

Dr. Mojca Kovač Šebart

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

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

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

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

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

Uvod

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

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

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

Politika prevzema odgovornost za izbiro med strokovnimi rešitvami

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

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

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

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

Kdo je poklican, da strokovno presoja?

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

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

Reforma, izboljševanje, protireforma – s čim imamo opravka?

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

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

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

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

Kompetenčni diskurz postaja del reformnih procesov

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uvajanje novosti neodvisno od stroke ni bilo nikoli uspešno

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

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

Podatki ne pritrjujejo nekaterim kritikam glede vzgoje v šoli

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

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

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

Osnovna šola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gimnazija

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vzgojna zasnova vs. vzgojni načrt

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

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

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

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

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

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

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

Vzgojno zasnovo je mogoče udeležiti na podlagi že veljavnih zakonov

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

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

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

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

Učitelj – akter snovanja in uvajanja sprememb

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

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

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

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

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

Namesto sklepa

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

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

Literatura

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

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

Članki v tematski številki

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

KOVAČ ŠEBART Mojca, Ph.D.

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

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

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