katere pravice so v postopku najbolj varovane in zaradi katerih pomanjkljivosti je mogoče odločitev ovreči.

O odporih glede uporabe ZUP v šolstvu piše tudi Polona Kovač v prispevku *Šole med pedagogiko in upravnim odločanjem – izhodišča za binaren model postopkov*, ko piše, da je raba ZUP v šolstvu večini, zlasti zagovornikom avtonomije v pedagoškem procesu, izrazito tuja, saj upravni postopek razumejo kot poseg v koncept

---

<sup>63</sup> Jožica Bauman Gašperin: *Uporaba ZUP v postopkih pred organi vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Pravna praksa, št. 32/2000, 9–11, str. 9.

<sup>64</sup> *Ibid.*, str. 3.

<sup>65</sup> Jožica Bauman Gašperin: *Uporaba ZUP v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Pravna praksa, št. 13–14/2001, str. 18.

pedagoške stroke. Toda po njenem mnenju to ne drži, saj je namen ZUP preprečiti samovoljno, arbitrarno postopanje pedagogov in zagotoviti pošten odnos.<sup>66</sup> Navedena avtorica se v tem prispevku zavzema za oblikovanje posebnega »šolskega ZUP« na ravni področnih zakonov. Tak model šolskega postopkovnika bi moral upoštevati predvsem tri zahteve:

- nosilec pravic in obveznosti (učencem) je treba zagotoviti minimalne kavtele v postopku;
- ista načela, norme oziroma koncepti morajo veljati za vse stopnje, od vrtca do visokega šolstva;
- postopkovne določbe naj se uredijo po posameznih področnih zakonih in naj torej postopka ne ureja poseben zakon.

Nadalje se avtorica v istem prispevku zavzema za to, da bi moral področni zakon najprej opredeliti, katera pravica ali obveznost je kot predmet postopka upravna zaradi očitnega nasprotja med interesi udeležencev, katera pa sicer vsebuje dimenzijo odločanja, a ne gre za nujnost uporabe oblasti, saj je med šolo in učencem oziroma roditeljem mogoč dogovor. To bi bil binarni model regulacije postopkov v šolstvu. Vrsto zadev, kjer ni vnaprej očitnega konflikta med javnim interesom in interesom učenca ter jih je mogoče sporazumno rešiti, bi lahko zlasti ob ugodni odločitvi za prosilca v celoti uredili tudi brez smiselne uporabe ZUP, morda bi ga formalizirali le v nekaj določbah, morda glede vročanja, predvsem pa glede zapisa končnega dogovora. Avtorica se zaveda tega, da bi lahko vzporednost različnih ureditev povzročila tudi zmedo v praksi, saj udeleženci v postopku preprosto ne bi poznali meril razlikovanja med zadevami in tipi postopkov. Analogno tem predlogom rešitev bi lahko ukrepali tudi na drugih področjih, ki se nanašajo zlasti na izvajanje (negospodarskih) javnih služb, predvsem v zdravstvu, kulturi, socialnih zavarovanjih, socialnem varstvu itd.<sup>67</sup>

S tem v zvezi velja omeniti tudi zanimiv prispevek dr. Polone Kovač v Pravni praksi z naslovom *O rabi ZUP v šolstvu*,<sup>68</sup> v katerem se avtorica članka med drugim ukvarja s tem, kaj pomeni pojem »smiselne uporabe ZUP« iz 4. člena ZUP, kjer je govor o javnopravnih zadevah. Po njenem mnenju je namreč treba ZUP uporabljati subsidiarno (torej v celoti, če poseben predpis ne določa drugačnih pravil postopka) le, če materialni zakon izrecno določa uporabo ZUP, kot je denimo pri Zakonu o osnovni šoli, sicer naj bi se ZUP uporabljal zgolj smiselno. Tako gre denimo po njenem mnenju pri vpisu v osnovno šolo za upravno zadevo,

---

<sup>66</sup> Polona Kovač: *Šole med pedagogiko in upravnim odločanjem – izhodišča za binaren model postopkov*. Pravniki, l. 2011, št. 5–6, str. 367.

<sup>67</sup> Ibid., str. 375–379.

<sup>68</sup> Polona Kovač: *O rabi ZUP v šolstvu*. Pravna praksa, št. 42/2008.



pri vpisu v srednjo šolo pa za javnopravno zadevo. Vendar glede na določilo tretjega odstavka 3. člena ZUP sam menim, da je tudi pri slednjem treba uporabljati ZUP v celoti, saj se določilo tretjega odstavka 3. člena ZUP nanaša na vse izvajalce javnih služb ne glede na področno materialno zakonodajo, ki je lahko za posamezna področja tudi pomanjkljiva.

Po mnenju Polone Kovač bi bilo treba pri smiselni uporabi ZUP v vseh javnopravnih zadevah nujno upoštevati naslednji minimalni nabor norm:<sup>69</sup>

- načelo zakonitosti (6. člen ZUP),
- postopek z nepopolno vlogo, po katerem je treba vložnika pozvati k dopolnitvi, preden se njegova vloga zavrže (67. člen ZUP),
- načelo zaslišanja stranke (9. člen ZUP),
- ustrezna obrazložitev končnega akta (214. člen ZUP),
- pravica do pritožbe (13. člen ZUP) idr.

Polona Kovač ob sklepu navedenega prispevka meni, da vsebinsko pretirana raba celotnega ZUP za izvajalce javnih služb ni najoptimalnejša rešitev, saj se pravila posameznih strok vsaj delno krešejo s konceptom upravnega postopka. Po njenem mnenju je edina strokovno neoporečna rešitev, da bi se za šolstvo in sorodna področja pripravil bodisi enotni nabor minimalnih procesnih jamstev za stranke za vsa področja javnih služb na ravni zakona bodisi bi se taki nabori pripravili za vsako izmed teh področij posebej.<sup>70</sup>

Na pasti, na katere lahko naletimo pri uvedbi upravnega postopka pri odločanju v osnovnih šolah, opozarjata tudi Tadeja Mrhar in Andrej Kirn v članku z naslovom *Uvedba upravnega postopka pri odločanju v osnovnih šolah*, ki opozarjata na to, da Uredba o določitvi enostavnih upravnih zadev, za katere ni treba opravljati strokovnega izpita iz upravnega postopka, ne našteva odločanja v zadevah šolskih postopkov. Za odločanje o pravicah in obveznostih učencev v šolskih postopkih tako velja, da lahko v njih vodi postopke in odloča le oseba, ki izpolnjuje pogoje glede izobrazbe in strokovnega izpita. Ta uredba določa, da mora imeti zaposleni, ki vodi in odloča na drugi stopnji, univerzitetno izobrazbo pravne smeri. Torej morajo imeti tudi člani šolske pritožbene komisije pravniško izobrazbo, na drugi stopnji pa se zdi taka zahteva nerealna in nepotrebna. Pritožbena komisija namreč odloča v sestavi treh predstavnikov delavcev šole in dveh zunanjih članov. Tako so člani pritožbene komisije predvsem učitelji, pedagogi, psihologi in socialni delavci, ne pa pravniki. In tudi od staršev ni mogoče pričakovati univerzitetne

---

<sup>69</sup> Ibid., str. 2.

<sup>70</sup> Ibid., str. 2.

izobrazbe pravne smeri. Avtorja opozarjata na to, da bodo pritožbene komisije s težavo zadostile merilu iz navedene uredbe.<sup>71</sup>

Poglejmo si torej postopke za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju vzgoje in izobraževanja v naslednjem vrstnem redu: predšolska vzgoja, osnovnošolsko izobraževanje, srednješolsko izobraževanje, visokošolsko izobraževanje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

### **3 Postopki za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju predšolske vzgoje**

Izvajalci javnih služb, to je vrtci, stopajo v pravna razmerja z uporabniki njihovih storitev, to je s starši otrok, posredno seveda tudi z otroki, pri postopkih vpisa v vrtec. Predšolsko vzgojo ureja Zakon o vrtcih.<sup>72</sup> Ob pregledu določb, ki urejajo postopek vpisa in sprejema otroka v vrtec, lahko ugotovimo, da zakon določa smiselno uporabo ZUP. V zvezi s tem se postavlja vprašanje, zakaj zakon predpisuje pri odločanju sveta vrtca le smiselno uporabo ZUP. Pojem »smiselne uporabe« je povsem nedoločen. Iz njega ni mogoče razbrati, katere določbe ZUP so pri tem zavezujoče in katere ne. Zakonodajalec je imel pri tem zanesljivo v mislih subsidiarno uporabo ZUP, ki pomeni, da se ZUP uporablja v celoti, razen če je za nekatera pravila postopka določeno drugače v posebnem zakonu. To izhaja iz obrazložitve predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih,<sup>73</sup> kjer se avtor novele zakona sklicuje na 3. člen ZUP. Namen teh postopkovnih določb, ki urejajo poseben postopek, ki odstopa od pravil ZUP, je v poenostavitvi postopka vpisa otroka v vrtec. Prav v tem je namreč namen določila, da lahko vrtec od staršev dodatne podatke pridobi tudi po telefonu in elektronski pošti, s čimer odpadejo pisne dopolnitve, ki pomenijo zavlačevanje postopka.<sup>74</sup>

Ob pregledu sodne prakse upravnega in vrhovnega sodišča, ki sem jo opravil, se mi je zdela s postopkovnega vidika zanimiva sodba Upravnega sodišča RS št. I U 844/2012 z dne 11. 9. 2012, v kateri se je sodišče med drugim ukvarjalo z vprašanjem, ali je predmet upravnega spora v postopku sprejema otroka v vrtec obvestilo komisije za sprejem otrok ali odločba sveta vrtca o ugovoru zoper

---

<sup>71</sup> Tadeja Mrhar, Andrej Kirn: *Uvedba upravnega postopka pri odločanju v osnovnih šolah*. Pravna praksa, št. 40/41, 2008, str. 16–17.

<sup>72</sup> Zakon o vrtcih. Uradni list RS, št. 100/2005 – uradno prečiščeno besedilo in nadaljnji.

<sup>73</sup> Poročevalec Državnega zbora RS, št. 46/2010.

<sup>74</sup> Povzeto iz obrazložitve Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih. Poročevalec Državnega zbora RS, št. 46/2010.

obvestilo. V konkretnem primeru je namreč vlagateljica izpodbijala odločbo sveta vrtca, ki je v odgovoru na tožbo navajal, da se lahko skladno z Zakonom o upravnem sporu (Uradni list RS, št. 106/06 in nadaljnji, ZUS-1) izpodbija le obvestilo komisije, ker ima le-to značaj prvostopenjskega akta. Sodišče je ta ugovor zavrnilo, češ da 20. b-člen Zakona o vrtcih izrecno določa, da se sproži upravni spor zoper odločitev sveta vrtca, to pa je glede na ZUS-1 posebni zakon. Nadalje je sodišče zavzelo glede postopka tudi stališče, da je postopek pred odločitvijo sveta, vključno z odločanjem komisije in vročanjem obvestil, treba šteti kot enoten ugotovitveni postopek, ki šele pripelje do odločitve o stvari in s tem do izdaje odločbe. Ugovor zoper odločitev komisije po mnenju sodišča nima narave pritožbe, zato tudi ni zakonske ovire za to, da se v ugovoru navajajo dejstva in dokazi, ki so novi.

#### **4 Postopki za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju osnovnošolskega izobraževanja**

Osnovnošolsko izobraževanje ureja Zakon o osnovni šoli (v nadaljevanju: ZOsn). V ZOsn sta bili s spremembami in dopolnitvami iz leta 2007 (Uradni list RS, št. 102/07) dodani novi poglavji *Odločanje o pravicah in dolžnostih učencev* ter *Vzgojno delovanje šole*. V teh poglavjih je zakonodajalec postavil jasno ločnico med vzgojnim delovanjem šole, ki je strokovne narave, in upravnopravnim odločanjem, ki je pravne narave. 60. a-člen zakona določa pravice učencev, o katerih se odloča po splošnem upravnem postopku. Zakon določa uporabo splošnega upravnega postopka in ne smiselne uporabe tega postopka.

Med pravice in dolžnosti otrok oziroma staršev, o katerih se odloča po pravilih ZUP, spadajo pravice in dolžnosti do vpisa, prestopa, prešolanja, odložitve šolanja, oprostitev pri posameznem predmetu, prepovedi obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti, pravice v zvezi s pridobitvijo statusa učenca, ki se vzporedno izobražuje, in statusa športnika ter v zvezi z dodelitvijo sredstev učencem, ki zaradi socialnega položaja ne zmorejo v celoti plačati prispevkov za materialne stroške programa.<sup>75</sup>

V obrazložitvi predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli iz leta 2007<sup>76</sup> je navedeno, da se pri opravih, ki so strokovne narave, uporaba ZUP povsem izloči, ker ne gre za odločanje o pravicah in ker bi uporaba

---

<sup>75</sup> Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/1996 in nadaljnji, člen 60 a.

<sup>76</sup> Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Poročevalec Državnega zbora RS, št. 57/2007, z dne 10. 7. 2007.

upravnega postopka tudi škodovala samemu vzgojnemu delu, s čimer se sicer načeloma lahko strinjam, vendar pa v nadaljevanju tudi piše, da pa izključitev uporabe ZUP ne pomeni, da strokovni delavci lahko arbitrarno odločajo, saj so zavezani pravilom stroke in nadzoru različnih organov, tudi šolski inšpekciji, zato sam menim, da bi se moral ZUP tudi v primeru vzgojnega delovanja šole vsaj smiselno uporabljati. Če je namreč vzgojno delovanje šole, čeprav je to strokovno delovanje, podvrženo inšpekcijskemu nadzoru, bo pa inšpektor pri tem nadzoru moral uporabiti določila ZUP, ko bo presojal strokovno delovanje šole, in zoper inšpekcijsko odločbo je možno tudi sodno varstvo v upravnem sporu.

Zakonodajalec je upravno odločanje šole (odločanje o pravicah in dolžnostih učencev) in vzgojno delovanje šole določil v dveh različnih poglavjih zakona. Če pogledamo, kaj šteje med vzgojno delovanje šole, to ni tako konkretno opisano kot upravnoopravno delovanje. Poglavje IV. B VZGOJNO DELOVANJE ŠOLE govori o izdelavi vzgojnega načrta, sicer pa je v tem poglavju večinoma govora o izrekanju vzgojnih ukrepov. V nadaljnjem poglavju zakona je govor o preverjanju, ocenjevanju in napredovanju učencev. Očitno je, da tudi to sodi v sklop vzgojnega delovanja šole, torej gre za strokovno odločanje, kjer je uporaba ZUP izključena. Tudi pri ocenjevanju je predviden poseben postopek, ko učenec in starši menijo, da je bila ocena v spričevalu nepravilna. V tem primeru imajo v treh dneh pravico do ugovora pri ravnatelju, ki mora v treh dneh po prejemu ugovora imenovati komisijo (en član komisije ne sme biti zaposlen na šoli), in če komisija ugotovi, da ocena ni ustrezna, učenca znova oceni. Enak postopek je predviden tudi pri nacionalnem preverjanju znanja in pri odločitvi o ponavljanju razreda.

Pri ocenjevanju, preverjanju, izrekanju vzgojnih ukrepov in odločitvi o ponavljanju razreda gre torej za strokovne odločitve, ZUP se pri tem ne uporablja. S tem v zvezi pa vseeno menim, da uporaba ZUP ne more biti povsem izključena, saj bi se moral ZUP glede na to, da gre za javnopravne zadeve v smislu 4. člena, vsaj smiselno uporabljati, kar omenja tudi Polona Kovač v že citiranem prispevku *O rabi ZUP v šolstvu*. Tudi odločitev o oceni, disciplinskem ukrepu ipd. na primer ne bi smela biti arbitrarna ali neobrazložena, ne glede na to, da gre za strokovno opravilo.

V zvezi s strokovnim delovanjem šole se postavlja tudi vprašanje, ali je zoper tovrstne končne odločitve (zoper oceno, disciplinski ukrep itd.) možen upravni spor. Redni upravni spor glede na sedanjo ureditev vsekakor ne bi bil možen, saj končne odločitve v teh postopkih nimajo značaja upravnih aktov. Postavlja se nadaljnje hipotetično vprašanje, ali bi bil možen upravni spor zaradi varstva ustavnih pravic, če bi prizadeti dokazoval, da mu je bilo na primer z disciplinskim ukrepom poseženo v katero izmed ustavnih pravic. Ne vidim razloga, zakaj ne bi

bil tak upravni spor dopusten. Ker je izključeno sodno varstvo v rednem upravnem sporu, bi bil vsekakor možen upravni spor zaradi varstva ustavnih pravic, seveda ob predpostavki, da bi bilo nedopustno poseženo v katero izmed ustavnih pravic, na primer če bi bil izrečen disciplinski ukrep arbitraren, nesorazmeren ipd. Upravnega spora zaradi varstva ustavnih pravic ni nikoli mogoče vnaprej povsem izključiti, tudi če gre za strokovne odločitve. Tudi v upravnosodni praksi je bilo zavzeto stališče, konkretno na primer v sklepu Vrhovnega sodišča RS št. I Up 483/2008, da je šolsko ocenjevanje opravilo strokovne narave, da se z njim ne odloča o pravici ali koristi, ki bi jo zakon varoval tožniku, prav tako se mu z oceno ne nalaga nobene obveznosti. Upravni spor (redni) ni mogoč. Vrhovno sodišče je v tem konkretnem primeru presodilo, da glede na tožbeni zahtevek tudi ni možen upravni spor zaradi varstva ustavnih pravic. Iz tožbenih navedb je izhajalo, da je tožnik uveljavljal kršitev ustavne pravice do pravnega sredstva. Ta pravica se nanaša le na tiste posamične akte, s katerimi se odloča o pravici, dolžnosti ali pravnem interesu posameznika oziroma pravne osebe. Po mojem mnenju pa to na splošno še ne pomeni, da v tovrstnih primerih v nobenem primeru ne bi bil možen upravni spor zaradi varstva ustavnih pravic.

S področja varstva pravic uporabnikov storitev osnovnošolskih zavodov velja omeniti še judikat Upravnega sodišča RS v zadevi št. I U 1231/2013, kjer je sodišče odpravilo sklep učiteljskega zbora, s katerim je ta odločil, da tožnik ne napreduje v 7. razred zaradi ponovne negativne ocene iz predmeta matematika. Odločitev o tem, da tožnik ne bo napredoval v 7. razred, je bila tožniku sporočena v obliki spričevala, kjer je poleg ocen med drugim podčrtano tudi to, da tožnik ne napreduje. Spričevalo predstavlja le sporočilo tistega, kar je 18. 6. 2013 sklenil učiteljski zbor na konferenci. Tako že v prvostopenjskem aktu tožniku ni bilo v obliki odločbe pojasnjeno, iz katerih razlogov ne bo napredoval v višji razred. Sodišče je sicer sprejelo to, da mora biti spričevalo v točno predpisani obliki in tudi drugače ne more biti, kot da je zgolj označeno, da učenec ne napreduje. Vendar pa gre pri tej odločitvi za odločanje o pravici učenca, zato bi morala tožena stranka že na prvi stopnji, po tem ko je učiteljski zbor sprejel tak sklep, izdati upravno odločbo z vsemi sestavinami, kot jih določajo 212., 213. in 214. člen ZUP, kajti le tako je potem možno učinkovito pravno varstvo. Sodišče se je v tej sodbi tudi sklicevalo na tretji odstavek 3. člena ZUP, ki določa, da se ta zakon uporablja tudi v primeru, ko izvajalci javnih služb odločajo o pravicah ali obveznostih uporabnikov njihovih storitev.

V zvezi z odločanjem o pravicah in obveznostih osnovnošolskih učencev se mi zdi dobro, da je zakonodajalec jasno ločil, kaj je strokovno delovanje šole in kdaj

gre za upravnopravno odločanje. Načeloma se sicer lahko strinjam, da se pri strokovnem delovanju subsidiarna uporaba ZUP izloči, ker ne gre za odločanje o pravicah in ker bi uporabljanje upravnega postopka tudi škodovalo samemu vzgojnemu delu, vendar pa to še ne pomeni, da strokovni delavci lahko arbitrarno odločajo, saj so zavezani pravilom stroke. Čeprav gre pri ocenjevanju, preverjanju, izrekanju vzgojnih ukrepov in odločitvi o ponavljanju razreda za strokovne odločitve, vseeno menim, da uporaba ZUP ne more biti povsem izključena, saj bi se moral ZUP glede na to, da gre za javnopravne zadeve v smislu 4. člena, vsaj smiselno uporabljati. Zoper strokovne odločitve bi bilo možno sprožiti tudi upravni spor zaradi varstva ustavnih pravic ob predpostavki, da bi bilo nedopustno poseženo v katero izmed ustavnih pravic.

## **5 Postopki za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju srednješolskega izobraževanja**

V Zakonu o gimnazijah<sup>77</sup> pravice dijakov niso opredeljene na enem mestu, tako kot je to v Zakonu o osnovni šoli, ampak so v navedenem poglavju opredeljene razdrobljeno. O postopku uveljavljanja pravic dijakov ima Zakon o gimnazijah posebno poglavje: *III. Postopek uresničevanja in varstva pravic dijakov*. V členih 41 a–41 d so določena pravila tega postopka.

Zakonodajalec je želel s podrobnejšimi postopkovnimi določili v celoti nadomestiti uporabo ZUP, čeprav to v zakonu ne piše. To je namreč razvidno iz obrazložitve predloga zakona. Tako iz predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah, ki ga je pripravila Vlada RS (EVA 2005-331-0040, šifra 00722-8/2006/8, 27. 7. 2006), izhaja, da je poglobitveni razlog za sprejem tega zakona odprava pomanjkljive ureditve postopkov odločanja o pravicah in obveznostih ter pravnih koristih, ki so kot materialne pravice v okviru tovrstnega izobraževanja že določene s tem zakonom. Bistvena pomanjkljivost je po mnenju avtorja zakona (to je vlade) v tem, da zakon ne vsebuje temeljnih načel oziroma pravil ravnanja (postopkovnih pravic in pravil), kar je v praksi, zlasti pa po uveljavitvi novega Zakona o splošnem upravnem postopku (ZUP), povzročalo nejasnosti oziroma dvome o smiselni uporabi ZUP v šolstvu.<sup>78</sup>

V predlogu novele zakona je navedeno,<sup>79</sup> da so tudi v strokovni javnosti deljena mnenja o tem vprašanju, in sicer da eni zagovarjajo stališče, da je treba ZUP tudi

---

<sup>77</sup> Zakon o gimnazijah. Uradni list RS št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo in nadaljnji.

<sup>78</sup> Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah, ki ga je pripravila Vlada RS (EVA 2005-331-0040, šifra 00722-8/2006/8, 27. 7. 2006), str. 1–2.

<sup>79</sup> *Ibid.*, str. 2.

v šolah uporabljati neposredno, drugi pa zagovarjajo stališče, da ni smiselno, da se ZUP v šolstvu uporablja kar neposredno, ker je njegova uporaba poleg tega, da je težavna, tudi dvomljiva, kar ne zagotavlja pravnije mere pravne varnosti udeležencem v tovrstnem razmerju.

Podobno kot v Zakonu o gimnazijah je zakonodajalec uredil tudi postopek varstva pravic dijakov v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju.<sup>80</sup> Ta postopek je urejen v XI. poglavju zakona z naslovom *Postopek uresničevanja in varstva pravic dijakov*.

Ob pregledu sodne prakse s področja uveljavljanja pravic v srednješolskem izobraževanju sem ugotovil, da upravno in vrhovno sodišče strogo izhajata iz stališča, da je predmet upravnega spora lahko le akt, s katerim gre za odločanje o pravicah oziroma obveznostih, povezanih s pridobitvijo statusa dijaka, kar izhaja tako iz Zakona o gimnazijah kot iz Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Upravno sodišče in posledično po koriščenju pravnega sredstva vrhovno sodišče sta tako zavzela stališče, da ne more biti predmet upravnega spora ocena oziroma izrek vzgojnega ukrepa (tudi iz razloga, ker gre v navedenih primerih za strokovno odločitev), kar na primer izhaja iz odločb vrhovnega sodišča št. I Up 446/2006, I Up 1515/2006 in I Up 153/2011. Pač pa je upravno sodišče po vsebini obravnavalo zadevo, ko se je izpodbijal sklep ravnateljice gimnazije, s katerim je bilo odločeno, da se dijakinja ne sprejme v program gimnazije zaradi prenizkega števila točk. Šlo je namreč za zadevo, povezano s pridobitvijo statusa dijaka (sodba Upravnega sodišča RS št. U 1800/2006 v zvezi s sodbo Vrhovnega sodišča RS št. I Up 1296/2006).

Pri pregledu postopkov varstva pravic na področju srednješolskega izobraževanja velja omeniti še Zakon o maturi,<sup>81</sup> ki v poglavju *VI. Varstvo pravic kandidatov* precej natančno določa postopek varstva pravic kandidatov tako pri splošni kot poklicni maturi. Uporaba ZUP se v tem poglavju sploh ne omenja, iz obrazložitve predloga zakona pa tudi ni razvidno, ali je bil namen zakonodajalca, da bi nadomestil ZUP v celoti ali pa le, da bi določena pravila postopka uredil drugače.<sup>82</sup> Pri pregledu upravnosodne prakse je mogoče ugotoviti, da sta upravno in vrhovno sodišče v nekaterih primerih štela, da se pri tovrstnem varstvu pravic kandidatov ne odloča po ZUP. To velja za postopke ugovorov zoper ocene na maturi. Tako je na primer Vrhovno sodišče RS v sklepu št. I Up 613/2008 zavzelo stališče, da se niti o oceni niti o ugovoru zoper maturitetno oceno ne odloča z

---

<sup>80</sup> Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Uradni list RS št. 79/06 in nadaljnji.

<sup>81</sup> Zakon o maturi. Uradni list RS št. 1/07 - uradno prečiščeno besedilo.

<sup>82</sup> Predlog Vlade RS Zakona o maturi z dne 18. 7. 2002 (EVA 2002-3311-0089, št. 622-05/2002-1, 18. 7. 2002).

upravno odločbo niti se o ugovoru zoper oceno ne odloča v upravnem postopku. V istem sklepu je tudi zapisalo, da je možno v upravnem sporu odločati tudi o zakonitosti posamičnih aktov in dejanj, s katerimi organi posegajo v človekove pravice in temeljne svoboščine posameznika, če ni zagotovljeno drugo sodno varstvo, toda tožnik ni vložil tožbe zaradi varstva ustavnih pravic, ampak je poseg v človekove pravice zatrjeval šele v pritožbi zoper sklep prvostopenjskega sodišča. To stališče, da pri postopku ugovora zoper maturitetno oceno ne gre za odločanje po ZUP, sta sodišči zavzeli tudi v drugih sodnih odločbah (sklep Vrhovnega sodišča RS št. I Up 1240/2006, sklep Upravnega sodišča RS št. I U 1479/2012, sodba Upravnega sodišča RS št. U 1969/2005). Iz zgoraj navedenega stališča Vrhovnega sodišča RS, da je v upravnih sporih sicer možno odločati o posegu v ustavne pravice, da pa tožnik take tožbe ni vložil, pa je mogoče logično sklepati, da pa če bi tako tožbo vložil, bi jo pa bilo mogoče obravnavati tudi po vsebini. Tudi glede zaključne ocene dijaka v letnem spričevalu je v sodbi št. U 342/2003 Upravno sodišče RS izrazilo stališče, da ne gre za odločanje o pravicah, dolžnostih in pravno zavarovanih interesih dijaka.

Kot vidimo, je zakonodajalec za uveljavljanje pravic dijakov v srednjih šolah predvidel enostaven postopek, ki pa še vedno vsebuje upoštevanje temeljnih načel ZUP, in sicer načelo varstva pravic strank, načelo materialne resnice, načelo zaslišanja stranke, zavezuje pa pristojni organ tudi k ustrezni obrazložitvi izdanega akta.

## **6 Postopki za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju visokošolskega izobraževanja**

Pravice in dolžnosti študentov določa Zakon o visokem šolstvu<sup>83</sup> (v nadaljevanju ZViS) v 66. členu, kjer je določeno, da imajo študenti pravico do vpisa in izobraževanja pod enakimi, z zakonom, statutom in študijskim programom določenimi pogoji. Pri tem se ob rednem napredovanju izobražujejo in dokončajo študij pod pogoji, ki so veljali ob vpisu, lahko enkrat v času študija ponavljajo letnik ali spremenijo študijski program ali smer zaradi neizpolnitve obveznosti v prejšnji smeri ali študijskem programu, se lahko izobražujejo po več študijskih programih (vzporedno izobraževanje), po interdisciplinarnih ali po individualnih študijskih programih, ki jih izvaja eden ali več visokošolskih zavodov, in lahko napredujejo in dokončajo študij v krajšem času, kot je predvideno s študijskim programom. Urejanje preostalih pravic in obveznosti, vključno s postopki, je

---

<sup>83</sup> Zakon o visokem šolstvu. Uradni list RS št. 19/06 – uradno prečiščeno besedilo in nadaljnji.



zakonodajalec prepustil posameznim visokošolskim zavodom, ki naj jih uredijo s statutom (npr. vpisni postopki, napredovanje, dokončanje izobraževanja, ponavljanje letnika oziroma pogojno napredovanje, postopki za uveljavljanje varstva pravic študentov, disciplinska odgovornost in pravice ter dolžnosti študentov v disciplinskem postopku, druga pravila, povezana s pravicami in dolžnostmi študentov itd.). ZViS v 70. členu določa, v katerih primerih preneha status študenta, in tudi podaljšanje statusa študenta. V 71. členu istega zakona je še določeno, da se lahko zoper dokončno odločitev pristojnega organa visokošolskega zavoda o pridobitvi oziroma izgubi statusa študenta in o drugih zadevah v zvezi s študijem sproži upravni spor. Ni pa posebej določeno, da bi se v postopkih do dokončne odločitve odločalo po pravilih upravnega postopka. S tem v zvezi se postavlja vprašanje, ali je ustavno dopustno, da se pravice in obveznosti določajo s podzakonskim predpisom. Tako na primer dr. Polona Kovač in Nataša Ferderber v prispevku z naslovom *Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente* po mojem mnenju povsem upravičeno opozarjata na to, da se postopek lahko ureja samo z zakonom.<sup>84</sup> Po njunem mnenju 66. člen ZVis izvršilne klavzule ne podaja tako, da bi bil jasen vsaj osnovni postopkovni okvir.<sup>85</sup> V nadaljevanju avtorici prispevka po tem, ko opravita primerjalni prikaz disciplinskih postopkov, kot jih imajo članice univerz, določene v svojih pravilnikih, ugotavljata, da so te ureditve zelo različne celo v okviru iste univerze, kar vzbuja dvom o enakosti pred zakonom. Nadalje se navedeni avtorici v tem prispevku pridružujeta stališču, da bi morali za izvajalce javnih služb pripraviti poseben, poenostavljeni zakon o splošnem upravnem postopku. Razlog za to je predvsem v specifičnosti stroke, katere merila in načini dela so praviloma nerepresivni oz. z ZUP neskladni. Pri tem bi bilo treba upoštevati nekaj mednarodnih standardov in načel. Minimalne zahteve, ki bi jih moral tak postopkovnik upoštevati, bi po mnenju avtoric bile (povzemam jih le smiselno): upoštevanje temeljnih načel ZUP, poseben strokovni izpit za uradne osebe s prilagojenim programom po dejavnostih, ustrezna ureditev ravnanja z nepopolnimi vlogami, ureditev pravice do pregleda spisa, ureditev načina vročanja, učinkovito varstvo pravic strank v dokaznem postopku, ustrezna obrazložitev odločitve, pravica do pritožbe in možnost sprožitve upravnega spora.<sup>86</sup> V nadaljevanju avtorici prispevka opisujeta do tedaj edini primer iz sodne

---

<sup>84</sup> Polona Kovač in Nataša Ferderber: *Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente – da ali ne?*, Javna uprava, letnik 42, 2006, str. 924.

<sup>85</sup> *Ibid.*, str. 925.

<sup>86</sup> *Ibid.*, str. 935–935.

prakse, ki se je nanašal na disciplinski postopek zoper študenta.<sup>87</sup> Gre za sodbo Vrhovnega sodišča RS št. I Up 131/2002, ko je bila študentka visokošolskega zavoda iz Novega mesta zaradi kršitve Pravilnika o disciplinski odgovornosti študentov kot internega akta te šole spoznana za odgovorno za kršitve, ker je z uporabo mobilnega telefona goljufala pri izpitu, zato je bil izpit razveljavljen, ona pa je bila izključena iz šole za eno leto. Sodišče je ugotovilo kršitev določb postopka, ker niso bila upoštevana nekatera določila ZUP, in sicer je šlo za kršitev načela zaslišanja stranke (9. člen ZUP), ni ji bil dan rok za pripravo za obravnavo (157. člen ZUP), prav tako ne možnost, da si sama izbere zagovornika. Ta sodba je pomembna, ker je sodišče zavzelo stališče, da je treba v tem postopku upoštevati določila ZUP.

Glede samostojnega urejanja pravil postopka, ki ga je zakon prepustil univerzam, je Upravno sodišče RS v sodbi št. III U 58/2010 navedlo, da je zakonodajalec v 66. členu ZVis s tem hotel univerzam prepustiti to področje avtonomiji univerze, ker pa je v zakonu hkrati določil, da je zoper dokončno odločitev pristojnega organa visokošolskega zavoda o pridobitvi oziroma izgubi statusa študenta in drugih zadevah v zvezi s študijem možno sprožiti upravni spor, iz tega izhaja, da mora pristojni organ v zadevi izdati odločbo, ob smiselni uporabi določb ZUP. Sodišče je v obravnavani zadevi izpodbijani akt, s katerim tožniku ni bilo odobreno opravljanje obveznosti za prvi letnik, odpravilo zaradi pomanjkljive obrazložitve. Enako stališče (glede obveznosti visokošolskih zavodov, da odločajo skladno s pravili ZUP) je sodišče zavzelo tudi v zadevi št. I U 1974/2011, kjer je sodišče izpodbijani akt delno odpravilo prav tako zaradi procesnih kršitev.<sup>88</sup> Precej upravnosodne prakse je tudi sicer na področju, ko visokošolski zavodi odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev. Ob pregledu odločb upravnega sodišča je mogoče ugotoviti, da so bili akti izvajalcev teh storitev skoraj vedno odpravljeni prav zaradi procesnih kršitev, ker se ne upošteva določb ZUP (npr. sodba Upravnega sodišča RS št. I U 802/2010 in I U 452/2013).

Vendar je treba poudariti, da je sodišče v svojih odločbah, kadar je izpodbijane akte odpravilo, od izvajalcev tovrstnih javnih služb zahtevalo dosledno uporabo ZUP le v tistih primerih, ko je šlo izključno za upravno pravno odločitev, na primer ob zavrnitvi prošnji študentov za vpis v višji letnik, za sprejem v študentski dom ipd., ko je bilo treba ugotavljati, ali so za ugoditev vloži izpolnjeni zahtevani

---

<sup>87</sup> Kasneje je upravno sodišče v zvezi z disciplinskim postopkom zoper študenta izdalo še sodbo št. I U 1274/2015, kjer je sodišče izpodbijani akt prav tako odpravilo zaradi postopkovne kršitve.

<sup>88</sup> Za podoben primer gre tudi pri sodbi Upravnega sodišča RS št. U 233/2003.

pogoji. Kadar pa so se izpodbijali akti visokošolskih zavodov, ki so imeli naravo pedagoške strokovne odločitve, je sodišče take tožbe zavrglo, ker je izhajalo iz stališča, da je vsakršno ocenjevanje opravilo strokovne narave, ki ne more biti predmet sodne presoje. Tako je na primer Vrhovno sodišče RS v sklepu št. I Up 553/2008 zavzelo stališče, da predstavlja sklep o zavrnitvi doktorske disertacije del postopka ocenjevanja, kar je opravilo strokovne narave in nima značaja odločanja o upravni stvari, saj sprejetje doktorske disertacije oziroma negativna ocena doktorske disertacije ni pravica ali pravna korist s področja upravnega prava. Enako stališče je Vrhovno sodišče RS zavzelo tudi v sklepu št. I Up 28/2009, ko se je izpodbijal sklep, s katerim je senat fakultete vrnil tožniku predloženo doktorsko disertacijo v spremembo in dopolnitev.

## **7 Postopki za uveljavljanje pravic in nalaganje obveznosti na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami**

Pri postopkih, ki jih vodijo izvajalci javnih služb na področju izobraževanja, ko odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev, vsekakor zavzemajo pomembno mesto tudi postopki, kjer se odloča o prošnjah za usmeritev otrok s posebnimi potrebami. Zdaj veljavni Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami<sup>89</sup> (v nadaljevanju ZUOPP-1) se je začel uporabljati 1. 9. 2013.

ZUOPP-1 določa v postopkih usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja nekatere posebnosti glede na ZUP. Pravila postopka so urejena v posebnem poglavju zakona v členih 22–40. Ta postopek ima glede na ZUP nekatere posebnosti, kot je na primer način vročanja s fikcijo vročitve, zahteva, da drugostopenjski organ praviloma meritorno odloči o zadevi, če odločbo odpravi, in ne da vrne zadevo v ponovno odločanje, začasna usmeritev ipd. Večina teh določil je namenjena temu, da bi bili ti postopki hitri in učinkoviti, kot izhaja iz obrazložitve vladnega predloga zakona.<sup>90</sup>

Postopek uveljavljanja pravic po ZUOPP-1 je s pravnega vidika precej kompleksen. Čeprav sem v tem prispevku že opozoril na mnenja nekaterih pravnih strokovnjakov, da vsebinsko pretirana raba celotnega ZUP za izvajalce javnih služb ni najoptimalnejša rešitev, ker se pravila posameznih strok vsaj delno krešejo s konceptom upravnega postopka, ter da bi bila strokovno boljša rešitev,

---

<sup>89</sup> Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS št. 58/2011 in nadaljnji.

<sup>90</sup> Predlog Vlade RS Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami z dne 19. 5. 2011 (EVA 2010-3311-0010, št. 0072-1/2011/12).

da bi se za šolstvo in sorodna področja pripravil nabor minimalnih procesnih jamstev za stranke za vsa področja javnih služb, se morda zdi na prvi pogled nekoliko vprašljivo, ali bi lahko tak poenostavljen postopek veljal lahko tudi pri odločanju o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami. Vendar zagovarjam stališče, da bi bil tudi v teh postopkih na mestu bolj poenostavljen postopek, saj gre za izrazito strokovne odločitve, ki temeljijo predvsem na izvedeniških mnenjih. Tako stališče je v zvezi z uporabo ZUP zavzelo tudi Upravno sodišče RS v sodbi št. IV U 218/2014, ko je odpravilo prvostopenjsko odločbo med drugim tudi iz razloga, ker starši kot zakoniti zastopniki tožnice niti v postopku pred izdajo izpodbijane odločbe niti v postopku izdaje strokovnega mnenja niso imeli možnosti sodelovanja. Sodišče je sicer ugotovilo, da določbe novega zakona (ZUOPP-1) posebne določbe, kot jo je imel prejšnji zakon (ZUOPP) v prvem odstavku 20. člena, kjer je določal subsidiarno uporabo določb ZUP, nima več, vendar to ne pomeni, da se v postopkih usmerjanja ZUP ne uporablja. Ob ugotovitvi, da se v postopku usmerjanja izda konkreten upravni akt in da ZUOPP-1 ne ureja vseh postopkovnih vprašanj, je sodišče zavzelo stališče, da se ZUP v postopkih usmerjanja uporablja smiselno. To pomeni, da bo moral organ ZUP uporabiti tako, da bo njegova uporaba kar najbolj ustrezala naravi in namenu ter posebnostim spornega postopka, vendar pa najmanj v skladu z načeli upravnega postopka, med katerimi je eno najpomembnejših načelo varstva pravic strank in varstvo javne koristi in temeljno načelo zaslišanja stranke. Sodišče je torej zavzelo stališče, da dosledna uporaba ZUP v tovrstnih postopkih ni najprimernejša, da pa je vendarle treba upoštevati vsaj njegova temeljna načela.

## **8 Možne izboljšave na področju pravnega varstva pravic uporabnikov vzgojno-izobraževalnih zavodov**

Kot izhaja iz pregleda postopkov, ki jih vodijo izvajalci vzgojno-izobraževalnih zavodov, naletimo pri njih tako na upravnopravno odločanje, ko posameznik uveljavlja s predpisi določeno pravico, kot na strokovno odločanje. Ko gre za upravnopravno odločanje, menim, da je primerno, da se uporablja ZUP, ali v celoti ali pa subsidiarno, saj mnogi zakoni celo izrecno določajo uporabo ZUP. Kadar pa gre za strokovno odločanje, pa mislim, da bi moralo biti to manj formalizirano in da naj bi zagotavljalo le osnovna procesna jamstva. Ena od možnih rešitev, kako v prihodnje urediti pravno regulacijo postopkov, kjer gre za pretežno strokovno odločanje, je podrobnejša postopkovna ureditev na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja. Ta možnost se dejansko že dogaja,

ko je začel zakonodajalec na posameznih področjih izrecno ločevati med tem, kaj je strokovno in kaj pravno odločanje (npr. v Zakonu o osnovni šoli).

Pri razmišljanju o tem, kakšen bi bil najprimernejši postopek za izvajalce vzgojno-izobraževalnih ustanov, ko gre za njihove strokovne odločitve, moramo upoštevati tudi to, v katero smer gredo na splošno perspektive razvoja upravnega procesnega prava. Predvsem gredo v smeri racionalnejšega, krajšega, bolj enostavnega upravnega postopka. Na idejo o krajšem, enostavnejšem upravnem procesnem zakonu naletimo tudi v nekaterih delih naših strokovnjakov s področja upravnega prava. V začetku tega dela sem že omenil prispevek Polone Kovač z naslovom *Modernizacija upravnega procesnega prava v Sloveniji*. V njem imenovana avtorica razmišlja tudi o tem, da bi v Sloveniji lahko pristopili k novemu ZUP že z vidika redukcije števila členov in določb, saj je zakon s svojimi 325 členi prenormiran, kar v praksi neredko povzroča neupoštevanje več določb. Po njenem mnenju bi kazalo redefinirati vsebino zakona, tako da bi ta obsegal le temeljna načela in najvišja pravila, potrebna za uravnoteženo varstvo pravic strank in javnega interesa, nadaljnjo ureditev pa deregulirati ali prenesti na izvršilno raven ali prepustiti posegom področnih zakonov.<sup>91</sup>

Za tiste postopke, ki so predmet tega prispevka, torej za postopke izvajalcev javnih služb s področja vzgoje in izobraževanja, ko ti sprejemajo strokovne odločitve, bi bil skrajšan model postopka po mojem prepričanju nadvse primeren, ker bi se lahko izvajalci teh javnih služb zaradi enostavnosti in nedoločnosti takega postopka lažje prilagajali konkretnim situacijam, za katere je uporaba klasičnega ZUP z njegovim prepodrobnim normiranjem vsake malenkosti zares neustrezna. Zakonodajalec je za uveljavljanje teh pravic na določenih področjih, kot sta na primer Zakon o gimnazijah in Zakon o poklicnem izobraževanju, že predvidel enostaven postopek, ki pa še vedno vsebuje upoštevanje temeljnih načel ZUP (npr. načelo varstva pravic strank, načelo materialne resnice, načelo zaslišanja stranke, zavezanost organa k ustrezni obrazložitvi izdanega akta).

V nadaljevanju predstavljam nekatere svoje poglede o tem, katere posebnosti bi morale veljati za postopke, ki jih vodijo izvajalci javnih služb na področju vzgoje in izobraževanja, ko ti v okviru svojih strokovnih opravil hkrati odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev.

Najprej se postavlja vprašanje, na katerih področjih vzgoje in izobraževanja gre za upravnopravno in na katerih za strokovno odločanje. Pri osnovnošolskem izobraževanju je zakonodajalec že zdaj postavil jasno ločnico med vzgojnim

---

<sup>91</sup> Lidija Apohal Vučkovič in drugi: *Razvoj slovenske javne uprave: 1991–2011*. Uradni list RS, 2011, str. 224–225.

delovanjem šole, ki je strokovne narave, in upravnopravnim odločanjem, ki je pravne narave. Pri razmišljanju, ali je neko odločanje bolj strokovne ali upravnopravne narave, se je treba le vprašati, ali bi določen postopek lahko vodila in odločila v zadevi oseba, ki ima samo znanja s področja upravnega procesnega prava. V tem primeru gre za upravnopravno odločanje. Če pa izključno znanje s področja upravnega procesnega prava ne zadostuje in je za odločitev potrebno določeno specializirano strokovno znanje, to pomeni, da je taka odločitev strokovne narave.

Pri predstavljeni viziji posebnosti postopka, ki bi urejal strokovno delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov, ko ti odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov storitev, bi bilo treba upoštevati večino temeljnih načel, kot jih pozna ZUP, s tem da bi bilo treba nekatera načela, upoštevajoč dejstvo, da gre za strokovne odločitve, še dodatno dopolniti. V zvezi z načelom zakonitosti želim izrecno poudariti, da je v ZUP v 3. členu jasno določeno, da so lahko le v zakonu posamezna pravila postopka drugače urejena, kar po mojem mnenju pomeni, da se pravila postopka ne morejo urejati s podzakonskimi akti in tudi ne s statuti raznih visokošolskih zavodov. Prav tako velja, da so tudi pravice in dolžnosti lahko predpisane le z zakonom, ne pa s podzakonskimi akti. Tudi ustava v 87. členu določa, da so lahko pravice in dolžnosti določene le v zakonu. Če se namreč dopusti, da so lahko pravice in dolžnosti določene tudi v podzakonskih aktih, potem obstaja nevarnost, da je lahko kakšna pravica zelo na hitro in zlahka tudi ukinjena, če pa je določena v zakonu, je to precej težje. Pravno nedopustno se mi zdi, da se pravice in obveznosti študentov določajo s statuti univerz namesto izključno z zakonom. S tem v zvezi opozarjam tudi na prispevek Polone Kovač in Nataše Ferderber *Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente*, kjer upravičeno opozarjata na to, da se postopek lahko ureja samo z zakonom.<sup>92</sup> Kot opozarjata avtorici tega prispevka, so te ureditve zelo različne celo v okviru iste univerze, kar vzbuja dvom o enakosti pred zakonom. Izvajalcem nekaterih javnih služb s področja vzgoje in izobraževanja je zakonodajalec v nekaterih primerih dal tudi pooblastilo, da odločajo po prostem preudarku. Včasih je iz zakona težko ugotoviti, kakšen namen je treba pri odločanju po prostem preudarku zasledovati. Ker gre pri strokovnem odločanju še zlasti za delovanje, ki mora biti v skladu s pravili stroke (npr. pedagoške itd.), je namen prostega preudarka v teh primerih zelo jasen: pri odločitvah je treba ravnati strokovno! Iz tega razloga bi kazalo člen o načelu zakonitosti v morebitnem bodočem zakonu, ki bi urejal tak postopek,

---

<sup>92</sup> Polona Kovač in Nataša Ferderber: *Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente – da ali ne?.*, Javna uprava, letnik 42, 2006, str. 924.

dopolniti tako, da bi določal, da kadar izvajalci javnih služb odločajo po prostem preudarku, mora biti odločitev izdana v mejah pooblastila ter v skladu z namenom, za katerega je pooblastilo dano, ter v skladu s pravili stroke. Naslednje pomembno načelo, ki ga velja po mojem mnenju pri postopkih strokovnega odločanja še posebej poudariti, je načelo varstva pravic strank in javne koristi. Tudi to načelo je treba pri teh postopkih še bolj poudariti in razširiti, kot je v ZUP, saj je treba imeti pred sabo predstavo, da gre za odnos učitelj – učenec, študent – profesor ipd. Pri spoštovanju tega načela bi morala oseba, ki odloča v pedagoškem procesu, na preprost način pojasniti strokovni vidik prihodnje odločitve (npr. učitelj bi moral dijaku pojasniti, zakaj je dal prav določeno oceno ipd.). Med temeljnimi načeli, ki bi jih bilo treba upoštevati v postopkih strokovnih odločitev vzgojno-izobraževalnih zavodov, nikakor ne bi smeli zaobiti tudi načela zaslišanja stranke, ki je eno najpomembnejših načel ZUP. Pri tem načelu gre namreč za uresničevanje ustavne pravice do enakega varstva pravic iz 22. člena ustave. Pri načelu proste presoje dokazov bi bilo primerno, če bi bilo pri tovrstnem odločanju določeno, da odločevalec v pedagoškem procesu o tem, katera dejstva je šteti za dokazana, presodi tako na podlagi vestne in skrbne presoje vsakega dokaza posebej in vseh dokazov skupaj ter na podlagi uspeha celotnega postopka kot tudi na podlagi pravil stroke, glede na to da gre predvsem za strokovno odločanje. Naslednje vprašanje, ki se mi postavlja, ne le pri strokovnem odločanju izvajalcev vzgojno-izobraževalnih javnih služb, ampak pri upravnem procesnem pravu nasploh, je smiselnost dvostopenjskega upravnega odločanja. Po mojem mnenju bi bilo enostavneje in bolj učinkovito pravno varstvo, če bi imeli samo enostopenjski upravni postopek. Stranke bi prišle hitreje do ustrezne odločitve, postopki bi se skrajšali, in kot sem že omenil, v upravnem sporu ne bi bilo več nobenih pomislekov o tem, ali naj se izpodbija prvo- ali drugostopenjski akt, saj bi upravni organi lahko sprejemali le odločitve o pravicah in obveznostih, ne pa odločitve o pritožbah, kar so v večjem delu drugostopenjske odločbe. Ustavna pravica do pritožbe ne bi bila kršena, če bi imele stranke možnost zoper vsako odločitev sprožiti upravni spor pred pristojnim sodiščem in navsezadnje imamo že zdaj v številnih postopkih le enostopenjski upravni postopek. Naslednje vprašanje, ki se mi postavlja v postopkih strokovnega odločanja vzgojno-izobraževalnih ustanov, je smiselnost ureditve, da morajo osebe, ki so pooblaščenice za vodenje in odločanje v postopku, izpolnjevati pogoje glede izobrazbe in strokovnega izpita iz upravnega postopka (prvi odstavek 31. člena ZUP). Vendar pa ZUP v nadaljevanju določa, da strokovni izpit iz upravnega postopka ni potreben za vodenje in odločanje v enostavnih upravnih zadevah, ki jih določi vlada z uredbo (drugi odstavek 31. člena ZUP). Pri morebitni

poenostavljeni ureditvi postopkov strokovnega odločanja izvajalcev javnih služb taka zahteva vsekakor ni potrebna. Postavlja se namreč vprašanje, zakaj bi moral učitelj, ko ocenjuje ali odloča o ugovoru zoper oceno (podobno kot npr. zdravnik, ko odloča o določenem načinu zdravljenja ipd.) moral imeti izpit iz ZUP, če pa gre pretežno za strokovne odločitve. Glede pravil o izločitvi uradnih oseb, ki ne smejo voditi postopka ali odločati v postopku, se zdi na prvi pogled logično, da bi jih kazalo obdržati, saj je namen izločitve v tem, da se zagotovita čim večji objektivnost in nepristranskost pri odločanju. Procesni institut izločitve poznajo vsi klasični pravni postopki. Kljub temu želim pri postopkih strokovnega odločanja vzgojno-izobraževalnih zavodov v zvezi s tem opozoriti na nekatere posebnosti. V praksi se dogaja, da je lahko učitelj sorodnik učenca, ki ga uči, še zlasti v manjših krajih. Povsem možna je tudi situacija, da na fakulteti profesor poučuje (in ocenjuje) svojega ožjega sorodnika, če bi se na primer zgodilo, da bi se ta sorodnik odločil za ozko specializiran študij, ki je možen le na eni fakulteti na eni katedri. Čeprav se je treba izogibati situacijam, da so učencevi ali študentovi profesorji njegovi sorodniki, pa se včasih tem situacijam ne da izogniti, četudi so nezaželene. Torej bi v zvezi z izločitvijo morda pri takem hipotetično zamišljenem postopku kazalo razmisliti, ali niso pravila ZUP za te primere nekoliko prestroga, in to strogost nekoliko omiliti. Nadvse pomembno se mi zdi, da se pri tudi pri postopkih, ki jih vodijo izvajalci vzgojno-izobraževalnih ustanov, upoštevajo določila ZUP, ki se nanašajo na ravnanje z vlogami. Ta določila dajejo stranki možnost, da vloži vlogo bodisi v običajni pisni bodisi v elektronski obliki (z elektronskim podpisom s kvalificiranim potrdilom) ali pa ustno na zapisnik, pri čemer mora uradna oseba na zahtevo vložnika na podlagi njegovih navedb celo izpolniti predpisan obrazec vloge (drugi odstavek 65. člena ZUP). Postopek po ZUP je v tem delu predpisan tako, da je do stranke nadvse prijazen in se z njim dosledno spoštuje načelo varstva pravic strank, katerega vsebina je tudi pomoč neuki stranki. Iz tega razloga se mi zdi povsem nedopustno in v nasprotju z ZUP, če določeni vzgojno-izobraževalni zavodi od uporabnikov svojih storitev zahtevajo, da morajo svoje vloge obvezno vložiti izključno v elektronski obliki (na primer pri vpisu na fakulteto), pri čemer so postopki pošiljanja po elektronski pošti pogosto do uporabnika zelo zapleteni, neprijazni, z obilico tehničnih težav. Morebitni prihodnji postopkovni predpis, ki bi veljal za izvajalce javnih služb, bi zato moral izrecno prepovedati taka, za stranko nedopustna zavezujoča ravnanja. Za pravila vročanja bi bila sicer lahko tudi uporabna določila ZUP. Vendar menim, da bi bilo pri pravilih o osebnem vročanju enostavneje prevzeti ureditev, kot jo poznajo nekateri zakoni, še zlasti s področja socialne varnosti, ko se šteje, da je bilo neko pisanje osebno vročeno, ko mine določen čas od odpreme pisanja po



navadni pošti. Stranke niso v slabšem položaju kot pri osebнем vročanju v skladu s 87. členom ZUP, ki prav tako ureja fikcijo vročitve. Razlika je v tem, da pri osebнем vročanju po 87. členu ZUP dobi stranka najprej obvestilo, naj gre na pošto dvignit pošiljko, in če ne pride v 15 dneh, se pošiljka vrže v nabiralnik in nastopi fikcija vročitve. Pri zgoraj omenjenem načinu vročanja pa stranka že takoj dobi pošiljko v nabiralnik in ji ni treba iti po pošto. Torej je ta drugi način vročitve do stranke celo prijaznejši.

Ko gre za poseben ugotovitveni postopek, je eno od pomembnejših določil vsebina tretjega odstavka 146. člena ZUP, ki določa, da mora uradna oseba, ki vodi postopek na ustni obravnavi ali zunaj nje, pisno oziroma ustno na zapisnik stranki omogočiti, da se izreče o vseh okoliščinah in dejstvih, ki so bila navedena v ugotovitvenem postopku, da se izreče o predlogih in ponujenih dokazih, da sodeluje pri izvedbi dokazov, da postavlja vprašanja drugim strankam, pričam in izvedencem ter da se seznaní z uspehom dokazovanja in se o tem izreče. Gre za natančnejšo izpeljavo načela zaslišanja stranke. Zahteva iz četrtega odstavka 146. člena ZUP, da organ nikoli ne bi smel izdati odločbe, preden ne da stranki možnosti, da se izreče o dejstvih in okoliščinah, ki so pomembni za izdajo odločbe, je po mojem mnenju za potrebe postopkov, ki jih vodijo vzgojno-izobraževalne ustanove, prestroga. Smiselno bi bilo, da to velja le takrat, kadar bi moral izvajalec javne službe izdati za stranko neugodno odločbo, kadar pa je ta za stranko ugodna, in če ni strank z nasprotnimi interesi, bi v teh primerih lahko veljala izjema od načela zaslišanja stranke. ZUP ima zelo natančna določila, kaj vse mora vsebovati odločba. Vse te zahteve so za strokovne odločitve vzgojno-izobraževalnih ustanov prezahtevne in nepotrebne. Menim, da bi bilo pri morebitni prihodnji ureditvi teh postopkov treba upoštevati, da v primerih, ko se zahtevkom uporabnikov storitev ugodi, in če ni strank z nasprotnimi interesi ter če to ni v nasprotju z javnim interesom, da ni nobene potrebe, da bi take odločitve sploh morale imeti obrazložitev, saj gre za pretežno strokovne določitve, kjer je pravnega odločanja praviloma zelo malo, tovrstni postopki pa bi morali biti za izvajalce javnih služb čim bolj enostavni. Nobenega razloga ne vidim v tem, da se izvajalca vzgojno-izobraževalne dejavnosti obremenjuje s tem, da mora pisati obrazložitve, če je izid postopka za stranko ugoden in če se zadeva ne nanaša na nikogar drugega. Nadalje je treba upoštevati, da je narava nekaterih odločitev vzgojno-izobraževalnih ustanov lahko tudi nekoliko drugačna (npr. pri ocenah) in se ne izda nujno klasična upravna odločba. Naj le za primer navedem, da so na področju odločanja izvajalcev javnih služb na področju zdravstva, konkretno po

Zakonu o pacientovih pravicah,<sup>93</sup> možne tudi nekatere alternativne odločitve, ki jih ZUP ne pozna in so primerne prav za zadeve, kjer izvajalci javnih služb v okviru strokovnih opravil odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov njihovih storitev. Po navedenem zakonu so to npr. poravnava, mediacija, odreditev strokovnega nadzora, odprava ugotovljenih nepravilnosti in poročanje o izvedenih ukrepih, dolžnost obrazložitve razlogov za nastanek nepravilnosti pacientu in opravičilo zanje itd. Take alternativne oblike končne odločitve bi lahko bile dopustne tudi pri odločitvah na področju drugih javnih služb, tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Če bi imeli za te postopke enostopenjski upravni postopek, za kar se zavzemam, ne bi moglo biti molka organa na drugi stopnji, ampak bi šlo le za molk organa v enostopenjskem upravnem postopku, kar pomeni, da bi lahko stranka po dodatnem opozorilu organu, naj izda odločbo, ki bi bilo neuspešno, vložila tožbo v upravnem sporu. V enostopenjskem upravnem postopku bi odločba postala dokončna takoj, izvršljiva pa z dnem vročitve oziroma po poteku določenega roka, v katerem mora stranka izpolniti neko obveznost. V enostopenjskem upravnem postopku ni pritožbe, zato se postavlja le vprašanje možnosti izrednih pravnih sredstev. Nikakršnega razloga ni, da vsaj nekatera izredna pravna sredstva, ki jih pozna ZUP, ne bi veljala tudi pri postopkih odločanja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Tako bi se lahko v teh postopkih smiselno uporabljale določbe ZUP o obnovi postopka. Prav tako tudi pri razlogih za ničnost velja, da so razlogi za ničnost po ZUP tako hude kršitve, da je povsem razumljivo, da zaradi njih neka odločitev ne sme ostati v veljavi, in tudi to izredno pravno sredstvo bi moralo veljati tudi za odločitve vzgojno-izobraževalnih ustanov. Enako velja tudi za izredno pravno sredstvo odprave in spremembe odločbe v zvezi z upravnim sporom, da je to izredno pravno sredstvo uporabno tudi v postopkih, ki bi jih v okviru svojih strokovnih odločitev vodili izvajalci javnih služb. Bistvo tega pravnega sredstva je v tem, da organ po tem, ko izve, da je zoper njegovo odločitev sprožen upravni spor, in se pri tem zave, da je res storil napako, lahko sam popravi napako tako, da svojo odločitev odpravi ali spremeni. S tem izrednim pravnim sredstvom se tudi poskuša doseči, da se po nepotrebem ne obremenjuje dela sodišč. Teže pa si je v teh postopkih zamisliti izredni pravni sredstvi odprave in razveljavitve po nadzorstveni pravici in izredne razveljavitve, kar oboje pozna ZUP. Pri teh dveh pravnih sredstvih v enostopenjskem upravnem postopku, kot bi po moji viziji veljal za izvajalce vzgojno-izobraževalnih zavodov, namreč ne bi bilo drugostopenjskega organa, ki bi določal o njiju.

---

<sup>93</sup> Zakon o pacientovih pravicah. Uradni list RS št. 15/08 in nadaljnji.

Sodno varstvo zoper strokovne odločitve vzgojno-izobraževalnih zavodov ne bi smelo biti nikoli izključeno. Na področju šolstva sta upravno in vrhovno sodišče zelo zadržani pri svoji presoji, ko gre za presojo določene ocene. Pri tem odločno vztrajata na stališču, da je ocenjevanje strokovno opravilo in zato ne more biti predmet sodne presoje. Tožbe v tovrstnih upravnih sporih so praviloma zavržene. To velja za ocene na splošno, ne samo na področju šolstva. Podobno stališče je namreč upravno sodišče zavzelo tudi, ko gre za oceno pravniškega državnega izpita. Tako je na primer v sodbi št. I U 187/2013 zapisalo, da je ocenjevanje strokovno opravilo in zato ocena sama po sebi ne more biti predmet sodne presoje. Presoja sodišča v tovrstnih upravnih sporih mora biti zelo zadržana in se lahko presoja kvečjemu obstoj bistvenih kršitev določb postopka in morebitna očitna arbitrarnost pri ocenjevanju. Ocenjevanje bi bilo arbitrarno, če bi bila ocena povsem neobrazložena ali če bi bila obrazložitev ocene popolnoma nerazumljiva.<sup>94</sup> Iz upravnosodne prakse mi ni poznan primer, ko bi nekdo izpodbijal oceno s tožbo zaradi varstva ustavnih pravic, kar bi bilo teoretično povsem mogoče. S tem v zvezi pa se postavlja vprašanje, kaj pa če bi bila neka ocena arbitrarna, neobrazložena, nerazumljiva? Ali bi jo potem sodišče lahko odpravilo? Tega se ne da predvideti, ker takega primera doslej še nisem zasledil. Nedvomno bi bilo bolje, če bi zakonodajalec kar sam določil, da je tudi zoper oceno mogoč upravni spor, pri čemer bi moral omejiti obseg sodne kontrole. Sodni nadzor bi moral biti omejena na preizkus pravilnosti postopka ocenjevanja in na presojo, ali je ocena očitno arbitrarna in nerazumna (kar pa je seveda zelo težko dokazati). Enako bi moralo veljati tudi za sodno presojo disciplinskih ukrepov.

Ob koncu tega prispevka se je treba vprašati, kakšen je njegov prispevek k pravni znanosti, kako bi lahko ta prispevek pripomogel k temu, da bi bila pravna ureditev uveljavljanja pravic in obveznosti na področju vzgoje in izobraževanja učinkovitejša in preglednejša ter bolj sistematična. Že v začetku tega prispevka sem si postavil nekaj vprašanj, ki jih na tem mestu ne bom ponavljal, ampak bom podal le odgovore nanje.

Prišel sem do sklepa, da kadar gre za izključno strokovno odločanje, morajo določena pravila postopka vseeno veljati, vsaj minimalni procesni standardi. Kadar pa gre za upravnopravno odločanje ali pa je to prevladujoče, je uporaba ZUP v celoti povsem na mestu, s tem da so lahko določena pravila postopka urejena tudi drugače. Posameznik, ki na področju vzgoje in izobraževanja uveljavlja svoje pravice ali se mu nalagajo obveznosti, je lahko prizadet, tudi ko

---

<sup>94</sup> Sodba upravnega sodišča št. I U 187/2013.

gre za izključno strokovne odločitve. Sodno varstvo posameznika v upravnem sporu bi moralo biti dopustno tudi, ko gre le za strokovne odločitve, po moji viziji bodoče pravne ureditve na tem področju tudi kot redni upravni spor, kjer pa bi moral biti pri strokovnih odločitvah vzgojno-izobraževalnih zavodov sodni nadzor omejen na presojo pravilnosti postopka in presojo, ali je odločitev očitno nerazumna ali arbitrarna. To tudi pomeni, da bi moral imeti posameznik tudi pri tovrstnih odločitvah minimalno sodno procesno varstvo. Sodišče bi moralo pri teh odločitvah preveriti, ali je bilo v predhodnem postopku upoštevano načelo enakega varstva pravic (22. člen URS), ki obsega med drugim tudi načelo zaslišanja stranke ter pravico do ustrezne obrazložitve odločitve. Pri upravnopravnih odločitvah pa ni razloga za tak omejen obseg sodne kontrole. Upam, da sem s tem prispevkom vsaj malo prispeval k učinkovitejšemu varstvu pravic uporabnikov storitev vzgojno-izobraževalnih zavodov.

## Literatura

- Apohal Vučkovič, L. idr. Razvoj slovenske javne uprave: 1991–2011. Uradni list RS.
- Bauman Gašperin, J. Uporaba ZUP v postopkih pred organi vzgojno-izobraževalnih zavodov. Pravna praksa, št. 32/2000, 9–11.
- Bauman Gašperin, J. Uporaba ZUP v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Pravna praksa, št. 13–14/2001.
- Kovač, P. Šole med pedagogiko in upravnim odločanjem – izhodišča za binaren model postopkov. Pravniki, l. 2011.
- Kovač, P. O rabi ZUP v šolstvu. Pravna praksa, št. 42/2008.
- Kovač, P., Ferderber, N. Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente – da ali ne?. Javna uprava, letnik 42, 2006, str. 924.
- Mrhar, T., Kirn, A. Uvedba upravnega postopka pri odločanju v osnovnih šolah. Pravna praksa, št. 40/41, 2008.

# Šolstvo v iskanju ravnotežja med splošno (u)pravno ureditvijo in področnimi posebnostmi

Education in the Search of Balance Between General Administrative-  
Legal Regulation and Sectoral Peculiarities

Polonca Kovač

Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani

## Izveček

Šolstvo je družbeni podsistem, katerega funkcioniranje in ureditev sta vpeta med splošno pravno in upravno ureditvijo ter področne posebnosti. Temu morajo slediti šolski predpisi in delovanje šol v praksi kakor tudi nadzorni mehanizmi. Namen prispevka je osvetliti ta vprašanja in iskati rešitve skozi analizo strokovne literature, normativne okvire, primerjalne vpogleda, sodno prakso in empirične ugotovitve projektnega sveta za prenovu šolske inšpekcije v letu 2019. Ugotavlja se, da nekatere šolske posebnosti terjajo več prilagoditev, vendar šolstva ni moč izključiti iz ustavnih okvirov in s tem vsaj delne uporabe določenih splošnih zakonov, kot sta Zakon o splošnem upravnem postopku in Zakon o inšpekcijskem nadzoru. Rešitve je zato treba iskati v specialni pravni ureditvi, ki sloni na splošnih načelih in ustavnih garancijah. Prispevek podaja nekaj izbranih predlogov, kako izboljšati obstoječo ureditev, da bo sorazmerna splošnim (u)pravnim in hkrati pedagoškim standardom. Ti predlogi so na primer: večja skrb za poenoten pristop skozi šolsko vertikalo, sorazmerne pristojnosti, kompetence in odgovornosti ravnateljev, ozaveščanje pomena participacije v šolskih postopkih, obravnava (anonimnih) prijav, angažma izvedencev in stranskih udeležencev, (pre)usmeritev inšpekcijskega nadzora v notranji nadzor in temelj za prihodnje šolske politike. Zamisli so naslovljene predvsem na šolsko ministrstvo kot nosilca politike razvoja, pa tudi druge deležnike v šolskem prostoru.

**Ključne besede:** šolstvo, upravni sistem, splošni in šolski predpisi, inšpekcijski nadzor, varstvo pravic

## Abstract

Education is a societal subsystem whose functioning is embedded between general administrative and legal system, and sectoral peculiarities. School regulations and the functioning of schools in practice, as well as control mechanisms, should follow this basic guideline. The purpose of this paper is to highlight respective issues and to seek solutions through the analysis of field

literature, normative frameworks, comparative insights, case law and empirical findings of the project council for the renewal of school inspection from 2019. It is established that some school specifics require more adjustments; however, education must inevitably comply with the constitutional framework and thus at least partially use certain general laws, such as the General Administrative Procedure Act and the Inspection Act. Solutions must therefore be sought in a special legal regime based on general principles and constitutional guarantees. The paper presents some selected suggestions on how to improve existing arrangements in order to be proportionate to general and or legal and at the same time pedagogical standards. These proposals are, for example, greater concern for a uniform approach through the school vertical, proportional competences and responsibilities of principals, raising the importance of participation in school procedures, handling (anonymous) applications, engagement of experts and affected parties, (re)direction of inspection to internal control and the basis for future school policies. Ideas are addressed primarily to the school ministry as the holder of the development policy, as well as other stakeholders in the school environment.

**Keywords:** education, administrative system, general and school legislation, inspection, rights protection

## 1 Uvodna izhodišča

Vsako (u-/pravno) področje ima svoje posebnosti, ki v njegovi pravni ureditvi in načinu delovanja terjajo drugačne pristope in pravila, kot to velja za splošni sistem. Obenem se vsako področje, tudi šolstvo ali vzgoja in izobraževanje, nujno vklaplja v določena splošna načela in norme, kar zagotavlja ustavno skladno delovanje. Šolstvo je kot javna služba neizogibno umeščeno v upravni sistem, ki zahteva spoštovanje načel upravnih razmerij, hkrati gre za primarnost pedagoških ciljev in vrednost, kot so spoštovanje pluralnosti, strpnost, solidarnost, pravna država (Krek in Metljak, 2011).<sup>95</sup> Osnovni cilj šolstva je učencem, dijakom in študentom omogočiti njihovo aktivno vlogo v družbenem življenju, glede na raven šolstva pa se dodajajo še drugi cilji, na primer vzgoja v rosnejših letih. Poleg tega je šolstvo občutljiv in kompleksen organizem, ki terja razumevanje in specialna znanja ter ni hvaležno za parcialne in hitre posege. Zato je treba iskati ravnotežje med dvema

---

<sup>95</sup> Kot pravijo avtorji Bele knjige iz leta 2011: »Človekove pravice so vselej hkrati tudi dolžnosti, saj pravice drugih nalagajo spoštovanje in uresničevanje v obliki dolžnosti drugih.« (Krek in Metljak, 2011, str. 13)

temeljnim izhodiščema, da bi se omogočilo uveljavitev minimalnih skupnih standardov, vendar dopustilo in razvijalo področje, kot ga v izobraževanju opredeljujejo predvsem pedagoška načela in vodila.<sup>96</sup> Ta tema je pereča za šolnike, ker vidijo nujnost sledenja splošnim okvirom pogosto kot formalizem, ki je nepotreben in včasih škodljiv za pedagoške cilje. Nasprotno opazimo, da neredko ni zaslediti razumevanja za potrebne posebnosti šolstva, recimo pri krovnih organih, kot so Ministrstvo za javno upravo (MJU) ali sodišča, ko/čeprav bi z ustrezno pravno formulacijo te specifike lahko primerno uredili in razlagali, da bi bilo kolizij npr. med šolstvom in pravom manj. A kakor obračamo, se vedno odgovor na vprašanje popolne ali nikakršne vključitve prava in splošnih upravnih standardov v šolstvo glasi: *ključ je v pravi meri*.

Zaradi sledenja javnemu interesu in oblastnih posegov v upravnih razmerjih je namreč vsaka javna služba oziroma javno akreditiran ali pripoznan program pravno determiniran. Šolstvo tako ureja kopica predpisov, kjer se lahko izhodiščno strinjamo, da je teh toliko, da kontraproduktivno prihaja do nepreglednosti, neusklajenosti in prevelike formaliziranosti, po navadi na račun vsebine in ljudi.<sup>97</sup> V zadnjem času se skuša ta problem tako pri nas kot v tujini (glej SICI, 2018) nasloviti prek opolnomočenja VIZ in ravnateljev, tako da npr. šole same oblikujejo razne programe, vzgojne načrte, ukrepe, a tudi sledenje tem se nadzira, predvsem ob domnevnih posegih v varstvo pravic učencev, dijakov in študentov (dalje za vse uporabljam le izraz učenci) ter šolnikov (ravnateljev, učiteljev, drugih sodelavcev). Pravna ureditev obsega tako splošne zakone, npr. ZUP, kot področne, recimo ZOsn, ZGim, ZPSI-1, ZGla, ZVis in druge, ter njihove izvedbene akte. V šolstvu žal niti področna zakonodaja ni usklajena, že na različnih ravneh vertikale, saj so različni predpisi in posebej ravnanje udeležencev v določenih položajih opredeljeni neenako tudi tedaj, ko bi bila enakost znotraj šolstva smiselna ali včasih nujna. To je očitno, ko pogledamo samo kot primera ravnanje ob posebnih statusih učencev in vzgojnih ali disciplinskih ukrepih, saj so ureditve v bistvenih vsebinskih in procesnih

---

<sup>96</sup> Cerar, 2011, str. 85, v tem okviru piše o »relativni avtonomnosti« tako šolstva kot prava (v šolstvu). Dvojnost oziroma iskanje ravnotežja med splošnim in specialnim na področju odločanja o pravicah in obvezah udeležencev šolskih postopkov Cambron-McCabe et al., 2009, Kovač, 2011, Kovač v: Devjak, 2014, str. 171–185.

<sup>97</sup> Nasploh je v Sloveniji v letu 2019 v veljavi prek 850 zakonov in 22.000 podzakonskih predpisov, kar ni nujno problem sam po sebi, a izkušnje in mednarodne primerjave kažejo, da tak obseg in razmerja vodijo v sistemske težave. Že res, da naj bi predpisi zagotovili predvidljivost, a življenje kot dinamična kategorija nikoli ne more biti za vse možne primere urejeno do zadnje podrobnosti, zato naj pravo kot statična kategorija te usmerja bolj načelno kot kazuistično in preveč detaljno. Tako, bolj diskrecijsko odprto normiranje sicer odpira nevarnost za neenako obravnavo, a omogoča prednost vsebine nad formo ali črkobralstvom, nadzor varstva (temeljnih) pravic pa opravlja ravno načelno nad šolskimi organi tudi sodišče.

vprašanih različne v osnovnih, srednjih, glasbenih ali visokih šolah (OŠ, SŠ, GŠ, VŠ; podrobno analizo glej Kovač, v: Devjak, 2014).<sup>98</sup> Ali drug primer: če izvajanje predpisov v OŠ, SŠ in GŠ preverja IRSSŠ z naknadnim, praviloma represivnim upravnim in celo prekrškovnim nadzorom, je za VŠ pri nas uzakonjen sistem predhodne kontrole izpolnjevanja pogojev za delovanje VIZ z akreditacijo institucij oziroma študijskih programov prek Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS).<sup>99</sup>

Ta prispevek zato naslavlja nekaj izbranih vprašanj, ko se izpostavljen tematika kaže kot problem, naj bo v teoriji ali še bolj akutno v praksi delovanja zavodov s področja vzgoje in izobraževanja (VIZ), Ministrstva za izobraževanje, šolstvo in šport (MIZŠ), Inšpektorata RS za šolstvo in šport (IRSSŠ), Zavoda RS za šolstvo in drugih akterjev v šolskem prostoru, med katerimi imajo posebno vlogo (tudi) učenci in njihovi starši. Delovanje šolstva je zaradi več razlogov pod lupo javnosti in tako tudi politične, ne le strokovne pozornosti. Problematika je prek več spornih in v javnosti odmevnih primerov v realnem življenju eskalirala do te mere, da se je minister za izobraževanje med drugim spomladi 2019 odločil oblikovati multilateralni Projektni svet za prenavo šolske inšpekcije (Svet), ki naj bi preučil merodajne šolske predpise in delovanje vpletenih institucij ter predlagal izboljšave.<sup>100</sup> Pri tem je jasno, da ne gre le za delovanje inšpektorata in nadzorovanih VIZ, ampak širše dileme politike delovanja in razvoja šolstva v Sloveniji. Svet je jeseni 2019 zaključil delo, v tem prispevku pa obravnavam njegove ključne vire, ugotovitve in predloge, kot jih gre po moji oceni vrednotiti skozi uvodno izhodišče sorazmernosti med splošno in posebno ali šolsko ureditvijo. Že uvodoma velja poudariti, da različni deležniki glede več vprašanj niso imeli enotnega stališča, temveč na več mestih diametralno videnje, zato

---

<sup>98</sup> Zakaj take razlike, ni moč pojasniti drugače kot z inercijo regulacije oziroma različnimi direktorati znotraj MZIŠ, ki pokrivajo ali OŠ ali SŠ in niso usklajeni med seboj niti do IRSSŠ. Dobre prakse vendar obstajajo že znotraj šolstva, npr. po 60. a-členu ZOsn, ali bi jih bilo razmeroma lahko dopolniti, le ustrezno jih je treba identificirati, poenotiti in razširiti (več Kovač, v: Devjak, 2014).

<sup>99</sup> NAKVIS po ZVis izvaja tudi izredne evalvacije z možnostjo odvzema licence oziroma javne veljavnosti programa, a še vedno gre pretežno za vnaprejšnjo in ne naknadno (inšpekcijsko) kontrolo.

<sup>100</sup> Sklep MIZŠ št. 024-13/2019/2 z dne 21. 3. 2019 in spremembe sklepa št. 024-13/2019/7 z dne 23. 4. 2019. V Svet je bilo imenovanih 19 članov kot predstavnikov najrazličnejših deležnikov v vzgoji in izobraževanju, to je dva iz akademije (predsednik izr. prof. dr. Janez Krek s Pedagoške fakultete in sama kot namestnica predsednika), štirje z MIZŠ, trije iz IRSSŠ, dva ravnatelja OŠ ter po en predstavnik kot ravnatelj vrtca, MJU, Zavoda RS za šolstvo, Sindikata vzgoje in izobraževanja, Združenja ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva Slovenije, Društva ravnateljev srednjih šol, višjih šol in dijaških domov Slovenije in Združenja ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije ter Šole za ravnatelje. Svet se je sestel na petih sejah od aprila do septembra 2019, vmes pa preučil in pripravil vrsto gradiv.



skušam s tem prispevkom podpreti tiste smeri rešitev, ki upoštevajo tako širši (u)pravni kontekst kot dopustne in primerjalno preverjene posebnosti.

## 2 Splošni (u)pravni in ustavni okvir šolstva

### 2.1 Nosilci javnega upravljanja v šolstvu

Ravnotežje med splošnostjo in posebnostjo naj bi se kazalo tako na področju oblikovanja javnih politik kot njihovega izvrševanja, to je na ravni institucionalnega in instrumentalnega javnega upravljanja (več o tem v Godec et al., 1993). Posebna teža na prvi ravni sloni na šolskem ministrstvu kot nosilcu razvoja šolstva in pripravljavcu šolskih predpisov, na drugi ravni pa se kaže skozi pedagoško vodenje in skrb za zakonitost delovanja VIZ na ramenih ravnateljev le-teh. Povezavo med njima naj bi vzpostavil inšpektorat (glej Tabelo 1). Ta je organ, ki naj bi po smernicah MIZŠ izvajal nadzore nad VIZ, zlasti prek prioritiet in sistema upravljanja tveganja, medtem ko bi bile njegove ugotovitve skozi regulatorno zanko podlaga za potrebne spremembe predpisov, da bi ti učinkovito zasledovali vsebinske cilje MIZŠ (širše o tej dvojni vlogi inšpekcij v: Kovač et al., 2016, Blanc, 2018, Gray, 2019). Nadzorna vloga pa se lahko izraža tudi prek predhodne akreditacije, kot jo izvaja NAKVIS za VŠ.

Tabela 1: Nosilci razvoja in delovanja šolstva glede na ravni javnega upravljanja (Vir: Lastni.)

<i><b>Ravni javnega upravljanja</b></i>	<i><b>Nosilec v šolstvu</b></i>
<i>1. Institucionalna raven</i> javnega upravljanja, tj. oblikovanje politik s strani politike in podpora stroke	Šolsko ministrstvo, prek medresorskega sodelovanja in posvetovanj z javnostmi, tudi z Zavodom RS za šolstvo, strokovnimi društvi ipd.
<i>2. Več med institucionalnim in instrumentalnim upravljanjem</i>	Šolski inšpektorat za OŠ, SŠ, GŠ in NAKVIS za VŠ
<i>3. Instrumentalna raven</i> javnega upravljanja, tj. izvrševanje politik, programov in predpisov	VIZ, s soudeležbo različnih udeležencev v šolstvu (učenci oziroma starši, učitelji oziroma sindikat), tudi Šola za ravnatelje itd.

Predpisi so v tej shemi predvsem v funkciji zagotavljanja pravne varnosti, predvidljivosti in enakosti ter varstva pravic udeležencev v šolskih razmerjih. Lahko imajo spodbujevalno ali zaviralno vlogo. Prva edukativno in načelno, kakor

tudi operativno usmerja udeležence k določenim vrednotam in ciljem že na ravni EU (Galetta et al., 2014), torej neka ravnanja zapoveduje, recimo v smeri pravne države in načela zaslišanja posameznih oseb, da ne prihaja do zlorab (šolskih) oblasti (primerjaj Cambron-McCabe et al., 2009; Gray, 2019). Druga pa stremi k uravnoteženju pravic in obvez deležnikov s prednostno zaščito javnega interesa in omejevanjem partikularnih interesov posamičnih deležnikov; torej prevlado slednjih omejuje ali prepoveduje. Zato so določene razsežnosti delovanja šolstva regulirane enotno oziroma je ob strokovno utemeljeni avtonomiji upravljavski vidik pravno omejen (Cerar, 2011, str. 86). Pri tem je hkrati treba pozornost posvetiti vprašanju uravnoteženja in nasprotjih med pravom in stroko ter diferenciaciji predpisanega postopka in fleksibilnosti v šolstvu (Kerševan, 2004; Cambron-McCabe et al., 2009; Kovač, 2011; Krek in Metljak, 2011; Devjak et al., 2014). Vse to je toliko pomembnejše, upošteva obseg šolstva, saj gre skupno za prek 400 OŠ, prek 60 GŠ, skoraj 200 SŠ s prek 120 programi, prek 100 zavodov in 800 programov v VŠ, dodatno dijaških in študentskih domov, vrtcev in podobno. ZUP ima zato tudi antifragmentarno vlogo (Kovač, 2016).

Na vprašanje, zakaj sploh inšpicirati to področje, zgodovinska analiza podaja odgovore v smeri večfunkcionalnosti nadzora, kar se sklada z zgornjimi teoretičnimi vodili. Nadzor – tudi v šolstvu – se opravlja predvsem zato, da bi se: 1) kontroliralo zagotavljanje doseganja predpisov in stopnja implementacije izboljševala, 2) zaščitilo interese vseh deležnikov, zlasti najšibkejših, 3) za upravljanje političnih prioritet, 4) zagotavljalo odgovornost ter 5) vzpostavilo in tekoče vzdrževalo regulatorno zanko prek informacij vladi (po Gray, 2019, str. 15 in nasl., ki navaja »*to control and improve; to protect; to manage political priorities; to ensure accountability; to provide information to Government*«, o regulatorni zanki več na str. 185–187). Te funkcije so še poudarjene z razvojem avtonomije šol in zagotavljanjem odgovornosti zaradi javnega financiranja, saj večja avtonomija posameznih zavodov in poraba javnih sredstev terjata uravnoteženost z rednimi nadzori na nacionalni ravni, tako v javnem interesu kot interesu učencev in staršev (*ibidem*, str. 148).

## 2.2 Ustavni okvir šolstva kot javne službe

Zakaj v šolstvu sploh govorimo o javnem upravljanju in zavezujočih predpisih? Osnovno in srednje, tako gimnazijsko kot poklicno in strokovno izobraževanje (OŠ in SŠ), kot VŠ pri akreditiranih programih so pri nas definirani kot javna služba oziroma gre za sorodne storitve v splošnem interesu po pravu EU (primerjaj Pečarič, 2019). Javne službe se izvajajo, ker z njimi država preusmeri

tržne systemske interakcije, ki bi vodile v disfunkcijo in nestabilnost družbenega sistema, gre pa za zagotavljanje osnovnih proizvodov in storitev, ki naj bodo enako dostopni vsem prebivalcem (primerjaj zlasti 10. člen ZOFVI in ZVis). Znotraj teh se koneksitetno odloča o statusih, pravicah in obveznostih učencev, dijakov in študentov, pa tudi zaposlenih v VIZ, kolikor gre za javne zavode in javne uslužbence. Javna služba pomeni v temelju 1) izvajanje javnih storitev izobraževanja oziroma vzgoje, kjer se po vsebini v storitve do določene mere nujno vpleta še 2) avtoritativna raven oblastnega odločanja o pravicah in obvezah udeležencev VIZ. V slednjem delu pa le ustrezni postopek v polni meri zadosti regulirani pravici ali obveznosti po materialnem pravu, zato je procesnoppravna ureditev s posebnostmi v šolski zakonodaji in podrejeno prek uporabe ZUP ključna za vsako pravno razmerje. Nadalje, če za isti tip zadevo, npr. status otroka ali študenta s posebnimi potrebami, postopek ni urejen v bistvenih postopkovnih elementih, enako po različnih ravneh v šolstvu, se namen pravice ali obveznosti oz. varovan javni interes v pedagoškem procesu vsaj posredno izvotli, a obenem se odpre dilema o ustavnem jamstvu enakosti v istovrstnih položajih (Cerar, 2011; Kovač v Devjak, 2014).

Splošna ureditev v upravnih razmerjih, kamor spada šolstvo kot javna služba, mora biti spoštovana v splošnih, že ustavnih izhodiščih. Ustava RS ureja več garancij prav za področje izobraževanja. Na primer: v 52. členu se otrokom z motnjami zagotavlja pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi iz javnih sredstev; po 54. členu imajo straši načeloma pravico in dolžnost izobraževati in vzgajati svoje otroke; po 57. členu je izobraževanje svobodno, OŠ-izobraževanje pa obvezno in se financira iz javnih sredstev, kjer država ustvarja možnosti, da državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo; v skladu z 58. členom so državne univerze in VŠ avtonomne ter njihovo financiranje ureja zakon; 64. člen določa tudi izobraževanje pripadnikov italijanske in madžarske narodne skupnosti (več Avbelj, 2019).<sup>101</sup> Poleg tega neposredno iz Ustave RS izhajajo nekatere systemske kavtele oziroma vodila, ki veljajo ne le za šolstvo, ampak tudi zanj in se kažejo po navadi skozi proceduralne garancije. To veleva systemsko 22. člen Ustave RS, ki terja enako varstvo pravic ne glede na področje, na katerem se pravice uveljavlja. Znotraj tega se poudarjajo predvsem pravica biti slišan, dostop do informacij, jezikovne pravice, nepristranskost odločanja, dolžnost obrazložitve in obličnosti aktov odločitev, pravno varstvo (t.

---

<sup>101</sup> Da ne gre le za abstraktne določbe, kaže recimo globoko razhajanje stališč pri noveli ZOFVI-L, v zakonodajnem postopku leta 2019, glede javnega financiranja OŠ glede na odločbi Ustavnega sodišča RS U-I-269/12 z dne 4. 12. 2014 in U-I-68/98 z dne 22. 11. 2001. Ustavni spor je značilen tudi za avtonomnost oziroma financiranje VŠ.

i. pravice obrambe, več Kovač, 2011; in Avbelj et al., 2019).<sup>102</sup> Iste standarde najdemo še v vrsti nadaljnjih členov Ustave (od uvodnih o demokratični in pravni ter socialni državi in delitvi oblasti do členov 11, 14, 15, 21, 23, 25, 26, 38, 39, 44, 74–76, 120–122, 153–160 idr.), kot jih operacionalizira zlasti ZUP. Raba ZUP je zato ustavnega pomena. Poudariti kaže tudi, da pri rabi ZUP v šolstvu ne gre za poseg v avtonomijo pedagoškega procesa, kajti avtonomija ne pomeni samo moči in svobode ravnanja, temveč sorazmerno ali morda celo predvsem odgovornost (Kovač, 2011, primerjaj Devjak, 2014). Šola torej kot izvajalec javne službe in nosilec javnega pooblastila funkcionalno spada v sistem javne uprave, čeprav ni del državne uprave in je ustanovitelj občina ali zasebnik. Zato se mora šola, ko vodi upravne postopke, v diktiji ZUP prepoznati v pojmu »upravni organ«.

A ustavno enako varstvo pravic ne pomeni prepovedi drugačnih pravnih rešitev, kot izhaja iz splošne zakonodaje, temveč drugačno ureditev, ko to terjata ali upravičuje utemeljen razlog na posameznem področju ter predhodno tehtanje med enakim in posebnim. Krovni zakoni, recimo ZUP v 3. in 4. členu o podrejeni oziroma smiselni rabi,<sup>103</sup> že sami omogočajo fleksibilnost z drugačno ali dopolnilno regulacijo (Galetta et al., 2014; Jerovšek in Kovač, 2019, str. 17–25; Kerševan in Androjna, 2017, str. 28 in nasl.; Kovač v Avbelj, 2019, str. 189 in nasl.). Za slednjo pa morajo biti izpolnjeni pogoji: 1) obstajati mora razumen razlog razlikovanja, 2) posebnosti mora določati področni zakon (ne nižji akt), 3) splošna načela ali pravila se lahko omeji ali opredeli drugače res izjemoma ali sploh ne, 4) posebnosti so izjema in ne pravilo, zato se jih lahko uvaja le glede posameznih načel in pravil, ne v celoti drugače.<sup>104</sup> Le navidezna ali začasna izključitev ZUP je recimo škodljiva zaradi nemožnosti izvedbe postopka po ustaljenih procesnih pravilih, zato se odpirajo na videz banalna vprašanja v praksi, ali je strokovni izpit iz upravnega postopka obvezen za ravnatelje, komu vroči akte, kdaj se iztečejo roki – ZUP na vsa ta vprašanja podaja odgovore, ki praviloma niso »birokratski«, ampak uravnoteženi s filozofijo realizacijo javne

---

<sup>102</sup> Pri celo najmilejših posegih v položaj učenca je treba tudi po sodni praksi v ZDA spoštovati vsaj nekaj kavtel, recimo obvestilo o ukrepu in možnost izpodbijanja odločitve, čeprav npr. se omeji pravica učenca, da prisostvuje pouku le za eno uro (več Cambren-McCabe et al., 2009, str. 173).

<sup>103</sup> Razlika med 3. in 4. členom ZUP temelji bolj na teoretičnem kot praktičnem razlikovanju, čeprav področni predpisi z »le« smiselno rabo ZUP skušajo doseči manj formalizirane postopke, toda prek sodne prakse se kaže, da morajo biti tako v upravnih kot drugih javnopravnih zadevah ustavne pravice enako varovane.

<sup>104</sup> Pred leti je bil že v zakonodajni postopek predlagan recimo ZGim, ki naj bi glede odločanja o pravicah in obveznostih dijakov določal, da je ZUP v celoti izključen. Paradoksalno gre za »šolski primer« neustavnosti, zato tak predlog ni bil sprejet. Po drugi strani se v praksi uporablja ZUP, ko to ni niti primerno, npr. pri obličnosti vzgojnih ukrepov, ki so po vzorcih MIZŠ in Šole ravnatelj zrcalna podoba odločbe, čeprav naj bi bilo bistvo tega ukrepa ravno dogovorno soglasje, ne enostranski akt šole.

koristi ali pravic strank po materialnem pravu. Velja tudi sorazmernost, torej hujši ko so posegi v pravni položaj učencev oziroma študentov, bolj formaliziran mora biti postopek (Cambron-McCabe et al., 2009, str. 168). V pravu velja, da posebna ureditev nadredi splošno (lat. *lex specialis derogat legi generali*), toda ustavno skladno le, če so spoštovane prej navedene predpostavke, sicer je posebnost neustavna ali nezakonita.

### 2.3 Postopki VIZ in IRSŠŠ ter nadzor skozi povezanost le-teh

Glede na prej izpostavljena sistemska vprašanja se v šolstvu izvajajo najmanj dvojni tipi (posamičnih) postopkov v upravnih razmerjih (primerjaj Jerovšek in Kovač, 2019; Cambron-McCabe et al., 2009). Najprej gre za postopke, ki 1) *jih vodijo VIZ do učencev in zaposlenih*, praviloma na zahtevo (prošnjo, vlogo) slednjih, kjer po navadi organ VIZ, ravnatelj, komisija ali svet zavoda odloča o pravici ali dolžnosti posameznega udeleženca VIZ; prvi predstavlja oblast, drugi stranko, pri čemer ima organ nadrejeno vlogo, ker naj bi varoval s predpisi opredeljen javni interes. Stranka (učenec, učitelj in drugi) pa praviloma zasleduje svoj zasebni interes, ki mora biti javni koristi in pravicam drugih prizadetih podrejen ali z njimi usklajen. Drugi sklop so postopki, ki 2) jih izvajajo *po uradni dolžnosti v javnem interesu nadzorni organ za šolski sistem nad posameznimi VIZ*, če in do katere mere pravilno vodijo postopke pod 1 oziroma delujejo skladno s šolskimi predpisi; tu je organ inšpektorat, VIZ – oziroma zanj ravnatelj – (nadzorovana ali zavezana) pa »postane« stranka; poleg upravnih IRSŠŠ po ZSolI in ZIN vodi tudi prekrškovne postopke za večjo stopnjo realizacije upravnih opozoril in ukrepov, če jih VIZ ne upošteva.

Kot v vsaki demokratični državi ustava terjaja v obeh vrstah zadev možnost še sodne kontrole, čeprav gre v razmerju bolj za pedagoško kot pravno odločanje, t. i. *lege artis* zadeve (Kerševan, 2004; Kovač, 2011; Pečarič, 2019, na primer vzgojno ukrepanje in ocenjevanje). A tudi v slednjih primerih je treba upoštevati ustavna določila, npr. enakost pred zakonom ali pravice obrambe, kot jih prek temeljnih načel določa ZUP (Cerar, 2011; Jerovšek in Kovač, 2019; Avbelj, 2019). Pregled sodne prakse v teh postopkih pokaže, da obstaja razmeroma veliko sodnih sporov, ki se niso razrešili prej na ravni VIZ, saj je teh v upravnem sporu prek tisoč in več kot petina na ravni VSRS (več VSRS, 2019, Svet, 2019). Poleg tega beležimo še več kot 150 primerov ustavnih sporov, kjer se je pretežno presoјalo, ali so pravilniki šol kot splošnih aktov za izvrševanje javnih pooblastil v skladu z zakonodajo in ustavo. Ti podatki kažejo, da glede na šolstvo v javnem interesu in VIZ z njihovo oblastno vlogo moč šolstva ni moč izključiti iz splošnega

nacionalnega (u)pravnega sistema, saj se zdi, da določeni VIZ na tej ravni ne razumejo dovolj svojih meja, kjer pravni limiti praviloma pomenijo splošne odnosne zamejitve, ne le poseg prava v pedagogiko. Dilema med slednjima je namreč umetna, treba je zadostiti načelom obeh disciplin. Večina primerov s področja šolstva, kjer so pravna sredstva učencev uspešna, je prav takih, da sodišče poudari pomen sistemskih ustavnih ali splošnih upravnih načel in pravil, npr. pravico stranke, da se izjavi.<sup>105</sup> To kaže na omejenost specifičnih pravil tudi v (novem) ZSolI.

V druge vrste postopkih, tj. nadzora nad VIZ, je sodnih primerov razmeroma malo, o šolski inšpekciji na ravni najvišjih sodišč manj kot deset. Zbirno lahko izluščimo nekaj ugotovitev, ki so lahko dodatni vhodni podatek za redefinicijo šolskih predpisov v prihodnje. Najprej, domet in predmet šolske inšpekcije je tesno pogojen s področnimi predpisi v šolstvu, torej predmetom pravnega varstva odločitev VIZ; zato predpise je nujno sprejemati, razlagati in spreminjati vzporedno. Pri tem bi naj že v postopkih pod 1 in posledično pod 2 ločili »klasične« upravne zadeve z bolj ali manj enoznačno presojo pogojev za pravico ali obveznost (npr. odločanje o statusih učencev ali financiranje iz javnih sredstev) od preostalih, ko gre za pretežno neobjektivizirane pedagoške zadeve, z (le) smiselno rabo ZUP, npr. pri vpisu, ocenjevanju, vzgojnih ukrepih.<sup>106</sup> V prihodnje kaže zato redefinirati predmet nadzora že ob ohranitvi istega koncepta in toliko bolj ob prehodu na notranji nadzor s poudarkom na omejenosti predmeta nadzora na objektivizirane odločitve. Dodatno: glede časa oziroma omejitev trajanja nadzora je merodajen obstoj pravnega interesa v času nadzornega odločanja. Tudi če je npr. določeno šolsko leto že poteklo, pravni interes obstaja še naknadno ob posledicah posega, a le za ta čas.

Sistemske se nasploh večkrat pojavljajo dileme, kakšno je razmerje med zgornjimi postopki pod 1 in 2, saj lahko vsaj posredno ukrep inšpektorja vpliva na sicer že pravnomočno odločitev VIZ do učencev in zaposlenih. Dalje, stranke iz postopkov po 1 se čutijo prizadete in želijo sodelovati aktivno tudi v postopkih pod 2, naj bo kot prijavitelji ali kot stranski udeleženci (o teh dveh točkah glej podrobneje Kovač et al., 2016).<sup>107</sup> In krovno se odpira vprašanje: Ali VIZ v

---

<sup>105</sup> Glej sodbe Upravnega sodišča RS I U 1965/2010 z dne 12. 1. 2001, 1966/2010 z dne 1. 6. 2011, 384/2013 z dne 10. 4. 2014, III U 76/2015 z dne 23. 10. 2015, sodbo VSRS I Up 131/2002 z dne 3. 4. 2003 itd.

<sup>106</sup> Recimo glej sklepe VSRS I Up 1074/2001 z dne 12. 12. 2001, I Up 890/2001 z dne 10. 4. 2002, I Up 952/2000 z dne 9. 3. 2006, I Up 483/2008 z dne 22. 1. 2009, I Up 153/2011 z dne 18. 5. 2011.

<sup>107</sup> Nadzorni organi večkrat odločajo v sporih med subjekti na trgu ali sporih recimo med operaterji služb v splošnem interesu (ang. *services of general interest, universal service obligation*) in uporabniki. V teh primerih ne gre za klasično zaščito javne koristi do zasebnega interesa stranke, ampak sta v sporu pred upravnim organom dve stranki z zasebnim interesom, npr. operater in naročnik. Ta razmerja

postopkih pod 2 res delujejo kot »klasična« stranka po ZUP, saj so vendar zavezani načelom stroke in predpisom ter po definiciji ne morejo kot nosilci javnih pooblastil imeti zasebnih interesov? Torej se pri nadzoru šolske (enako delovne ali tržne) inšpekcije ne odloča o koliziji javnega in zasebnih pravnih interesov. Dilema je prisotna, upoštevaje, da pravni red RS zagotavlja dvojno varstvo prizadetih – tj. prek pravde na sodišču in (prijave za) nadzora, saj področni zakoni neredko nejasno ali prekrivajoče se urejajo obe razmerji, kar poraja nove probleme.<sup>108</sup>

### 3 Splošno in posebno po svetu za prenovu šolske inšpekcije

#### 3.1 Nekateri izpostavljeni problemi in rešitve prek Sveta

Svet je bil ustanovljen za prenovu šolske inšpekcije, a kot je bilo večkrat poudarjeno, nadzora niti posameznih vprašanj v zvezi z delovanjem deležnikov na področju VIZ ni moč obravnavati in reševati parcialno, ampak sistemsko, pri tem izhajati iz vizije MIZŠ, z aktivno participacijo drugih deležnikov, kako sistem razvijati. Zato je osnovna vloga MIZŠ kot oblikovalca politik izjemno pomembna. Nadalje je funkcija nadzora večplastna, od zagotavljanja povratne regulatorne zanke ministrstvu kot oblikovalcu politik, ali v čem in do katere mere izvajanje sprejetih šolskih politik in predpisov v praksi deluje, do praviloma preventivnega in pri odstopajočih primerih represivnega ukrepanja v razmerju do nadzorovanih VIZ. Svet je sprejel precej skupnih ugotovitev in sklepov, nekaj pa je bilo manjših ali velikih razhajanj. Med temi naj izpostavim tiste predloge, ki se tičejo naslovne tematike, tj. potrebnih skupnih načel in pravil ter normiranja posebnosti. Med prvimi je recimo izhodišče, da je šolska inšpekcija potrebna funkcija znotraj VIZ kot del zagotavljanja kakovosti (primerjaj Krek in Metljak, 2011; SICI, 2018; Gray, 2019, str. 11 in nasl.).<sup>109</sup> Je pa treba vsaj delno redefinirati njeno vlogo in prav tako

---

so po pravu EU opredeljena kot upravna zadeva, ki zapade pod javno (upravno) pravo. Seveda pa ti postopki po navadi poznajo vrsto specialnih pravil. A v šolstvu zaradi pretežno javne narave tega ne moremo govoriti o le privatnih razmerjih niti VIZ niso »le operateriji«, kar daje temelj za še več specialnih pravil.

<sup>108</sup> Npr. tako VSRS v zadevi I Up 595/2004 z dne 21. 9. 2005, češ da lahko starši otroka s posebnimi potrebami otrokov pravni interes uveljavijo v postopku dodelitve tega statusa otroku pred CSD in Zavodom RS za šolstvo, zato se jim ne prizna položaj stranskega udeleženca v postopku šolske inšpekcije nad šolo. Mora pa inšpektorat vendar preveriti obstoj pravnega interesa za status stranskega udeleženca, podobno Ustavno sodišče RS v zadevah U-I-153/01 z dne 12. 2. 2004 in Up-385/03 z dne 4. 9. 2003.

<sup>109</sup> Po Gray (2019, str. 11): »Inspection should be seen as one element of an education system which also includes policy setting, regulation, delivery (including quality management)...«. In »Evaluation with responsibility is better seen as 'quality management' or supervision, though historically this has very often been termed 'inspection'...«

vloge MIZŠ in VIZ. Prav tako samo normativni ukrepi ne zadoščajo, pozornost kaže posvetiti ozaveščanju, razvoju kompetenc, bolj proaktivnemu delovanju kot osredotočanju na posamične primere in podobno – a z vidika razmerij med postopki, opredeljenimi v prejšnjem podpoglavju, in sicer naj imajo posamezni VIZ-zavodi in njihovi ravnatelji primarno pristojnost in odgovornost za zagotavljanje strokovnega in obenem zakonitega delovanja, saj to terja avtonomija zavodov.<sup>110</sup>

Uvodoma kaže izpostaviti še nekaj podatkov delovanja IRSŠŠ kot kazalnika stanja, (glej Letno poročilo Inšpekcijskega sveta za 2018 po MJU, 2019; MIZŠ, 2019; Kovač, 2019), nato si pogledajmo možne konkretnejše predloge (Tabela 2). IRSŠŠ je ena izmed 26 državnih inšpekcijskih služb, specializiran za nadzore – skupaj okoli 700 – VIZ za področje šolstva in športa. 14 inšpektorjev je leta 2018 ob 1561 inšpekcijskih pregledih obravnavalo 987 zadev v upravnem in 171 zadev v prekrškovnem postopku, pri tem izdalo 10 odločb o prepovedi opravljanja dejavnosti, 14 ureditvenih odločb o odpravi nepravilnosti ter 632 opozoril (po 33. členu ZIN, kjer sledi ustavitev postopka, če nadzorovana stranka opozorilo upošteva) in 660 zapisnikov (z ustavitvijo postopka) ter 119 prekrškovnih ukrepov. Ti podatki precej odstopajo od zbirnih, kar kaže, da je IRSŠŠ deloval opazno drugače kot drugi organi. Prvič, gre za zelo veliko opozoril namesto upravnih odločb in sankcij; npr. pri vseh inšpekcijah je slednjih 32 % od vseh, pri IRSŠŠ pa manj kot 1 %, medtem ko je opozoril in zapisnikov pri vseh 26 % in pri IRSŠŠ kar 90 %, torej ta inšpektorat deluje veliko manj represivno kot drugi. Drugič, IRSŠŠ je izdal razmeroma malo informativnih objav (34), medtem ko jih je recimo inšpekcija za varstvo osebnih podatkov v istem obdobju objavila 545 in delovna 278, kar kaže na odprte potenciale proaktivnosti, k čemur je sicer IRSŠŠ pristopil s prenovo spletnih strani pomladi 2019. Tretjič, IŠŠ izstopa glede tipa izvedenih nadzorov, saj poleg rednih in kontrolnih pregledov izvaja tudi izredne, ki se opravijo na temelju prijave ali pobude, vendar delež izrednih opazno presega redne (ki naj bi bili pravilo, več Kovač et al., 2016; Blanc, 2018; primerjalno SICI, 2018; in Gray, 2019). Leta 2016 bilo opravljenih 40 rednih, 632 izrednih in 13 ponovnih pregledov, leta 2017 pa izrednih ob istem številu preostalih kar 752. Izmed očitanih je približno tretjina ugotovljenih kot utemeljenih, pri tem se je nadzor uvedel ob vsaki prijavi, čeprav anonimni in kljub temu da npr. inšpekcija za varstvo osebnih podatkov v letu 2018 za 40 % prejetih neutemeljenih prijav postopka ni uvedla.

---

<sup>110</sup> Po SICI (2018), na primer v gradivu *The Impact of Inspection*, str. 2, se navaja: »*Greater responsibility is put on educators.*«. In »*Schools are given more and more autonomy ...*«.



Dalje navajam nekaj bolj določnih predlogov (Tabela 2, po Svet, 2019), kjer v luči dosedanje razprave dodajam subjektivni oceni o tem, ali tako menijo (skoraj) vsi deležniki (DA pomeni v celoti ali pretežno soglasje in NE označuje večjih pomislekov ali nasprotja posameznih deležnikov), kar kaže (ne)verjetnost spremembe. Nadalje še podajam oceno, ali in v čem so predlagane posebnosti sistemsko sprejemljive glede na posebnosti šolstva in minimalne standarde ustavne in upravne ureditve v EU in RS, tj. glede ne le (ne)možnosti, ampak ustavne (ne)skladnosti predlogov. Za izkaz posebnosti se naslanjam tudi na istovrstne rešitve na drugih področjih (npr. pogoji za inšpektorje v zdravstvu, zastaranje pri davkih, tip nadzora kot pri socialni ali upravni inšpekciji) in primerjalne pristope (SICI, 2018; Gray, 2019), saj obstoj teh ukrepov drugod povečuje možnosti za regulacijo tudi v šolstvu.

Tabela 2: Ocena predlogov Sveta skozi splošne standarde in šolske posebnosti (Vir: Lastni.)

Izpostavljene teme in skladnost stališč v Svetu		Avtoričina ocena nujnosti splošnega glede na možno posebno šolsko ureditev
<i>1. Bolj k skupnim ali splošnim načelom in pravilom usmerjene teme</i>		
Raba temeljnih načel in pravil ZUP v VIZ, kot je pravica izjaviti se	DA	ZUP je izraz ustavnih načel, zato se ga mora upoštevati, ali z izrecno določbo v šolskih zakonih nadrediti, če izkazane posamične področne specifikne in ne gre za poseg v ustavne pravice.
Proaktivnost VIZ in IRSSŠ, objava tipičnih napak v izogib le-teh	DA	Oblastni organi naj v prvi vrsti pomagajo strankam, čeprav spletna vodila in podobni priročniki ne morejo nadomeščati predpisov in je treba ločiti splošno svetovanje od posamičnih postopkov.
Položaj strank imajo glavni nosilci, izjemoma učenci, starši, učitelji ...	DA	Položaja stranke nikomur ni moč absolutno izključiti, a načeloma je stranka le subjekt, ki uveljavlja pravico ali zoper katerega teče nadzor.
Obravnava (anonimnih) prijav	DA	Katera koli prijava je lahko vir oficialnih postopkov, a presoja naj se najprej utemeljenost teh, da se postopek sploh začne; možnost je tudi posebna zakonska definicija (največjega) deleža izrednih nadzorov.
Nosilstvo stroškov postopka glede na uspeh	NE	Ker so VIZ javni zavodi pod okriljem MIZŠ, naj bi po mnenju nekaterih pravno pomoč zagotavljajo MIZŠ, a splošno stroške nosi organ,

		razen če stranka dobi pravico ali se izkaže njena obveza.
<i>2. Bolj ke posebnostim šolstva usmerjene teme</i>		
Avtonomija šolstva in primarna odgovornost VIZ./ravnateljcev	NE	Glede na dvojnost postopkov s strani VIZ in do VIZ bi lahko normirali postopen nadzor, tj. inšpekcijo, uvedeno šele, če težave, ki jo prijavi/-jo učenec/starši ali zazna inšpektor, ne more rešiti ravnatelj sam, a naj poskusi in to izkaže IRSŠŠ; pri tem se sistemsko gradi kompetence uradnih oseb v VIZ.
Omejitev nadzora glede neobjektiviziranih zadev	NE	Zadeve <i>leges artis</i> (npr. ocenjevanje) niso predmet postopkov, zagotavlja in preverja se le ustavna načela, npr. enakost istovrstnih zadev in strank, tako že VŠ in druga upravna področja ter tujina.
Pogoji za uradno osebo in inšpektorja	DA	Po vsebini šolskih postopkov naj bi imela šolnik, ki vodi postopek v VIZ, in inšpektor specialna znanja in izkušnje o vsebini/pedagogiki kot pravu v teh zadevah, tako tudi drugod
Izvedenci v šolskih in inšpekcijskih postopkih	DA	Kot zgoraj, pri čemer je lahko izvedenec, če tako določi zakon, tudi odločevalec (tako poznano na drugih socialnih področjih in v tujini), po navadi pa »pomočnik« uradne osebe, da se v celoti razišče dejstva primera.
Zastaranje nadzora, omejitev trajanja postopkov	NE	Postopki so večkrat dolgotrajni, celo več let in prek ravni šolanja, kar za nazaj povzroča težave npr. pri vpisu z OŠ na SŠ, zato je moč te delno zamejiti, tako v VIZ kot IRSŠŠ prek zastaranja, ostane lahko pravda; tako tudi druga upravna področja in tuje ureditve.
Tip nadzora	NE	Preoblikovanje šolske inšpekcije kot notranjega nadzora je utemeljeno glede sistema upravljanja v šolstvu, dvojnosti postopkov, začetih praviloma v VIZ, javnega položaja VIZ in programov ter mednarodne primerljivosti (glej poglavji 2.1 in 2.3).

Kot razkriva Tabela 2, je moč najti kar nekaj smeri razvoja v obeh kategorijah, ko 1) je treba izhajati iz splošnega in skupnega, čeprav lahko šolski predpisi dikcijsko

kako malenkost uredijo drugače,<sup>111</sup> in 2) kjer je več prostora za normiranje posebnosti. Zanimivo je, da recimo ravnatelji pogosto izpostavljajo posebnosti, ki naj bi veljale s strani inšpekcije v razmerju do VIZ, medtem ko istega ne vidijo kot potrebnega na ravni VIZ v razmerju do učencev in zaposlenih. A oboje bi kazalo poenotiti, kakor zdaj različne ureditve že med OŠ in SŠ, kaj šele v VŠ. Enakost z vidika ustave pač pomeni: obravnavajmo istovrstne zadeve enako, različne pa ob izkazanih potrebah različnosti različno v tistih delih, kjer je to minimalno (sorazmerno) potrebno. Toda če bi se konceptualno tip nadzora IRSSŠ spremenil iz zunanje v notranjo inšpekcijo, bi tudi velik del tem iz prvega stolpca Tabele 2 odpadel (npr. kdo so stranski udeleženci ali kdo krije stroške pravne pomoči), ker ne bi šlo za upravne zadeve v ožjem pomenu besede, temveč le ustavne garancije in 4. člen ZUP. Kot označeno, so bili tudi v Svetu izraženi večji pomisleki oziroma nezaupanje (npr. pri ravnateljih ali MJU in MIZŠ), zato v nadaljevanju pojasnujem več o tem.

Nekaj točk pa je razvojno takih, da se kaže strinjati ne glede na partikularne interese. Na primer, kakovost šolske inšpekcije je zagotovo v funkciji profesionalizma nosilcev izvajanja nadzora, pa tudi zavodi kot predmet nadzora štejejo kontrolo prek kolegov strokovnjakov (ang. *peers*) kot bolj legitimno. Zato je stremljenje k strožjim in bolj specializiranim pogojem za šolske inšpektorje in izvedence na mestu, kar izkazujejo tudi zgodovinske in primerjalne analize (glej Gray, 2019, str. 62 in nasl.).

### 3.2 Šolska inšpekcija kot notranji nadzor

Sistemsko poznamo notranje in zunanje oblike nadzora, kar velja tudi za inšpekcije in izrecno za ureditev v Sloveniji (več o ZIN v tem delu razvojno in kot velja v Kovač et al., 2016, str. 21 in nasl., primerjaj za tujino po Blanc, 2018, recimo za nadzor nad zdravstvenimi zavodi; in Gray, 2019, str. 116 in nasl.). Gre za idejo, po kateri notranji nadzor deluje ne kot kaznovalni in represivni (nad)sistem, tako da inšpektorat zavodom oziroma nosilcem javnih programov izdaja odločbe in sklepe, ki jih ti morajo izvesti, čeprav posegajo v že opredeljena pravna in druga razmerja VIZ do učencev, sicer sledi prisilna izvršba, v pedagoške

---

<sup>111</sup> Na primer vzorčni primer je obravnava (anonimnih) prijav, kjer ZIN in ZUP za nadzorne postopke določata, da je možni vir postopka za varstvo javnega interesa katera koli prijava, zato zdaj velja, da se preveri vse prijave in uvede postopek, če so utemeljene. Toda šolski zakon bi lahko nadrejeno ZIN določil obratnosmerno kot zdaj, da se prijave obravnava le, če so utemeljene (glej Kovač, 2019). Gre tako rekoč za isto pravilo in tako zaščitenjo javno korist, a posebnost oziroma izhodišče nevedbe postopka ob prijavi po ZSolI glede na ZIN bi temeljila na dolgoletni prevladi neutemeljenih prijav na IRSSŠ.

in upravljalvske zadeve pa vstopajo ob vztrajanju prizadetih udeležencev kot končni razsojevalci sodišča. To naravno poraja položaje na nasprotnih bregovih in obrambne poteze. Namesto tega notranja inšpekcija nosilec dejavnosti znotraj sistema VIZ pomaga pri izvajanju njihovih nalog kot mentor, »kritični prijatelj« ali »notranji revizor«. Le izjemoma ima nosilec takega nadzora pristojnost »policijske« represije (inšpektor kot birič) ali naprej predlagati sankcije nadzornim organom tistega, ki predpise večkrat ali huje krši, npr. razrešitev ravnatelja prek sveta zavoda. Tudi v slednjih primerih ostaja temeljno razmerje med VIZ in učenci, kot določeno ali presojeno v sodnem nadzoru za prvo vrsto postopkov, brez poseganja nadzornih v primarno odločanje VIZ, kot danes pri nas velja recimo za upravno inšpekcijo.<sup>112</sup> V tem okviru naj bi bil inšpektor mešanica funkcij, ki vključuje evalvatorja, svetovalca, upravljalca in administratorja ter nadzornika itd., a ima razvojno bolj partnersko kot »policijsko« vlogo.<sup>113</sup> Notranja inšpekcija ne pomeni upravnega postopka, temveč neke vrste predpostopek, v katerem se ZUP uporabi le smiselno za ustavne garancije. Notranja inšpekcija predvsem ne posega v razmerje med zavodom/ravnateljem in starši/učencem, zato ostaja prvim tako legitimnost kot odgovornost odprave morebitnih neskladnosti po nadzoru. Temelji na ločenem razmerju med šolo in starši ter ločenem razmerju med inšpekcijo in šolo. Pri slednjem inšpektor ugotovljene disfunkcije naloži v reševanje zavodu/ravnatelju, ne komunicira npr. s prijaviteljem/starši. Pripravi zapisnik ali poročilo, ki ni izvršilni naslov ali predmet sodnega varstva. VIZ/ravnatelj je dolžan sicer pripraviti odzivno poročilo, morebitna odstopanja pa se rešuje prek morebitne razrešitve ravnatelja na ravni sveta zavoda in MIZŠ. Inšpekcija na temelju raznih nadzorov pripravi letno poročilo za ministrstvo, v katerem analitično povzame posamezne težave in slabosti, kar pomeni podlago za uvajanje izboljšav v šolah, s čimer se vzpostavlja celostni sistem zagotavljanja kakovosti.

---

<sup>112</sup> Upravni inšpektorji, enako inšpektorji za plačni sistem in uslužbenki sistem, analogno tudi obrambna, proračunska in socialna inšpekcija, izvajajo nadzor ne kot preostale inšpekcije nad zasebniki, temveč nad javnopravnimi subjekti, ki so sami izvajalci predpisov do zasebnikov za varstvo javne koristi. Glede poseganja teh inšpekcij v osnovna razmerja njihovih zavezancev do strank teh zavezancev glej odločbo Ustavnega sodišča RS U-I- 31/06-6, Up-122/06-7 z dne 23. 3. 2006, po kateri se pač z akti, izdanimi v postopku notranje inšpekcije (tu npr. zapisnik upravne inšpekcije), ne odloča o pravicah in obveznostih, torej zanje ni predvideno pravno varstvo oziroma sodni spor. Zoper akt upravnega inšpektorja je možen ugovor ministru za javno upravo, ne pa nadaljnji upravni spor pred sodiščem. Obenem so v postopkih upravne inšpekcije zagotovljene: pravica izjaviti se, pravice do informacij, udeležba oseb s prizadetim pravnim interesom, obrazložitev izida nadzora itd.

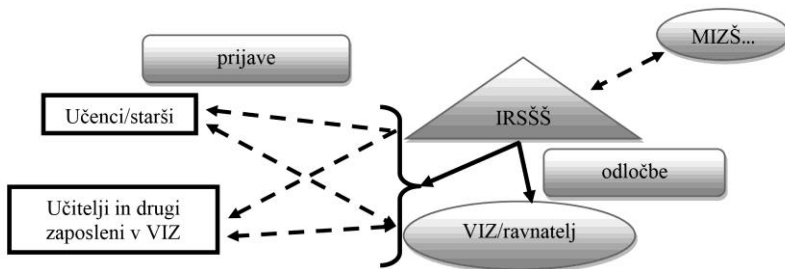
<sup>113</sup> V angleškem jeziku se uporabljajo termini, kot so cop, coach, consultant, adviser, administrator, manager, supervisor, controller.

Analize v posameznih državah na spletišču SICI (2018, npr. analiza iz leta 2010) kažejo, da je dejavnost inšpekcijskih služb praviloma osredinjena na dve nalogi: 1) nadzor kakovosti na ravni sistema kot preventivna in razvojna funkcija, tj. spodbuda političnim odločevalcem, ter 2) nadzor skladnosti s predpisi na ravni posamične šole ter odločanje o pravicah kot bolj represivna in oblastna funkcija. Po navadi se obe prepletata, toda ena mora imeti načelno prednost, npr. na Finskem (prek samostojne agencije), Nizozemskem (kjer je inšpekcija organ v sestavi ministrstva), v Estoniji (kjer nadzor opravlja neposredno ministrstvo) ali pri nas v VŠ prek NAKVIS je uveljavljena bolj prva (1) funkcija. Po drugi strani v OŠ in SŠ recimo na Hrvaškem dajejo prednost drugi funkciji (2), ponekod, npr. v Avstriji, pa je zaznati kombinacijo obeh oziroma prehajanje z druge k prvi. Ne glede na razlike med državami se izpostavlja, kot v gradivu SICI *The Impact of Inspection* s povzetkom analize o vplivu inšpekcij, pomen ne posamičnih oblastnih odredb nad šolami, temveč v prvi vrsti funkcija poročil kot temelja za nadaljnje ukrepe pri zagotavljanju cikla kakovosti.<sup>114</sup> Z drugimi besedami (po Gray, 2019, str. 104): vlade vidijo v inšpekciji predvsem učinkovito orodje za naslavljanje neučinkovitosti in vrzeli pri izvajanju sprememb politik v šolah. Zato je ustavna vloga šolske inšpekcije praviloma izražena prek umestitve tega nadzornega telesa v vladni sektor, npr. organ v sestavi šolskega ministrstva ali kot neodvisne agencije (*ibidem*, str. 226).

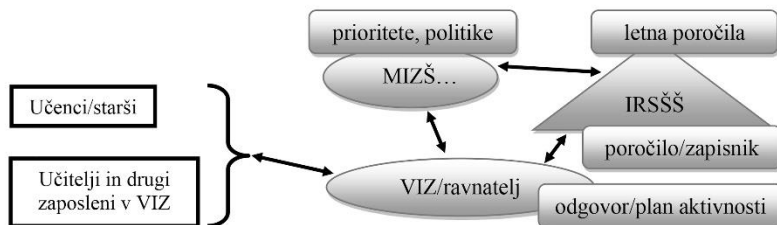
Na Slikah 1 in 2 so prikazana razmerja, ki so oblastna in tako vsebinsko in pravno zavezujoča, z neprekinjeno črto, medtem ko so »predpostopkovne« in podobne povezave do ministrstva, morebitni spori npr. starši do VIZ, prijave, (ne) vključevanje drugih deležnikov v postopke kot stranskih udeležencev ipd. prikazani s črtkano črto. Tu ne gre za neformalna razmerja, ampak taka, ki so nekaj vmes, zato pristojnosti in odgovornosti niso jasne, kar vnaša nejasnost, prostor za partikularne interese, generiranje sporov, »nadvlogo« IRSSŠ v postopkih VIZ do učencev in zaposlenih.

---

<sup>114</sup> Izrecna navedba (SICI, *The Impact of Inspection*, 2018, str. 6): »The most striking impact of inspection is thought to be brought about by reports, thematic or annual.« Dodatno je pomembno, da iz večine nacionalnih profilov (npr. na Češkem, Madžarskem, Danskem, Švedskem, v Estoniji, Nemčiji, VB) izhaja, da so šole dolžne podati odgovor na poročilo oziroma zapisnik inšpekcije, v katerem se zavežejo, kaj bo šola sama storila in kdaj so posamezne aktivnosti načrtovane, da se položaj uredi, pa tudi sicer šole redno izvajajo samoevalvacije. O povezavi slednje in šolske inšpekcije več v: Gray, 2019, str. 169 in nasl.



Slika 1: Zunanja inšpekcija: razmerja med glavnimi deležniki (Vir: Lastni.)



Slika 2: Notranja inšpekcija: razmerja med glavnimi deležniki (Vir: Lastni.)

S slikama prikazujem, v čem bi bile ključne spremembe v razmerjih med deležniki v nadzoru, če bi se ta preoblikoval iz klasične zunanje v notranjo inšpekcijo. Za to ne bilo potrebne nobene statusne spremembe IRSŠŠ, le nov ZSolI ter na prvem mestu ozaveščenost vodstva ministrstva, inšpektorjev in ravnateljev. Ne gre torej le za bolj partnerski in preventiven odnos inšpekcije do VIZ, kot se v praksi izvaja vsaj v zadnjem letu (glej Letno poročilo IRSŠŠ za leto 2018 glede deleža opozoril glede na ukrepe in globe). Gre za korenito redefinicijo razmerij, kjer bi nov koncept prinesel predvsem dvoje: 1) Vloga IRSŠŠ kot mostu med MIZŠ, ki oblikuje politike in razvoj, ter VIZ, ki te znotraj predpisov avtonomno izvršujejo, bi se okrepila (glej Tabela 1). IRSŠŠ ne bi več moral in mogel posegati neposredno v razmerja oziroma postopke, ki naj jih vodi in razrešuje VIZ oziroma njegov ravnatelj do učencev in zaposlenih. 2) IRSŠŠ ne bi bil primarno (več) katalizator sporov med VIZ in njihovimi učenci oziroma starši, temveč bi se razmerji 1. med VIZ in učenci ter 2. IRSŠŠ in VIZ vodili vzporedno, čeprav sistemsko povezano,

kar bi hkrati vodilo v večjo strokovno avtonomijo VIZ in ravnateljev kot bolj osredotočen in sistemski prispevek inšpektorata.

Notranji nadzor se torej bolj osredotoča na sistemske izboljšave kot na represivne odločbe in sankcije. To se zdi na prvi pogled zelo smiselno tudi za šolstvo, tako po vsebini dela kot primarni odgovornosti za uparitev strokovnega in zakonitega dela na plečih ravnateljev kot pedagoških vodij in poslovodnih organov VIZ. Enako smer razvoja kažejo zgodovinske primerjave (po Gray, 2019, str. 213 in nasl.), recimo v zvezi s tem, da represivni ukrepi redko pomenijo učinkovito možnost, zato je bolj smiselno razvijati vzporedno opisna merila in stopnje kakovosti, samoevalvacijo, pritisk javnosti prek javne objave poročil, več nadzorov ali naknadne nadzore za šibkejša šola in podobno.

Če sedanjí, skoraj četrto stoletja star koncept šolske inšpekcije spremenimo, bi bilo to smiselno narediti s povsem novim zakonom o šolski inšpekciji ali z novim poglavjem znotraj ZOFVI, to je zunaj dometa (glavnine določb) ZIN.<sup>115</sup> Notranje inšpekcije ne vodijo niti prekrškovnih postopkov po ZIN. Kadar gre za notranjo »inšpekcijo« v razmerju do pretežno javnih nosilcev oziroma izvajalcev javnih služb, naj ta deluje z izdajanjem neoblastnih zapisnikov in poročil, kjer se ne zapade v pravno »prerekanje«, torej samo kot strokovni usmerjevalec ukrepov ravnateljev, razen ko gre za izjemno ekscesne primere, ki niso rešljivi na ravni posameznega VIZ. S tem bi se povečala želena avtonomija v šolstvu, ki pomeni ne le upravičenja, ampak celovito odgovornost tako za pedagoška kot pravno pogojena razmerja deležnikov v procesih VIZ. Prav tako s tem odpade precej težav glede odgovornosti, saj v razmerju do zunanjih strank, tj. v šolstvu do otrok in staršev, ostaja edini odločevalec upravni organ oziroma v šolstvu VIZ in njegov ravnatelj, medtem ko je razmerje inšpekcija – nadzorovanec le interno, s čimer se krepi tudi zaupanje v šolstvo. Zahteva pa ta pristop postopen prehod in politično voljo, strokovne kompetence in nasploh zrelost družbe in šolstva kot sistema.

## 4 Sklep

Ker šolstvo skozi vrednote naše družbe in izvajanje javne službe ostaja del upravnega sistema, je treba zadostiti posebnostim njegovega delovanja skozi uravnotežen skupek splošnih standardov upravno-pravnega korpusa načel in pravil ter področne posebnosti. Nobena skrajna možnost ni niti pedagoško niti

---

<sup>115</sup> ZIN za notranje inšpekcije velja le glede členov 1–7 (načela), 11–18 (letni program dela, položaj inšpektorjev) ter prva odstavka členov 19 in 20 (o pooblastilih, več Kovač et al., 2016). Z novelo ZIN-B v letu 2014 se je nadalje določilo, da velja ZIN v celoti v členih 1–20 in 24, tj. predvsem v tistih delih ZIN, ki se nanašajo na interni sistem inšpekcij (položaj inšpektorja, pogoji, razmerje do predstojnika).

pravno sprejemljiva, zato je treba s preseganjem obeh področij iskati take rešitve, ki zadostijo obema disciplinama. Odločanje o učenčevih pravicah in obveznostih tako v področnih predpisih kot v aktih šol in nadalje v posamičnih in konkretnih postopkih je treba pojmovati kot nujni vsebinski del pedagoškega procesa. Analiza delovanja šolstva s poudarkom na nadzoru kaže, da je priložnosti za izboljšave v obe smeri, bolj doslednega spoštovanja skupnih standardov in več specifik še dovolj, naj bo pri normiranju ali izvrševanju in tolmačenju predpisov. Sedanjo normativno kvantiteto naj torej nadomesti selektiven izbor zadev, kjer je pravna ureditev potrebna in smiselna za pravno varnost in enakost pred zakonom, kar naj nadgrajuje v prihodnje boljše politike in pedagoške cilje usmerjen nadzor, da se bo celotno šolstvo lahko posvetilo vsebini dela namesto formalizmom. Če k spremembam, dolgoročno tudi prekvalifikacijo šolske inšpekcije v notranji nadzor, ne bo pristopilo pristojno ministrstvo, ki naj bi proaktivno skrbelo za resor in oblikovalo področne politike, bo za vsak posamičen primer določen prizadeti dosegel zadoščenje pred sodiščem, kazuistično in partikularno pa javnega interesa v šolstvu ne bomo dosegli, kar najmanj zavira sposobnost razvoja naše celotne družbe.

## Uporabljeni viri

- Avbelj, M. (ur.) (2019). *Komentar Ustave RS*. Nova Gorica: Nova univerza, Evropska pravna fakulteta.
- Blanc, F. (2018). *From Chasing Violations to Managing Risks*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Cambron-McCabe, N. H., McCharty, M. M., Thomas, S. B. (2009). *Legal rights of teachers and students*. Boston, Sidney: Pearson.
- Cerar, M. (2011). Koliko prava potrebuje šolstvo. *Uprava*, IX(1), 85–122.
- Devjak, T. (ur.) (2014). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Galetta, D.-U., Hofmann, H. C. H, Mir Puigpelat, O., Ziller, J. (2015). *The General Principles of EU Administrative Procedural Law*. Bruselj: Evropski parlament.
- Godec, R. (ur.) (1993). *Upravni zbornik*. Ljubljana: Inštitut za javno upravo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Gray, A. (2019). *European School Inspection and Evaluation 2019: History and Principles*. SICI, Bookworm of Retford
- Jerovšek, T., Kovač, P. (2019). *Upravni postopek in upravni spor*. Ljubljana: Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani.
- Kerševan, E. (2004). Vloga procesnega prava pri odločanju v nedržavnem sektorju. *Podjetje in delo*, 30(6/7), 1394–1402.



- Kerševan, E., Androjna V. (2017). *Upravno procesno pravo*. Ljubljana: GV (Lexpera).
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf).
- Kovač, P. (2019). Anonimne prijave in šolska inšpekcija. *Pravna praksa*, 38(19), 9–11.
- Kovač, P. (2016). The requirements and limits of the codification of administrative procedures in Slovenia according to European trends. *Review of central and east European law*, 41(3/4), 427–461.
- Kovač, P. (ur.) (2016). *Inšpekcijski nadzor*. Ljubljana: Uradni list RS.
- Kovač, P. (2011). Šole med pedagogiko in upravnim odločanjem – izhodišča za binaren model postopkov. *Pravnik*, 66(5/6), 363–381.
- MIZŠ (2019). Pridobljeno na: <http://www.mizs.gov.si/>.
- NAKVIS (2019). Pridobljeno na: <https://www.nakvis.si/>.
- Projektni svet za prenovu šolske inšpekcije pri MIZŠ (2019). Interna, neobjavljena gradiva.
- Pečarič, M. (2019). *Javne službe: storitve splošnega pomena v službi javnosti*. Ljubljana: Beletrina.
- SICI, The Standing International Conference of Inspectorates (2019). Pridobljeno na: <http://www.sici-inspectorates.eu/>.
- Vrhovno sodišče RS, VSRS (2019). Pridobljeno na: [www.sodnapraksa.si](http://www.sodnapraksa.si).
- Zakon o inšpekcijskem nadzoru [ZIN] (2002). *Uradni list RS (56/02 in nasl.)*.
- Zakon o osnovni šoli [ZOsn]. *Uradni list RS (12/96 in nasl.)*.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja sistema [ZOFVI] (1996). *Uradni list RS (12/96 in nasl.)*.
- Zakon o splošnem upravnem postopku [ZUP] (1999). *Uradni list RS (80/99 in nasl.)*.
- Zakon o šolski inšpekciji [ZSolI] (1996). *Uradni list RS (29/96 in nasl.)*.
- Zakon o visokem šolstvu [ZVis] (1993). *Uradni list RS (67/93 in nasl.)*.

# Odklonska ravnanja v družbi z vidika kaznovalnega prava

Deviant Behaviour in Society From the Point of View  
of Penal Law

Alenka Mordej

Okrožno državno tožilstvo Ljubljana

## Izvleček

Družbeno življenje posameznika predstavlja veliko število posameznih ravnanj, s katerimi zadovoljujemo svoje interese in potrebe. Takšna ravnanja so lahko pozitivna ali pa negativna, taka, ki jih družba ne sprejema. Gre torej za odklonska ravnanja, ki so praviloma škodljiva, lahko pa tudi nemoralna. Vendar niso vsa tovrstna ravnanja kazniva. Kazniva so le tista, ki jih družba po posebnih kriterijih izbere vnaprej ter glede na težo in vrsto opredeli kot kazniva ravnanja v posameznih skupinah, na primer prekrški ali kazniva dejanja. Zanje določi sankcije, ki praviloma posegajo v kako človekovo premoženjsko ali osebnostno pravico.

Kazensko pravo, ki obravnava najbolj odklonske oblike ravnanj, se po strogosti ukrepanja uvršča na najvišje mesto. Prvič zaradi teže izrečenih sankcij, ki praviloma posegajo v omejitve svobode posameznika, drugič pa izrek sankcije sovпада tudi s splošnopreventivnim učinkom obnašanja posameznika v prihodnje.

Prijava, kakršna koli že, resnična ali neresnična, šikanozna ali dobronamerna, je lahko tudi predmet kazenske obravnave. Z ustavnopravnega vidika je uvrščena med človekove pravice in temeljne svoboščine kot pravica do svobodnega izražanja, ki jo v kazenskoprocesnem smislu uporabi posameznik, ki lahko naznani uradno pregonljivo kaznivo dejanje. Opredelitev kaznivega dejanja je namreč znana. Gre za človekovo protipravno ravnanje, ki ga zakon zaradi nujnega varstva pravnih vrednot določa kot kaznivo in hkrati določa njegove znake ter kazen za krivega storilca.

Anonimne, psevdonimne, šikanozne in ovadbe zoper neznane storilce tožilstvo obravnava zelo resno. Odločilna okoliščina je, ali je iz prijave razvidno dovolj natančno zatrjevanje o obstoju znakov uradno pregonljivega kaznivega dejanja zaradi nadaljnje obravnave. Drugače je seveda, če gre za anonimne oz. psevdonimne ovadbe, ki vsebujejo samo splošne navedbe in očitno neresnična in neutemeljena dejstva. V primeru »kverulantskih« ovadb in ovadb, ko iz okoliščin izhaja, da ovaditelj tako rešuje spore z drugimi osebami in državnimi organi, pa je

treba storilce preganjati zaradi storitve krivih ovadb. Če pa ima anonimna prijava znake kaznivih dejanj krive ovadbe, pa jo je treba obravnavati v kazenskopravnem smislu kot kaznivo dejanje.

**Ključne besede:** škodljivo ravnanje in prijava, kriva ovadba

### **Abstract**

Our social life includes many types of behaviours with which we satisfy our interests and needs, and which can be either positive or negative. Negative behaviours are actions that are not accepted by society and are considered deviant – they are generally harmful and can also be immoral. However, not all of them are punishable. Punishable acts are only those behaviours that are defined as such by society based on special criteria and classified into different groups according to severity and type, e.g. offences and criminal conducts. Sanctions are adopted for these acts that generally encroach on a certain property or personal right.

Criminal law, which regulates the most deviant forms of conduct, is the strictest in terms of severity of punishment, firstly due to the severity of the sanctions which normally result in the limitation of personal freedom, and secondly because the sanction coincides a preventive measure that affects the person's behaviour in the future.

The report itself, whether true or false, vexatious or well-intentioned, can also be the subject of criminal investigation. According to constitutional law, it is one of the human rights and fundamental freedoms defined as the right to freedom of expression, and can be used in a criminal procedure to officially report a criminal offence. The definition of criminal offence is well-known – it is an act by which a person violates the law and which the law defines as punishable in order to protect legal values, determines its characteristics and states the punishment for its perpetrator.

Anonymous, pseudonymous and vexatious complaints and complaints against unknown perpetrators are taken very seriously by the prosecution. The decisive factor is whether or not it is clear from the report that there is sufficiently detailed evidence of an officially prosecutable criminal offence required for further investigation. Anonymous and pseudonymous complaints are of course a different matter since they include general statements and evidently false or unsupported facts. In cases of querulant complaints and complaints where the circumstances indicate that the complainant is using the complaint to solve disputes with other persons and state authorities, perpetrators must be prosecuted for a false criminal complaint. If, however, an anonymous complaint appears to

be a false criminal complaint, it must be treated as a criminal offence according to criminal law.

**Keywords:** harmful behaviour and report, false criminal complaint

## **1 Posameznik, njegova ravnanja in družba**

Prisotnost posameznika v družbi se zrcali skozi vrsto različnih dejanj, ravnanj in obnašanj, praviloma usmerjenih v izvrševanje svojih dolžnosti in zasledovanje svojih interesov. Takšno posameznikovo delovanje pa ni povsem neodvisno od drugih, saj je posameznik vezan na neko obliko sožitja z drugimi. Zato ne more delovati poljubno po svoji meri, pač pa je vezan na določena pravila. Ravno slednja se oblikujejo v procesu sobivanja z drugimi in so po svoji naravi odraz moralnih in socialnih pravil. Kljub temu da prej omenjena pravila obnašanja temeljijo na vrednostnih kriterijih, pa imajo lahko negativen predznak, ko ravnanje posameznika ni več usmerjeno v zasledovanje in uresničitev moralne vsebine tega ravnanja. Gre za odklonska, neobičajna ravnanja posameznika ali večje skupine, ki so neskladna z vrednotami v širši skupnosti. Niso pa vsa neobičajna, nesocialna, nemoralna ravnanja tudi odklonska. Kazensko pravo obravnava tista ravnanja, ki vsebujejo kršitev nekih prepovedi, ker so praviloma družbi nevarna, zanje pa je predpisana sankcija. Tako ravnanje kot tudi sankcija morata biti vnaprej predpisana.

## **2 Pomen obravnave kaznovanih ravnanj za družbo**

Država prek svojih pristojnih organov vnaprej določi nabor kaznivih ravnanj, ki se po posebnih kriterijih določijo v posebnih predpisih. Gre za dve skupini kaznivih ravnanj, prekrške in kazniva dejanja. Pomemben kriterij, ki uvršča neko ravnanje v posamezno skupino, je vprašanje o pomembnosti zavarovane dobrine za človeka in družbo. Torej, ali pomeni neko ravnanje kršitev predpisa, ki sama po sebi niti resno ne ogroža zavarovano dobrino, ali pa je s takšnim ravnanjem zavarovana dobrina resno ogrožena ali celo napadena.

Prekrški niso hudo nevarna ravnanja. Izrekajo se zaradi kršitev predpisov samih, pri čemer mora biti ravnanje, ki za posledico določa prekršek, že vnaprej opredeljeno. Sankcija, ki je zanje določena, je praviloma globa.

Pri kaznivih dejanjih pa gre za tista človeška ravnanja, ki se nanašajo na zelo hude kršitve družbenih zapovedi. Gre torej za protipravna ravnanja, ki dosegajo potrebno stopnjo družbene nevarnosti, ki jih zakonodajni organ določi kot

kazniva dejanja in zanje predpiše tudi ustrezno kazensko sankcijo. Pretežni oziroma večinski del pravnega reda temelji na moralnem dojemanju stvari in občutku pravičnosti. Kazensko pravo pa je zato tudi seznam vrednot, ki uživajo kazenskopravno varstvo.

Kazenski zakonik podaja opis kaznivega dejanja v sklopu splošnih določil v 16. členu (Uradni list RS, št 50/12, 54/1538/1727/17), ko pravi, da je kaznivo dejanje človekovo protipravno ravnanje, ki ga zakon zaradi nujnega varstva pravnih vrednot določa kot kaznivo dejanje, in hkrati določa njegove znake ter kazen za krivega storilca. Tudi obliko krivde zakon določa. Tako storilec dejanje lahko stori le z naklepom ali pa iz malomarnosti, pri čemer mora biti slednja predpisana s samim konkretnim kaznivim dejanjem. Ker je za storitev kaznivega dejanja kriv le prišteven storilec, zakon določa tudi pojem neprištevnosti.

Kazniva dejanja v zgoraj navedenem zakoniku so razvrščena po posameznih poglavjih, upoštevajoč vrednote, ki jih takšna ravnanja kršijo. Vsako kaznivo dejanje posebej pa je določeno z dispozicijo in sankcijo. V dispoziciji je vsebovana konkretna zapoved ali prepoved. Dispozicija je opisni del norme, ki na abstraktnem nivoju vsebuje znake posameznega kaznivega dejanja. Sankcija pa je dokaz, da norma oziroma dispozicija obstaja. Izrekajo se kazni, ki so določene v razponih, ki poskušajo zajeti vse pojavnosti nekega kaznivega dejanja, od najlažjih do najtežjih. Seveda so kazni predpisane tudi alternativno, vse pa imajo za posledico neko omejitev pravic kot na primer poseg v prostost, premoženje itd. Smisel kaznovanja je v njegovi splošnopreventivni funkciji – kot opozorilo morebitnim drugim možnim storilcem kaznivih dejanj, da le-teh ne bi izvrševali – in pa kaznovanje konkretnega storilca, z izrekom, upoštevajoč vse odmerne okoliščine, zanj ustrezne sankcije, ki ga bo odvrnila od ponavljanja kaznivih dejanj. Namen kaznovanja je torej v splošnem sporočilu o nedopustnosti izvrševanj kaznivih dejanj kot tudi za vsak posamezni primer posebej, ko se z ustrezno sankcijo omogoči storilcu dostojna vključitev v skupno družbeno okolje. Celoten represivni organ države je vključen v zatiranje kaznivih dejanj. Tako policija skrbi za odkrivanje kaznivih dejanj in storilcev, državno tožilstvo pa za pregon le-teh. V pristojnosti sodišča je odločanje, ali so obtoženi storilci tudi krivi, posebni državni organi, med katere spadajo zapor, probacijske enote in socialna skrbstva, pa so dolžni poskrbeti za izvrševanje kazni oziroma kazenskih sankcij. Potreben je napor za vzdrževanje čistosti družbe, sicer lahko razpade. Nekaznovanje storilcev kaznivih dejanj z vidika družbe je sodelovanje pri hudodelstvu. Navsezadnje ljudje potrebujemo občutek varnosti, ki nam jo dajejo prej navedeni organi v okviru svojih aktivnosti. To pa prispeva k ustreznemu vzdrževanju družbenega ravnotežja, ki ga laično imenujemo pravičnost.

### 3 Prijava in obravnava ovadbe

V odkrivanje storilcev in kaznivih dejanj pa je, poleg že znanih splošnih pristojnosti policije, vključen tudi posameznik. Tako Zakon o kazenskem postopku (Uradni list, št. 32/12 47/13), ki med drugim tudi ureja predkazenski postopek, v 146. členu določa, da lahko uradno pregonljivo dejanje naznani vsakdo, pri čemer je, če tako zakon določa, opustitev ovadbe sama kaznivo dejanje. Prej navedeno določilo je precej splošne narave, a nedvomno torej je, da je tudi posameznik pozvan k naznanitvi kaznivih dejanj.

Kot je bilo že navedeno, je za odkrivanje kaznivih dejanj in storilcev le-teh pristojna policija, tožilstvo pa za pregon storilcev, kar pomeni, da je odločanje o nadaljnji usodi ovadb v domeni tožilstva.

Zaradi podajanja in obravnave anonimnih, psevdonimnih in šikanoznih ovadb in ovadb zoper neznane storilce je tožilstvo vezano na določila Splošnega navodila, predpisanega s strani generalnega tožilca iz leta 2012. Tako je zagotovljena enotna obravnava prej navedenih ovadb. Po prej navedenem navodilu se mora vsako vlogo, iz katere je razviden konkreten očitek, da naj bi bilo storjeno kaznivo dejanje, za katero se storilec preganja po uradni dolžnosti, obravnavati kot ovadbo. Pri tem ni pomembno, v kolikšni meri je očitek podkrepjen z dokazi. Odločilno namreč je dejstvo, da iz navedb v vlogi izhaja dovolj natančno zatrjevanje o obstoju znakov kaznivega dejanja. Prej navedeno velja za oba primera, in sicer ko je storilec znan, kot tudi če iz vloge ne izhaja, kdo naj bi bil storilec. V takih primerih je treba s postopkom nadaljevati in od pristojnih organov zahtevati zbiranje nadaljnjih podatkov za potrebno tožilsko odločitev.

Tudi anonimne prijave oziroma ovadbe so lahko predmet nadaljnjega odločanja. Če taka prijava vsebuje dovolj konkretna in preverljiva dejstva, ki se nanašajo na kaznivo dejanje, se obravnava v smeri nadaljnje preveritve navedb v ovadbi. Vsekakor pa je treba, v okviru zmožnosti seveda, ugotavljati avtorja ovadbe. Četudi je podana zoper do takrat še neznanega storilca, se hrani vse dotlej, dokler storilec ni odkrit, oziroma do absolutnega zastaranja kazenskega pregona.

Tudi zoper anonimno kazensko ovadbo je možno odločiti z zavrženjem. To velja za pravne položaje, v katerih bi bila ovadba zavržena, četudi bi bil storilec znan. Za zavrženje ovadbe gre v primerih, ko niso podani pogoji za uvedbo kazenskega postopka. Toda tiste anonimne ovadbe, ki vsebujejo samo splošne navedbe ali očitno nerazumna, neresnična in neutemeljena dejstva, se že zaradi njihovih vsebin ne morejo obravnavati kot preostale prijave. Zato se vpišejo tudi v poseben vpisnik.

Posebna pozornost je namenjena obravnavi »kverulantskih« ovadb, prijav, ko iz okoliščin izhaja, da ovaditelj tako rešuje spore z drugimi osebami ali državnimi

organi, storilce krivih ovadb pa je treba dosledno preganjati. Med te je možno prištevati tudi take ovadbe, ko prijavitelji nasprotujejo odločitvi pravosodnih organov v neki njihovi stvari, pa vložijo ovadbo, ker so nezadovoljni, pa čeprav konkretna odločitev še sploh ni pravnomočna.

Prej navedeno priča, da se vse in vsakovrstne prijave na pristojnih tožilstvih resno, skrbno in strokovno preverijo, seveda v vseh vidikih, ali so podani zadostni sumi praviloma uradno pregonljivih kaznivih dejanj. Nadaljnji postopek je namreč kazenski pregon zoper znanega storilca, s točnim opisom kaznivega dejanja ter potrebnim utemeljenim sumom, da je ravno ta storilec storil očitano mu kaznivo dejanje. Vložena in pravnomočna obtožnica zoper posameznika je namreč resna stvar, ki ima zanj tudi določene posledice. Poleg obtožbe zaradi utemeljeno storjenega konkretnega kaznivega dejanja ima zanj še druge posledice kot na primer sporočanje sodišču vsakokratno morebitno novo bivališče, saj mora biti na pozive sodišča vseskozi dosegljiv. Celoten nadaljnji postopek poteka po vnaprej znanih pravilih kazenskega postopka, katerega bistvo je, da se nobenega človeka, ki je nedolžen, ne sme obsoditi.

Prav tako tudi področje vseh vrst prekrškov ni vsebinsko nič drugače urejeno. Tudi v tovrstnih primerih je lahko že anonimna prijava podlaga pristojnemu inšpektorju za nadaljnje ukrepanje. Ta pristojnost izhaja iz drugega odstavka 24. člena Zakona o inšpekcijskem nadzoru (Uradni list RS, št. 40/14). Inšpektor postopek po tretjem odstavku 24. člena prej navedenega zakona ustavi, če ugotovi, da je prijava lažna. Za lažno prijavo pa gre takrat, ko jo vlagatelj vloži, vedoč, da zavezanec ni kršil zakona ali drugega predpisa.

## **4 Kaznivo dejanje krive ovadbe**

Glede na že zapisano obravnavo anonimnih, psevdonimnih in šikanoznih ovadb, pa tudi ovadb zoper neznane storilce, je treba izpostaviti posebno kaznivo dejanje, ki se lahko pojavi pri podajanju prej navedenih ovadb. Gre za kaznivo dejanje krive ovadbe, opredeljeno v 283. členu Kazenskega zakonika. To je naklepno kaznivo dejanje, uperjeno zoper pravosodje. Iz opisa dejanja je razvidno, da se lahko izvrši na več načinov, za storilce pa so predpisane različne kazni.

Kaznivo dejanje lahko stori vsakdo. V prvem primeru storilec naznani nekoga, da je storil uradno pregonljivo kaznivo dejanje, čeprav ve, da ga ni storil. Storilec lažno naznani točno določeno osebo, čeprav zagotovo ve, da tega ni storila. V drugem primeru storilec podtakne sledove uradno pregonljivega kaznivega dejanja osebi, za katero ve, da ni storilec, in s tem sproži kazenski postopek. Tako s svojim ravnanjem spravi v zмотo organe pregona. Tretji primer tega kaznivega

dejanja je tako imenovana samoovadba, in sicer, kdor se sam naznani, da je storil uradno pregonljivo kaznivo dejanje, čeprav ga ni storil. V zadnjem primeru pa je inkriminiran pravni položaj, ko storilec naznani storitev uradno pregonljivega kaznivega dejanja, čeprav ve, da ni bilo storjeno, in s tem povzroči, da državni organi začnejo ukrepati. Čeprav motiv pri tem kaznivem dejanju ni odločilen za kazensko odgovornost, pa velja izpostaviti, da gre prav gotovo za določeno stopnjo zlobe pri storitvi takih dejanj.

Tudi večina kaznivih dejanj zoper čast in dobro ime se lahko pojavi kot stranska posledica vlaganja zlonamernih prijav. Predvsem sta v ospredju kaznivi dejanji razžalitve in žaljive obdolžitve, vse s ciljem prizadeti dostojanstvo posameznika.

## 5 Sklep

Anonimne prijave so postale stvarnost našega življenja. Celotni družbeni ustroj je naravnani na njihovo prisotnost. Ni se jim možno izogniti. Tudi jih ni mogoče več spregledati ali jih posplošeno obravnavati prav zaradi razlogov njihovega nastanka, povzročenega seveda izključno iz dobrih namenov zaradi odkrivanja nepravilnosti s strani posameznikov, ki se nočejo ali pa včasih bojijo izpostavljati. Zato terjajo podrobno obravnavo. Smisel prijav, med katere spadajo tudi anonimne prijave, je namreč izključno v odkrivanju nepravilnosti v nekem družbenem okolju in posledičnem odpravljanju tega. Gre za pomemben filter uravnavanja čistosti družbe.

Pri tem pa ni mogoče zaobiti njihovega morebitnega nasprotnega učinka, njihove manipulativne (zlo)rabe, za zasledovanje povsem nedopustnih ciljev. Tudi tega ni mogoče preprečiti v celoti, je pa možno najti ravnovesje glede na stopnjo odklonskih ravnanj v družbi z dodajanjem oziroma oblikovanjem ustreznih kriterijev, potrebnih za nadaljnjo obravnavo. Tako je potrebna ustrezna regulacija, kaj vse je potrebno za nadaljnjo obravnavo, saj je predmet obravnave neko ravnanje. Sicer pa, kot rečeno, že sam inšpektor, v primeru ugotovitve lažne prijave v prekrškovnem postopku, postopek ustavi.

Seveda pa ni izključeno, da vsebuje anonimna prijava tudi znake kaznivega dejanja krive ovadbe, kar pa terja, da se takšno odklonsko ravnanje ustrezno obravnava v kazenskopravnem smislu.



**M**onografija *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* je nastala v času, ko se na vseh ravneh in področjih družbenega življenja krepijo prizadevanja za trajnostni razvoj ter miroljubno in pravično, solidarno, vključujočo in varno družbo za vse. Ko je monografija nastajala, si nihče ni predstavljal, kako se bo ta nosilna misel kmalu potrdila v preizkušnji z epidemijo virusa COVID-19. Tako sta namen in vsebina monografije samo še bolj aktualna.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je z dolgoletnim in poglobljenim razvojnim delom ter podpornimi aktivnostmi za pedagoško prakso sicer na svojem področju že prispeval širok nabor uporabnega znanja, gradiv in publikacij, ki podpirajo razvoj vključujoče šole in kakovostnega izobraževanja v slovenskem šolskem prostoru. Posebnost te monografije pa je v širšem povezovanju šolskega področja, v tem primeru Zavoda RS za šolstvo in Inšpektorata RS za šolstvo in šport, s civilno družbo in organiziranim prostovoljnim delom, ki je potekalo usklajeno z Inštitutom za razvoj vključujoče družbe – Zavod IRVD.

Dr. Vinko Logaj