

Mag. Vinko Logaj, dr. Anita Trnavčević

Slovenske srednje šole v regionaliziranem okolju

Povzetek: Namen prispevka je analizirati in kritično osvetliti predvidene posege v koncepcijo douniverzitetnega izobraževanja. Ti posegi se zrcalijo v že sprejeti in predlagani zakonodaji. Študija je zasnovana kot kvalitativna analiza strateških dokumentov Republike Slovenije (Strategija razvoja Slovenije, Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023, Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije), ki vsebujejo predvidene in že uveljavljene spremembe. Vsebina dokumentov je analizirana po razvojnih prioritetah, po predvidenih velikih projektih, ki vsebujejo področje izobraževanja, po spremembah v šolski zakonodaji in predvidenem prenosu pristojnosti na nižjo raven upravljanja ter kritično osvetljena z dosedanjimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz marketizacijskih šolskih politik v drugih državah. V sklepni razpravi so ugotovitve o posegih in vplivu predlagane pokrajinske in druge zakonodaje na srednješolsko izobraževanje, ki s prilagajanjem regionalnim gospodarskim potrebam lahko postane gospodarski podsistem, v katerem vladata tržna ekonomija in moč kapitala.

Ključne besede: šolska politika, marketizacija, regionalizacija, avtonomija, moč.

UDK: 373.5

Izvirni znanstveni prispevek

Mag. Vinko Logaj, Šola za ravnatelje; e-naslov: vinko.logaj@solazaravnatelj.si

Dr. Anita Trnavčević, izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper; e-naslov: anita.trnavcevic@siol.net

Uvod

V strokovni in politični javnosti v slovenskem prostoru je v zadnjih letih vse bolj prisotna diskusija o ustanovitvi pokrajin in v povezavi s tem o regionalizaciji¹ slovenskega prostora. Intenzivne strokovne in politične razprave o regionalizaciji Slovenije so v različnih medijih prikazane tako, da v javnosti po večini pridobiva pomen vprašanje teritorialne delitve in števila pokrajin (kar izkazuje tudi nedavno izpeljan posvetovalni referendum), v ozadju pa ostaja diskusija o vsebini in prenosu pristojnosti z ravni države na nižje ravni ter o pričakovanih konkretnih učinkih na posameznih področjih, med drugimi na področju šolstva.

Regionalizacija s prenosom pristojnosti na regije se šele dobro začena s sprejemanjem Zakona o pokrajinah, ki je v parlamentarni obravnavi. Načrtovani veliki projekti v RS za obdobje 2007–2023 ter trenutne razprave o pokrajinah in priprava Zakona o pokrajinah v Sloveniji na prvi pogled nimajo povezave z douniverzitetnim izobraževanjem, torej osnovnimi in srednjimi šolami, saj poudarjajo pomen višje- in visokošolskega izobraževanja ter prenos tovrstnega znanja v prakso na trgu.

Posebno pomemben pa je Predlog zakona o prenosu nalog v pristojnost pokrajin (2008), na podlagi katerega je za področje šolstva Ministrstvo za šolstvo in šport pripravilo predlog nalog, ki naj bi jih opravljale pokrajine za področje šolstva. Pokrajine naj bi:

- ustanavljale in financirale gimnazije, poklicne in strokovne srednje šole, višje strokovne šole in dijaške domove;

¹ V Sloveniji že obstajajo »statistične regije«, ki pomenijo delitev Slovenije na regije zaradi potreb statistične obdelave. V zadnjih letih pa le-te postajajo tudi nosilci Regionalnih razvojnih programov, ki vključujejo lokalne razvojne programe posameznih občin, ki so pri dodeljevanju nepovratnih sredstev za posamezne razvojne projekte financirane diferencirano na podlagi statistično izračunanega indeksa razvojne ogroženosti. Diferenciranost glede na indeks ogroženosti je z ekonomskega in socialnega vidika seveda upravičena in potrebna, hkrati pa je tudi mogoči kazalnik, kako bodo »regulirana« sredstva na ravni pokrajin, to pa bo delno pogojeno tudi s številom in posledično velikostjo pokrajin.

- dajale soglasja k ustanavljanju glasbenih šol, ljudskih univerz;
- dajale koncesije za tiste ravni, kjer imajo pristojnost ustanavljanja javnih zavodov.

Te naloge pokrajin (ne glede na še zgolj predlagano število, na neopredeljene pristojnosti in meje) in sedanje razvojne regije lahko razumemo tudi kot ustvarjanje trga osnovnih in srednjih šol, kjer potekata »pretok« učencev in dijakov ter trženje izobraževalnih storitev. Ob upadu števila otrok – generacij, ki se vpisujejo v te stopnje in različne vrste srednjih šol, lahko pričakujemo na prvi pogled večjo odzivnost šol na potrebe pokrajine, po drugi strani pa tudi različne možnosti dostopa do šolanja, predvsem do takega šolanja in takih šol, ki bodo tržno zanimivi in promocijsko uspešni.

Št. razvojna regija	Indeks razvojne ogroženosti
pomurska	159,57
jugovzhodna Slovenija	101,72
notranjsko-kraška	127,08
goriška	93,83
podravska	116,89
savinjska	92,34
spodnjeposavska	116,810
gorenjska	83,15
zasavska	113,911
obalno-kraška	82,46
koroška	103,912
osrednjeslovenska	8,7

Preglednica 1: Razvrstitev razvojnih regij glede na indeks razvojne ogroženosti. Vir: Sklep o razvrstitvi razvojnih regij po stopnji razvitosti za programsko obdobje 2007–2013 (Ur. l. RS 23/2006)

Pokrajine so namreč lahko razumljene kot geografsko, upravno in politično zaokrožene celote (Čokert 1999), ki so utemeljene predvsem na procesu decentralizacije in dekoncentracije moči. In čeprav, kot meni Čokert (1999), sam pojem pokrajine vsebuje več pomenov, je za pokrajino vendarle značilno, da jo označujejo demografske, gospodarske in druge značilnosti. Če na to zaokroženost pokrajin pogledamo z vidika šol, potem so tudi te sestavni del zaokroženosti, to pomeni, da pokrajine kot trgi šol imajo svoje demografsko, gospodarsko in upravno-politično zaledje oz. temelje. Šole, ki delujejo na takih trgih, morajo te značilnosti upoštevati. To pa pomeni, da se odzivajo na zelo »lokalne« potrebe nekega gospodarskega in drugih okolij, to pa je ob pričakovanjih po pretoku delovne sile, trgu dela in težnji po čim večji zaposljivosti lahko vprašljivo.

Namen prispevka je analizirati in kritično osvetliti predvidene posege v koncepcijo douniverzitetnega izobraževanja, ki se zrcalijo v že sprejeti in predlagani zakonodaji, povezani s spremembo Ustave Republike Slovenije (2006)², in v sprejetih spremembah v šolski zakonodaji³. Študija je zasnovana kot kvalitativna analiza dokumentov, ki vsebujejo predvidene in že uveljavljene spremembe. Vsebina dokumentov je analizirana po razvojnih prioritetah, predvidenih velikih projektih, ki vsebujejo področje izobraževanja, po spremembah v šolski zakonodaji, po predvidenem prenosu pristojnosti na nižjo raven upravljanja ter kritično osvetljena z obstoječimi raziskavami, teoretičnimi razpravami in spoznanji analiz marketizacijskih šolskih politik v drugih državah. V analizi so vodilo naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere rešitve na področju izobraževanja nakazujejo strateški dokumenti, povezani z regionalizacijo Slovenije?
2. Na čem temeljijo predlogi rešitev?
3. Kako predlagane rešitve spodbujajo tržno delovanje šol?

O regionalizaciji kot krovnem konceptu

Proces regionalizacije upravljanja države lahko v šolstvu osvetlimo s procesi, kot sta decentralizacija in dekoncentracija, ki sta zaznamovali slovensko šolstvo od sprejema temeljnih zakonov leta 1996 (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v RS). Regionalizacijo lahko razumemo kot krovni koncept, ki sestoji iz procesov, kot sta decentralizacija ter deregulacija, za katera mnogi teoretiki menijo, da sta pravzaprav temelj regionalizacije (Karlsen 2000; Dyer in Rose 2005; Yoder 2003; Turner 2004; Daun 2004; Berkhout 2005; Mitter 2004).

Decentralizacija je proces, ki ga Karlsen (2000) opredeljuje kot »povezanega z dimenzijo center – periferija«. Poudarja »relativnost« tega koncepta, saj kar je za neko raven in v nekem okolju centralizacija, je lahko v drugem okolju decentralizacija (Karlsen 2000, str. 526). To pomeni, da je vprašanje decentralizacije in z njo povezanih konceptov in procesov deregulacije in avtonomije vedno kulturno/tradicionalno/kontekstualno utemeljeno. Decentralizacija vedno zajema več dimenzij, to so redistribucija moči, odločanja o virih in administrativno-upravni odgovornosti. In to je prinesla že zakonodaja leta 1996, predvsem Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2005), v kateri so izpostavljeni principi delovanja sodobnega šolskega sistema. Med njimi sta omenjeni tudi decentralizacija in deregulacija univerzitetnega šolstva.

² S sprejetjem Ustavnega zakona o spremembah 121., 140., in 143. člena Ustave Republike Slovenije (2006) je bilo določeno, da je pokrajine mogoče ustanoviti naenkrat z zakonom na območju celotne države.

³ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007), Zakon o osnovni šoli (2006), Zakon o gimnazijah (2007) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) z razvojnimi dokumenti v Republiki Sloveniji (Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005), Strategija razvoja Slovenije (2005) in Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006)).

Razlogi za decentralizacijo šolskih sistemov so po svetu različni, lahko pa jih združimo, glede na nekatere skupne značilnosti, v naslednji kategoriji: ekonomski razlogi (racionalizacija sistema) in politični razlogi (demokracija in participacija v vodenju šol). Karlsen (2000) meni, da so pričakovani izidi decentralizacije sistema: boljša kakovost rezultatov, izidov vzgojno-izobraževalnega procesa, večja odzivnost šol na potrebe lokalne skupnosti in gospodarstva in večja odgovornost šol do skupnosti.

Regionalizacijo lahko razumemo tudi kot »sestavino« decentralizacije. Dyer in Rose (2005) opredeljujeta regionalizacijo kot teritorialno decentralizacijo, ki pomeni prenos moči z »višjih« ravni v sistemu na nižje (z »države« na regijo, občino ipd.). Organizacijske oblike teritorialne decentralizacije so navadno kategorizirane kot dekoncentracija, delegiranje in prenos (opolnomočenje, devolution) moči in odgovornosti na nižje ravni v sistemu. Če dekoncentracija pomeni, da »center« ohranja nadzor, se pa v različnih organizacijskih oblikah približuje »lokalnemu« – to smo imeli v Sloveniji že zajeto v obliki predvidenih (a ne uresničenih) šolskih uprav v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) – potem delegiranje omogoča vključevanje »nižjih« ravni v sistemu v proces odločanja in v relativno samostojno delovanje, opolnomočenje (prenos moči) pa pomeni, da se povečuje avtonomno odločanje na nižjih ravneh in ni potrebna »privolitev« na višjih. Zadnje pa naj bi bila značilnost regionalizacije na področju srednjega šolstva v Sloveniji, to se v slovenski šolski politiki že kaže z implementacijo projekta MoFAS⁴.

Cilj omenjenega projekta je bil ob pomoči nizozemskih strokovnjakov razviti posodobljene in institucionalne podlage za vpeljavo decentraliziranega in dereguliranega sistema financiranja ter upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema, ki naj bi šolam omogočil večjo avtonomijo in s tem večjo odgovornost za rezultate izobraževanja, jih spodbudil k večji ekonomičnosti ter iskanju takih organizacijskih in izvedbenih rešitev, ki bodo izboljšale tako kakovost pa tudi notranjo ekonomičnost, jim omogočil hitrejše odzivanje na potrebe trga dela in okolja⁵. V zvezi s tem je Ministrstvo za šolstvo in šport izdelalo dve metodologiji⁶ za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov. V prvi je upoštevano soglasje k sistemizaciji delovnih mest – metodologija C. Druga pa je metodologija za določitev letne cene na dijaka v posameznih programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja ter vzgojnega programa dijaških domov – metodologija D. V preglednici 2 so prikazane temeljne značilnosti obeh metodologij.

⁴ MoFAS – Modernisation of the Vocational Education and Training Financial-Administration System. Pomeni nov načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema.

⁵ Vabilo k sodelovanju pri zasnovi novega načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema.

⁶ Metodologija za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov – interno gradivo Ministrstva za šolstvo in šport.

	Metodologija C	Metodologija D
Uporaba	Za določitev skupnega letnega obsega sredstev za javnoveljavne programe nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja ter vzgojnega programa dijaških domov, ki niso ocenjeni po metodologiji D.	Za določitev skupne letne cene na dijaka posameznega javnoveljavnega programa, ovrednotenega s številom normativnih oddelkov oziroma vzgojnih skupin po posamezni vrsti programa (24 normativnih oddelkov za programe nižjega poklicnega izobraževanja, za programe poklicno-tehniškega izobraževanja in za programe poklicnega tečaja, 21 normativnih oddelkov za programe srednjega poklicnega izobraževanja in 28 normativnih vzgojnih skupin za vzgojni program dijaških domov.
Osnova	– Soglasje k sistemizaciji delovnih mest za tekoče šolsko leto; – obseg sredstev za materialne stroške izvajanja javne službe v tekočem šolskem letu v obsegu, kot je opredeljen v statističnem obrazcu ŠOL-S, in v skladu z veljavnimi določili Pravilnika o merilih za vrednotenje materialnih stroškov srednjim šolam; – veljavni predpisi s področja plačne zakonodaje.	– Obseg dela za število dijakov v določenem številu normativnih oddelkov v skladu s predpisanim obsegom ur posameznega programa in v skladu z veljavnimi normativi in standardi; – obseg sredstev za materialne stroške izvajanja javne službe za obseg normativnih oddelkov in v skladu z veljavnimi določili Pravilnika o merilih za vrednotenje materialnih stroškov srednjim šolam; – veljavni predpisi s področja plačne zakonodaje.
Posebna določila	Zaradi ugotovljene v povprečju višje ali nižje kadrovske strukture se lahko v pogodbi s posameznim zavodom določi korekcijski faktor.	Minister lahko v javnem interesu za posamezni program določi korekcijski faktor.

Preglednica 2: Temeljne značilnosti metodologij za določitev obsega sredstev

Iz podatkov v preglednici je razvidno, da metodologiji šolam omogočata avtonomijo vodenja in upravljanja zlasti pri razporejanju sredstev po namenih znotraj šole. Pri tem obstaja tveganje, da metodologija, ki je vezana na število dijakov v povezavi s številom normativnih oddelkov, lahko vodi v odpravo šol, ki ne bodo mogle preživeti z dodeljenimi sredstvi. Metodologija hkrati spodbuja združevanje učencev v skupine do 32 na oddelek in lahko sproži pritisk vodstva šole na učitelje po večji prehodnosti učencev v višje letnike zaradi ekonomskih učinkov ter zaposlovanje učiteljev z manj delovne dobe in nižjimi nazivi. Izid tovrstne decentralizacije sistema ne zagotavlja boljše kakovosti izidov vzgojno-izobraževalnega procesa⁷, večje odzivnosti šol na potrebe lokalne skupnosti in gospodarstva ter večje odgovornosti šol do skupnosti, saj ni vzpostavljenih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ministrstvo za šolstvo in šport je šele junija 2008 objavilo javni razpis⁸, v katerem je predvidena izdelava sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti do leta 2014.

Teritorialna regionalizacija kot vidik decentralizacije je tesno povezana tudi s funkcijsko decentralizacijo, to pomeni, da različne agencije, zavodi in organizacije na ravni npr. regije postanejo odgovorni in pridobijo moč za odločanje (Dyer in Rose 2005). Obe vrsti decentralizacije sta tesno povezani, to pomeni, da prenos pristojnosti in moči na raven regije pomeni tudi ustvarjanje novih subjektov, ki delujejo in odločajo v skladu s pristojnostmi, ki so regijam dane. Pri tem pa se ustvarjajo različni centri moči, kar pomeni ne samo decentralizirani sistem, ampak hkrati s spodbujanjem zasebnih vzgojno-izobraževalnih institucij tudi redistribucijo moči.

V Sloveniji lahko kot protiutež temu v elementih metodologije za določitev obsega sredstev šolam, ki so prikazani v preglednici 1, najdemo tudi trende po povezovanju šol v centre (kar je za državno raven decentralizacija, je za lokalno raven centralizacija), ki lahko prinašajo ekonomske učinke in okrepitev centrov moči. Glede na geografsko raznolikost Slovenije in obstoječo mrežo javnih srednjih šol pa šolam, ki ne dosegajo normativnega števila oddelkov in nimajo možnosti povezovanja v centre, na trgu šolskih storitev ne bo uspelo »preživeti«.

Regionalizacija na področju šolstva torej vsebuje to redistribucijo moči, ravni odločanja, odgovornosti in virov ter po eni strani vodi v nastajanje regionalnih »centrov znanja« (Boucher, Conway in Van Der Meer 2003), ki lahko bistveno vplivajo na gospodarski razvoj posameznih regij, po drugi strani pa zahteva spremembe v strukturnih, organizacijskih in menedžerskih segmentih šol. Zaradi pričakovanega večjega vpliva regionalnih centrov moči, večje odzivnosti in povezanosti s potrebami gospodarstva glede kompetenc dijakov, regionalnih trgov delovne sile, zaposljivosti in načina financiranja srednjih šol, ki prehajajo

⁷ Če razumemo trg kot regulator kakovosti, potem lahko rečemo, da se bodo »slabe« šole ukinile same. Vendar je to vprašanje mnogo kompleksnejše, kot se zdi na prvi pogled, saj je usklajevanje nacionalnega interesa oziroma potrebe po programih ter trga, ki ob premajhnem vpisu ukinja programe in šole, stvar strateške politike javnega šolstva, ki upošteva delovanje trga, vendar ne zgolj trga.

⁸ Javni razpis za sofinanciranje projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju.

z vidika ustanoviteljstva na raven regij, je treba regionalizacijo osvetliti skozi »logiko« tržnosti, ki jo prinaša prihodnji regionalni razvoj za šolstvo.

Kar poudarjajo avtorji, npr. Peček (1999), Resman (1999), Dyer in Rose (2005), ni vprašanje, ali decentralizacija in z njo povezana regionalizacija da ali ne; temeljno vprašanje je, kako implementirati in predvsem zmanjšati, predvideti in tudi onemogočiti dejavnike, ki lahko rušijo temeljne pravice dijakov, med njimi enake možnosti, izbiri, pravičnost ipd. To pomeni, da se poleg vprašanja pristojnosti ustanovitelja – regije in s tem povezanega financiranja (investicij in investicijskega vzdrževanja) odpira vprašanje mreže srednjih šol, menedžementa srednjih šol in medinstitucionalnega povezovanja srednjih šol, saj naj bi se povečali izbirnost in odzivnost pa tudi konkurenca med šolami, to pa so značilnosti tržnega delovanja šol. Trg in tržno delovanje pa sta poudarjena tudi v strateških in razvojnih dokumentih RS in se eksplicitno ali implicitno nanašata tudi na douniverzitetno šolstvo, predvsem na vse vrste srednjih šol.

O regionalizaciji v strateških dokumentih Republike Slovenije

Pregled strateških dokumentov razvoja Slovenije kaže na utemeljevanje potrebe in koristi regionalizacije za spodbujanje gospodarstva, za večanje konkurenčnosti Slovenije na svetovnih trgih ter tudi za distribucijo javnih dobrin za boljšo odzivnost regij oziroma pokrajin na potrebe prebivalstva. Različni dokumenti, Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005), Strategija razvoja Slovenije (2005) in Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006), se nanašajo predvsem na gospodarski in socialni razvoj Slovenije v naslednjih letih ter opredeljujejo potrebo po prestrukturiranju visokošolskega sistema, bistveno manj oziroma eksplicitno skorajda nič pa se ne nanašajo na srednješolski sistem. Vendar pa je za analizo zanimiva ravno implicitnost, ki se nanaša na srednje šole v Sloveniji, saj je o tem malo raziskanega.

Strategija razvoja Slovenije in prenos dobre prakse v slovensko okolje

Urad za makroekonomske odnose (Vlada Republike Slovenije) je izdal publikacijo Strategija razvoja Slovenije (2005), v kateri so objavljena izhodišča in strategije razvoja Republike Slovenije, sprejeti na seji vlade 23. 6. 2005. Sprejeta strategija poudarja, da Slovenija »dosedanji gospodarski razvoj, postopnost reform in neokorporativistično regulacijo družbe nadgrajuje z novim razvojnim modelom« (UMAR 2005, str. 21). Poudarjeno je, da ta nadgradnja pravzaprav pomeni večjo liberalizacijo in deregulacijo tržnega gospodarstva, vzpostavljanje novih oblik javno-zasebnega partnerstva ter odprto in široko partnersko sodelovanje. Predlagani model sloni na:

- »združevanju pozitivnih lastnosti evropskih modelov liberalnega gospodarstva in partnerske države, ki ustrezajo našim razvojnim sposobnostim in vrednotam« (UMAR 2005, str. 21);

- posamezniku: »v njegovem izhodišču je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje sposobnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo« (UMAR 2005, str. 21).

Posebno pomembno pa je, da je skrb »za ekonomsko učinkovitost v novem razvojnem modelu bolj kot doslej prepuščena koordinacijskemu mehanizmu trga« (UMAR 2005, str. 22). Zato je na regionalni ravni osrednja vloga države aktivacija človeških virov in kapitala, kar bo doseženo s prenosom dela pristojnosti države na avtonomne in decentralizirane organizacije, ki »združujejo lastnosti javnih in zasebnih organizacij ter uporabljajo proračunske in zasebne vire financiranja« (ibid.). Država naj bi tako oblikovala cilje, politiko in pravila igre, izvedbo pa vedno bolj prepuščala podjetniški javno-zasebni mreži organizacij (ibid.). Pri tem je pomembno, kako razumemo podjetništvo oziroma podjetniški pristop. Če podjetniški pristop pomeni tržno vedenje na vseh ravneh in je njegov poglavitni cilj dobiček, javne šole pa niso naravnane v ustvarjanje dobička, potem je tak pristop vprašljiv za javne šole (in smiseln za zasebne). Če podjetništvo razumemo kot korporativno podjetništvo, ki pomeni v organizaciji ustvarjanje inovativnih dejavnosti in novih izdelkov, storitev (glej Antončič in Zorn 2004), potem imamo odprto polje za razpravo o inovacijah v šoli in s tem povezanimi izboljšavami prakse. Vsekakor pa podjetniškega pristopa ne moremo razumeti kot »predmet«, »krožek«, kot se je to udejanjalo v nekaterih šolah z ustanavljanjem podjetniških krožkov, v katerih so učenci izdelovali poslovne načrte. Konceptija korporativnega podjetništva v šoli naj bi temeljila na procesu, ki zagotavlja dejavno vlogo zaposlenih in skrb za inovacije. Vprašanje pa je, koliko in kako je smiseln prenos praks iz profitnega sektorja v javni. Prenos tujih praks, pa naj bodo to prakse tujih držav ali pa drugih področij (npr. ekonomsko področje), v slovenski šolski prostor in primerjave sistemov so vprašljivi.

V raziskovanju lahko spremljamo razvoj komparativnih raziskav v dolgem obdobju zgodovine raziskovanja. Novoa in Yariv-Marshal (2003) prikazujeta in utemeljujeta predvsem dva trenda, in sicer historične komparativne študije in novejša, aktualna primerjalna študija, namenjena legitimiranju odločitev snovalcev politik (policy makerjev) za njihove odločitve. Menita, da se je raba tovrstnih primerjalnih študij povečala, saj snovalci politik potrebujejo argumente za uvajanje sprememb v šolske sisteme in pridobivanje simbolične prednosti, pri čemer kot primer navajata Evropsko unijo, v kateri »komparacijski kriterij« rabi kot pogoj za financiranje raziskav v družboslovju. Avtorja (ibid.) opozarjata tudi na vprašljivost takih študij. Problem komparacije v taki zasnovi, ki jo poimenujeta »mehka komparacija«, je v tem, da takim študijam manjka dobra teoretična in/ali metodološka podlaga. Glede na to pa sta vprašljivi tudi združljivost in prenosljivost modelov oziroma njihovih posameznih elementov, pri čemer se izgubljajo kontekstualne, in ne samo kulturne in vrednotne razlike med posameznimi skupinami ljudi in narodi. Posledice takih raziskav pa so vsaj dvojne (Novoa in Yariv-Marshal 2003):

- a) oblikuje se družba mednarodnega spektakla, ki temelji na simboliki, nadzoru in predstavi – spektaklu, v katerem različne mednarodne pri-

- merjave, raziskave, pomenijo »zagotovilo«, da so odločitve, usmeritve in predlagane rešitve dobre in prave, hkrati pa so element nadzora;
- b) oblikuje se politika medsebojne (vzajemne) odgovornosti (mutual accountability), ki ustvarja občutek skupnega in participacije (»vsi smo del Evrope«) ter dobesedno vabi k nenehnemu primerjanju z drugimi. Pogosto pri tem ne gre zgolj za »horizontalne izmenjave« (Novoa in Yariv-Marshal 2003, str. 427), temveč za vertikalne (razvrščanje šol glede na standarde, ki so sprejeti brez kritične diskusije).

V pripravi na regionalizirano okolje v Sloveniji zasledimo izhodišča, ki jih tudi Novoa in Yariv-Marshal (2003) kritično osvetljujejo v razpravi o komparacijah. V Strategiji razvoja Slovenije je poudarjeno, da predlagani model sloni na pozitivnih lastnostih evropskih modelov – vidik komparacije, ki je moral biti »izveden« pred zasnovo dokumentov, rabi pa argumentaciji za »kakovost« predlaganega modela. Hkrati to pomeni, da posamezne elemente tujih modelov prenašamo v naše okolje, kar lahko opredelimo kot »sposojanje politik« (policy borrowing), npr. dualni sistem, opredelitve in nekatere rešitve integracije otrok s posebnimi potrebami, sistem financiranja šol.

Ochs (2006) in Philips in Ochs (2004) razpravljajo predvsem o procesih, ki jih »sposojanje politik« vsebuje. Ti procesi so mednarodna privlačnost, odločanje in implementacija politike (policy), ki je bila v nekem drugem okolju že sprejeta, ter internacionalizacija. Temeljno vprašanje, ki ga Ochs (2006) zastavlja, je, zakaj sploh sposojanje tujih politik. Argumenti, ki jih pogosto slišimo na vseh ravneh in področjih, so vezani na mednarodno primerljivost, globalizacijo, internacionalizacijo in podobno. V retoriki primerjav je pogosto poudarjeno, da gre za prenos »dobre prakse«, in ne za »prisilni« transfer (Ochs 2006). Dokument Strategija razvoja Slovenije izpostavlja »sposojanje« in »prenos« dobre prakse iz tujih okolij v slovensko. »Težave« s prenosom dobre prakse pa so v tem, da je dobra praksa pogojena z okoljem, v katerem se je razvila, in da je dobra praksa proces, ne pa model, ki ga lahko prenesemo v drugo okolje. To pomeni, da se »dobra praksa« sooča z različnimi vprašanji in dilemami v nekem okolju in jih tamkajšnji snovalci politik vedno znova rešujejo. Kot sestavni del »dobre prakse« je treba poznati in preprečevati tudi slabosti, ki jih ta praksa ima, kar omogoča snovalcem politike ob vpeljevanju nove prakse vzpostaviti tudi institucije in mehanizme, ki slabosti preprečujejo oziroma blažijo⁹. O tem pa v razvojnih in drugih dokumentih ni niti besede.

Strategija razvoja Slovenije, ki poudarja prenos dobrih praks v zasnovo »slovenskega modela«, je zato za področje douniverzitetnega šolstva še posebno vprašljiva. Novoa in Yariv-Marshal (2003) posebej poudarjata, da je bistvo komparativnih študij in mednarodnih primerjav ugotavljanje problemov, ki so

⁹ V slovenskem prostoru nimamo mehanizmov, s katerimi bi preprečili morebitno preveliko usmerjenost zgolj v pripravo dijakov na maturo v gimnazijskih programih in druga eksterna preverjanja znanja ter pripisovanje prevelikega pomena temu. Prav tako tudi ni izdelanih nacionalnih standardov znanja na vseh področjih, na podlagi katerih bi lahko šole avtonomno oblikovale merila in kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja.

v študijah identificirani, in ne, kaj so dejstva, ugotovitve in dobre prakse. V našem primeru to pomeni: kaj bodo/so možni problemi regionaliziranega okolja za šole? In ti problemi so izhodišče snovanja »lastnega« procesa razvoja srednjega šolstva v regionaliziranem okolju.

Šolske politike v anglosaškem svetu in tudi po Evropi (Seppanen 2003) poudarjajo marketizacijske procese, to so decentralizacija, deregulacija, večja avtonomija šol in dekoncentracija moči (Dehli 1996; Ball 2004; Apple 2004 a, b). Vsi ti procesi, ki so združeni pod krovni pojem marketizacije (spodbujanje tržnega vedenja šol z ukrepi snovalcev šolske politike), pa rezultirajo v drugačnem pojmovanju šolanja, vlogi posameznika kot odgovornega odjemalca v menjalnem odnosu z državo (Sharrock 2000) ter pojmovanju znanja in izobraževanja kot »blaga« na trgu (Lyotard 1984).

Sama »modelnost« oziroma model, ki ga je zasnovala država, pa okvirja procese, ki v svoji »naravi« vsebujejo dinamičnost, odprtost in nenehno spreminjanje. S tega vidika tudi decentralizacija šolstva kot procesa pomeni pravzaprav recentralizacijo in reregulacijo, saj bo država določala cilje, politike in strategije, izvedbeni (procesni) del pa bo prepuščen posameznim organizacijam. Na primeru šol to pomeni, da prihajamo v nasprotje s tem, kar načelno trdijo snovalci šolskih politik, namreč, da bosta marketizacija ter privatizacija prispevali k bolj tržnemu vedenju šol in tako spodbudili konkurenco, posledica tega pa naj bi bila boljša kakovost douniverzitetnega sistema šolstva, večje oz. boljše znanje in s tem implicitno bolj konkurenčno gospodarstvo. Ball (2004) in Apple (2004 a, b) trdita, da pri marketizacijskih procesih in privatizaciji šolstva pravzaprav krepimo vlogo države in njen nadzor nad šolami. Krepi pa se tudi moč države, ki »nadzoruje« in »kaznuje« (glej Foucault 1977) s financiranjem in drugimi oblikami nadzora pri izvajanju državne politike, to pa se lahko pokaže z »diferenciranim financiranjem« šol v regijah, ki ga financiranje občin že pozna.

Če na vsebino dokumenta Strategija razvoja Slovenije pogledamo z vidika uvajanja MoFAS-a, ki se je zožil zgolj na sistem financiranja, ki ima posledice na sistemski ravni v povezovanju in združevanju šol ter znotraj teh v združevanju učencev v večje skupine, lahko sklepamo, da je šolska politika z vidika učitelja in učenca v obdobju 2005–2008 ravnala v nasprotju s strategijo, ki jo je sprejela. Negirala je zapisani model, ki naj bi na izvedbeni ravni slonel na posamezniku: »v njegovem izhodišču je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje sposobnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo« (UMAR 2005, str. 21).

Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih

Resolucije o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006) ni mogoče z vidika zagotavljanja skladnega regionalnega razvoja analizirati povsem ločeno od drugih strateških dokumentov Republike Slovenije, ki vsebujejo načelne usmeritve, cilje in poudarke nadaljnega razvoja Slovenije ter tudi ukrepe za doseganje zapisanih ciljev. V teh dokumentih zasledimo poudarek

na gospodarskem razvoju in ekonomskih vzvodih razvoja družbe. Poudarek je na vzpostavitvi večje konkurenčnosti gospodarstva, s tem da se prestrukturira šolstvo ter postane prožno, deregulirano in decentralizirano ter z bolj kakovostnim višje- in visokošolskim izobraževanjem. Vlada RS je sprejela Resolucijo o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 na seji 12. 10. 2006. Projekti, ki so vezani na področje vzgoje in izobraževanja, so prikazani v preglednici 3.

Razvojne prioritete	Projekti na področju izobraževanja
I. razvojna prioriteta – Konkurenčno gospodarstvo in hitrejša rast	Razvoj visokega šolstva na področjih naravoslovja in tehniških ved ter zgraditev univerzitetnega središča in znanstveno-tehnološkega parka, regijskega mrežnega podjetniškega inkubatorja v Novem mestu.
	Razvoj gorenjske univerze oziroma naravovarstveno-tehniška VIS v Kranju.
	Višješolsko izobraževalno središče v Pomurju.
	Razvoj regijskega univerzitetnega središča na Goriškem.
	Razvoj podjetniškega in univerzitetnega inkubatorja ter znanstvenega parka v Podravju.
	Visokošolsko središče v Slovenj Gradcu.
II. razvojna prioriteta – Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta	Politehnika Ljubljana.
	Univerzitetni klinični center Maribor.
III. razvojna prioriteta – Učinkovita in cenejša država	–
IV. razvojna prioriteta – Moderna socialna država in večja zaposlenost	–
V. razvojna prioriteta – Povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja	–

Preglednica 3: Veliki projekti, ki neposredno posegajo na področje šolstva. Vir: Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023, 2006

Iz preglednice 3 je razvidno, da predvideni veliki projekti niso neposredno povezani z razvojem douniverzitetnega izobraževanja. Vezani so na ustanav-

ljanje univerzitetnih središč in razvoj znanosti s področja naravoslovja in tehnike. Predvsem I. razvojna prioriteta pa nakazuje potrebo po še radikalnejšem posegu v douniverzitetno šolstvo, saj bo treba zagotoviti konsistentnost sistema po vertikali in kontinuiteto.

Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji in trgi znanja

Dokument Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji, ki ga je vlada sprejela 3. 11. 2005, je analiziran ob vsebinah, ki se neposredno navezujejo na področje douniverzitetnega izobraževanja in so prikazane v preglednici 4.

Razvojna prioriteta	Št. in opis ukrepa	Izvleček vsebine predloga ukrepa
I. razvojna prioriteta – Konkurenčnost in gospodarska rast	10 – Uvajanje in dograditev med seboj povezanih institucij, sistemov in projektov za spodbujanje podjetništva in zagotavljanje učinkovitosti njihovega delovanja	Vzpostavitev formalnega izobraževalnega procesa za področje podjetništva na osnovnih šolah, srednjih šolah, visokošolskih zavodih in univerzah.
	11 – Izboljšanje konkurenčnosti trgov	Preprečevanje nastajanja monopolnih struktur v obstoječih panogah.
		Zgraditi konkurenčen trg znanja – enakopravnost državnih spodbud za javne in zasebne, domače in tuje ponudnike znanja.
II. razvojna prioriteta – Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta	28 – Reforma izobraževanja	Ustvariti pogoje za endogeno preoblikovanje strukture poklicnega, srednješolskega, gimnazijskega ter visokošolskega izobraževanja, ki naj bo povezano s povpraševanjem in z načeli konkurence ...
		Oblikovati način financiranja, ki omogoča upravljavsko avtonomnost zavodov pri razporejanju sredstev med različne namene ter spodbuja njihovo racionalnost pri porabi. To pomeni, v osnovnem in srednjem šolstvu uveljaviti sistem lump-sum financiranja ...

		Zagotoviti ravnotežje med izobraževalno ponudbo programov in potrebami trga dela in gospodarstva na podlagi decentralizacije ter deregulacije sistema, k rezultatom usmerjene (»output-oriented«) priprave programov, dosedanjega priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter zagotavljanja kvalifikacijske modularnosti programov.
		Sistemsko urediti izobraževanje v delovnem procesu, ki je del srednješolskega (poklicnega) ali visokošolskega izobraževalnega programa in poteka v podjetjih, ter zagotoviti ustrezno državno sofinanciranje.
III. razvojna prioriteta – Učinkovita in cenejša država	36 – Racionalizacija delovanja javnega sektorja	Pripraviti sistemske rešitve in konkretne projekte za uvajanje javno-zasebnega partnerstva na področjih javnih storitev, na primer na področjih izobraževanja.
IV. razvojna prioriteta – Moderna socialna država in večja zaposlenost	52 – Spodbujanje in omogočanje vseživljenjskega učenja	Promovirati mednarodni standard vlagatelji v ljudi. To je edini izmed standardov, ki ne gradi na procesih, temveč na vlaganju v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih.

Preglednica 4: Predvideni ukrepi na področju douniverzitetnega izobraževanja. Vir: Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije, 2005

Sprejeti ukrepi nakazujejo bistvene spremembe na področju šolske zakonodaje, ki bo poleg spodbujanja privatnega šolstva, javno-zasebnega partnerstva in prisotnosti zasebnega kapitala v douniverzitetnem izobraževanju usmerjena v izravnavanje ponudbe izobraževalnih programov s potrebami trga in gospodarstva.

V tem pa se izražajo tudi paradokсне rešitve, ki jih lahko obravnavamo tudi kot »konflikt interesov« in s tem povezano vprašanje javnega interesa. Vprašanje javno-zasebno v šolstvu je kompleksnejše, kot se zdi na prvi pogled. Po eni strani naj bi javne šole svojo vzgojno-izobraževalno dejavnost usmerile v doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja (Zakon o gimnazijah (2007), ZOFVI (2007), Zakon o osnovni šoli (2006)), ki bodo usklajeni s kompetenčnim okvirom Evropske unije (Ključne kompetence 2003). Torej tudi v cilje, ki so namenjeni skupnemu dobremu (kolikor to še »obstaja« v individualiziranem in konkurenčno utilitaristično obarvanem globalnem svetu). Hkrati pa naj bi se povezovale s posameznimi gospodarskimi družbami, ki so izrazito tržno orientirane in s tega vidika niso zainteresirane za usposabljanje njim konkurenčne delovne sile. Druga dilema pa je, kaj javno-zasebno pomeni z vidika znanja in možnosti zaposlitve.

Margison (2007) analizira in dekonstruira odnos javno-zasebno in posebej poudarja, da poenostavitve in polarizacija javno = država = državna lastnina = netržno ter zasebno = podjetje = zasebna lastnina = trg ne pripomorejo k razumevanju vedno kompleksnejšega odnosa med javnim in zasebnim. Dokaj preprosta razlaga razlike med javnim in zasebnim temelji na opredelitvi lastništva. Javna šola je financirana iz državnega proračuna, zasebna šola ima druge vire financiranja. V praksi pa taka poenostavitev ne vzdrži, saj obstajajo šole s koncesijo, to pomeni, da so z vidika lastništva zasebne, z vidika financiranja pa pridobijo del sredstev (npr. za plače) iz državnega proračuna. Torej vidimo, da je financiranje slab razločevalec med javnim in zasebnim, čeprav lastništvo oz. ustanoviteljstvo to polarnost relativno neposredno odseva.

Vendar javno in zasebno nista dve strani iste zgodbe, sta različni in tudi ne popolnoma izključujoči se. Namreč, če izhajamo iz definicije Margisona (2007 str. 315), da je javna dobrina tisto, kar vsebuje pomemben element nerivalstva in neizključevanja, ter dobrina, ki je dosegljiva vsej populaciji, potem lahko zasebna institucija tudi proizvaja javno dobrino (npr. filantropske organizacije in združenja, ki jih ustanovijo zasebniki in so vsem dostopne ter ne »izpodrivajo« sorodnih organizacij). Glede na ta izhodišča sta šola kot institucija in izobraževanje kot proces lahko »javno« in hkrati »zasebno«, pri čemer mora »država« nadzorovati izvajanje javnega, pa naj bo to nacionalni kurikulum ali pa poraba financ.

Malo drugače pa pogledamo vprašanje javno/zasebno skozi znanje kot produkt izobraževanja, ki skozi neoliberalizem¹⁰ postane kot »tržno blago« (v smislu kurikulumov in drugih atributov, ki neotipljivo storitev – izobraževanje – naredijo vidno, otipljivo). Znanje namreč skozi neoliberalni koncept izobraževanja postaja za učenca/dijaka/študenta zasebno dobro, saj mu (naj bi) omogoča zaposlitev oz. povečuje zaposljivost. To pa pomeni, da trg (dela, delovne sile) po principu ponudbe in povpraševanja »regulira« javno dobro za zasebne potrebe ne glede na to, ali je izvajalec javna ali zasebna institucija. In tu je kritična točka, zaradi katere se spreminjata sam koncept in opredelitev znanja. Znanje v takem kontekstu postaja informacija, spretnost, podatek, da ne omenjamo kompetenc v ožjem pomenu besede, in se valorizira na trgu, omogoča pozicioniranje posameznika na trgu in tam tudi dokazuje svojo »uporabno vrednost«.

¹⁰ Vzpon in razcvet neoliberalizma v sodobnem svetu je sprožil precej kritičnih odzivov na mnogih področjih, med drugimi tudi v izobraževanju. Vrsta avtorjev, npr. Pieterse (2004), Fitz in Hafid (2007), Giroux in Searls Giroux (2006), Fitzsimons (2006) Harvey (2007), Varman in Vikas (2007), razpravlja o neoliberalizmu in meni, da je postal ena najbolj razširjenih ideologij 21. stoletja, za katero je značilna osredotočenost na prosto izbiro, trg, konkurenco in posameznika. Brownova (2006, str. 693) pa razume neoliberalizem kot politično racionalnost, ki »ni ekvivalentna ideologiji, ki izvira iz ali maskira ekonomsko realnost, niti ni samo prelivajoči se učinek z ekonomskega na politično ali socialno področje«. Po njenem mnenju je politična racionalnost posebna oblika normativne politične logike (razmišljanja), ki organizira politično sfero, prakse vodenja in državljanstvo. Če razumemo neoliberalizem skozi perspektivo Brownove, potem vidimo, da ne gre zgolj za prenos različnih konceptov in konstruktov na področje izobraževanja, ampak za to, kar se v praksi vodenja in upravljanja šol prepozna kot spremembe v organizaciji šolstva, šolske mreže, vodenja in upravljanja šol in konstituiranje učencev/dijakov/študentov kot porabnikov oz. odjemalcev storitev šole s poudarkom na prosti izbiri in individualnosti.

Margison (2007) trdi, da je znanje le trenutna zasebna dobrina, saj s samim vstopom na trg delovne sile, z oblikovanjem v kode in intelektualno lastnino postane predmet zasebnega lastništva, ko pa je uporabljeno, ga le-to več ne omejuje. Vendar pa z vidika vplivanja na oblikovanje programov, vsebin izobraževalnega procesa znanje postaja odzivno na potrebe interesnih skupin, ki na različne, implicitne ali eksplisitne načine, »usmerjajo« kapital. Roberts (1998, str. 8) pravi, da »ta sistem, ki ga določa porabnik (consumer-driven, op. a.), se izogne problemu 'ponudnik zajema' (Treasury 1984) – situacija, v kateri imajo institucije pretiran nadzor nad vsebino, procesi in valorizacijo izobraževalnih programov – in dovoli vsem predanim, podjetniško naravnanim igralcem v terciarnem izobraževanju, da cvetijo«. Znanje, kot meni Lyotard (1984, str. 4), postaja informacijska dobrina, izobraževanje pa poteka po enaki »logiki« kot denarni tokovi: »primerna razlika ne bo več med znanjem in neznanjem, temveč tako, kot je primer z denarjem med 'znanje za plačilo' in 'znanje kot investicija'. Znanje za plačilo »diktira« povpraševanje, znanje kot investicija pa je zasebna dobrina posameznika, ki »investira« v svoje šolanje in izobraževanje. In ker investira in pozneje za znanje dobi plačilo in z njim konkurira na trgu delovne sile, zahteva, pričakuje »natančno tako znanje«, ki mu bo plačilo in konkuriranje na trgu dela omogočilo (njemu, njej, posamezniku, posameznici). Torej morajo šole, če hočejo vpis, ponujati to, kar posamezniki potrebujejo. Trgi znanje oblikujejo kot »genetsko miniaturizacijo« (glej Baudrillard 1983, str. 3) ki je dimenzija simulacije. Realnost je torej proizvod miniaturiziranih enot, sestavljenih iz matric in modelov, ki jih lahko reproduciramo v neskončno in »realnost /.../ ne more biti racionalna, saj ni merjena glede na neki ideal ali negativen moment. Je nič več kot operativna.« (Baudrillard 1983, str. 3). Množica šol, ki »služijo« neposrednemu interesu lokalnega (regionalnega) okolja, torej prej ali slej začne »proizvajati« znanje, ki ga to okolje potrebuje »tako«. In okolje pomeni zasebni interes – pa naj bo to polnjenje množice visokošolskih zavodov s študenti ali pa zaposlovalce, ki hočejo delovno silo »po svoji meri«.

Ko gledamo »trg«, ta seveda ni enovit, enak, temveč fragmentiran, razdrobljen, sestavljen iz množice trgov, na katerih poteka menjava med posamezniki in skupinami, v katerih ni ideje skupnega »dobrega«, temveč individualizirane potrebe in želje odjemalcev ter specifična ponudba proizvajalcev. To pomeni, da je trg operativni koncept, s katerim se oblikuje znanje in posameznika s ponudbo miniaturiziranih enot – informacij in podatkov. »Trg« zamenja »državo«, saj je brezmejen v smislu nacionalnih meja držav, je (naj bi bil) ideološko »prost« in torej vrednotno nevtralen. Paradoks pa je, da se ravno ta navidezna nevtrálnost trga izkazuje v poudarjenem individualizmu in izbiri v ideoloških formah posameznih šol, podjetij, posameznikov. Tako trg generira vrednote in ideologijo neoliberalizma in jih ohranja. Zato ni presenetljivo, da zasledimo v slovenskih nacionalnih dokumentih poudarek znanje za razvoj etc., obenem pa spregledamo, da gre za znanje, ki izraža neoliberalni koncept znanja in posledično javnega šolstva.

Sklepna razprava

Pričakujemo lahko, da bo Zakon o pokrajinah sprejet, le roka v tem trenutku ne moremo predvideti. Spremembe, ki jih bo regionalizirano okolje prineslo za slovenske srednje šole, pa bodo imele vsaj dvoje posledic, ki jih ukrepi in projekti, zapisani v strateških dokumentih za področje šolstva, nakazujejo. Prva posledica je vezana na »ekonomizacijo« šolstva. Za ukrepe namreč lahko verjamemo, da so upravičeni z ekonomskega vidika. Nismo pa prepričani, da so upravičeni tudi z drugih vidikov, med katerimi so mreža srednjih šol, vodenje in upravljanje šol, ter predvsem z vidika »skupnega javnega dobra«. V srednje šolstvo (morda je le vprašanje časa, kdaj se bo podobna regulativa uvedla tudi za osnovne šole) se vnašajo ali pa so že vneseni ekonomski »mehanizmi« in sorodnosti s podjetniškim modelom vodenja in upravljanja šol, kar naj bi povečalo učinkovitost šol z ekonomskega vidika. Spremenjena sestava svetov šol, financiranje na glavo ipd. so že vpeljane spremembe, ko pa bodo začeli delovati »regionalni trgi« srednjih šol, lahko pričakujemo spremenjeno mrežo srednjih šol in programov. Skupaj s financiranjem na glavo dijaka, ki je element racionalizacije, bodo srednje šole »prisiljene« oblikovati in prilagajati programe po željah in pričakovanjih regionalnih »gospodarskih potreb«. Nevarnost obravnave javnega šolstva kot gospodarskega podsistema, v katerem vladata tržna ekonomija in moč kapitala, postaja v regionaliziranem okolju izrazitejša.

Druga posledica pa je povezana s tem, kar smo v besedilu poimenovali spektakel primerjav. Resda smo koncept povezali z mednarodnimi primerjavami in prenosom dobre prakse v neko »lokalno« (nacionalno) okolje, vendar lahko razmišljamo o podobnem spektaklu tudi v regionaliziranem okolju. Namreč, prava »predstava« uspešnih »rešitev« posameznih šol in šolskih centrov, izražena v obliki primerjav med uspešnostjo pokrajin glede na razvojne in strateške usmeritve Slovenije, lahko spodbudi konkurenčnost v pokrajinah in med njimi. Z le navidezno majhnimi spremembami zakonodaje, ki bi vpeljala obvezno zunanjo evalvacijo, pa dodatno racionaliziramo srednješolsko mrežo. Tako pravzaprav spektakel postane sredstvo v regionaliziranem okolju srednjih šol za »podjetniško« vodenje in upravljanje šol. Skupni, strateški cilji srednjega šolstva v Sloveniji postanejo zgolj orodje racionalizacije in ekonomizacije sicer nepridobitnega javnega srednjega šolstva, mednarodne primerjave pa argumenti za podajanje podobnih rešitev in dobrih praks, ki so jih v drugih državah že vpeljali.

Verjetno pa ni tvegana napoved, da določena, že sedaj manj razvita območja ne bodo v ospredje postavljala vlaganj na področje vzgoje in izobraževanja in ne bodo sposobna zagotavljati lastnega deleža sredstev za pridobivanje sredstev iz evropskih spodbud za vzgojo in izobraževanje. Oblike reševanja tega vprašanja se bodo ponujale kar same, če bomo le pogledali strateške dokumente in pokrajine »spodbudili« k razvijanju še bolj tržnih in podjetniških oblik delovanja in vodenja srednjih šol.

Literatura

- Antončič, B. in Zorn, O. (2004). The mediating role of corporate entrepreneurship in the organizational support-performance relationship: an empirical examination. *Managing global transitions*, 2(1), str. 5–14.
- Apple, W. M. (2004 a). Schooling, markets, and an audit culture. *Educational Policy*, 18(4), str. 614–621.
- Apple, M. W. (2004 b). Creating difference, Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18, št. 1, str. 12–44.
- Ball, S. (2004). Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture 2004, University of London, Institute of Education, June 17.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York: Semiotext(e).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berkhout, S. J. (2005). The decentralisation debate: Thinking about power. *Review of Education* 51, str. 313–327.
- Boucher, G., Conway, C. & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities and their region's development. *Regional Studies*, 37(9), str. 887–897.
- Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), str. 690–714.
- Čokert, A. (1999). Pokrajine v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 50 (3), str. 38–44.
- Daun, H. (2004). Privatization, decentralization and governance in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. *International Review of Education*, 50, str. 325–346.
- Dehli, K. (1996). Between 'market' and 'state'? Engendering education change in 1990s. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, št. 3, str. 361–376.
- Dyer, C. in Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare*, 35 (2), str. 105–113.
- Fitz, J. in Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21, št. 1, str. 273–296.
- Fitzsimons, P. (2006). Third way: Values for education? *Theory and Research in Education* 4(2), str. 151–171.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish, The birth of prison*. New York.
- Giroux, H. A. in Searls Giroux, S. (2006). Challenging Neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21–32.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, marec 2007, št. 610, str. 21–44.
- Javni razpis za sofinanciranje projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. (2008). Dostopno na: <http://www.mss.gov.si/index.php?id=454>, 17. 9. 2008.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), str. 525–538.
- Ključne kompetence. Eurydice (European Commission)/ Key competencies: A developing concept in general compulsory Education (2003). Dostopno na http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf, 23. 9. 2008.

- Lyotard, J. L. (1984). *The postmodern condition, A report on knowledge*. Minneapolis.
- Margison, S. (2007). The private/public divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53, str. 307–333.
- Metodologija za določitev skupnega letnega obsega sredstev za izvajanje programov – interno gradivo (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mitter, W. (2004). Nation-states versus regions in European education: Trends, perspectives, problems. *European Education*, 36 (3), str. 5–18.
- Novoa, A., Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education, a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39, št. 4, str. 423–438.
- Ochs, K. (2006). A case study of the London Borough of Barking and Dagenham and its use of observed foreign practices in the teaching of mathematics and language. *Special Issue of Oxford Review of Education: Comparative Inquiry and Educational Policy Making*, 32, št. 5, str. 599–618.
- Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2005). Dostopno na: www.vlada.si, 29. 4. 2008.
- Peček, M. (1999). Novi trendi v sistemih upravljanja šolstva – decentralizacija. *Sodobna pedagogika* 50 (3), str. 8–25.
- Philip, D., Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing, Some Methodological Problems in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, 30, št. 6, str. 773–784.
- Pieterse, J. N. (2004). Neoliberal empire. *Theory, Culture & Society*, 21, št. 3, str. 119–140.
- Predlog zakona o pokrajinah. (2007). Dostopno na: http://www.svlr.gov.si/si/delovna_podrocja/podrocje_lokalne_samouprave/pokrajine/ustanavljanje_pokrajin/, 30. 4. 2008.
- Predlog Zakona o prenosu nalog v pristojnost pokrajin (2008). Dostopno na: http://www.svlr.gov.si/si/delovna_podrocja/podrocje_lokalne_samouprave/pokrajine/ustanavljanje_pokrajin/, 30. 4. 2008.
- Resman, M. (1999). Utemeljevanje, organizacija in naloge regionalnega šolstva. *Sodobna pedagogika* 50 (3), str. 26–38.
- Resolucija o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007–2023 (2006). Urad Vlade RS za informiranje. Dostopno na www.vlada.si, 29. 4. 2008.
- Roberts, P. (1998). Rereading Lyotard: Knowledge, commodification and higher education. *Electronic Journal of Sociology*. Dostopno na: <http://www.sociology.org/content/vol03.003/roberts.html>, 31. 5. 2005.
- Seppanen, P. (2003). Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education policy*, 18, št. 5, str. 513–531.
- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on life after Goerge). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22, št. 2, str. 149–163.
- Sklep o razvrstitvi razvojnih regij po stopnji razvitosti za programsko obdobje 2007–2013 (2006). Ur. l. RS 23/2006.
- Strategija razvoja Slovenije (2005). Dostopno na: www.vlada.si, 29. 4. 2008.
- Yoder, J.A. (2003). Decentralisation and Regionalisation after Communism: Administrative and Territorial Reform in Poland and the Czech Republic. *Europe-Asia Studies*, 55 (2), str. 263–286.

- Turner, D. (2004). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: The role of the state. *International Review of Education*, 50, str. 347–357.
- UMAR(2005). Dostopno na: <http://www.sigov.si/zmar/projekti/srs/StrategijarazvojaSlovenije.pdf>, 10. 4. 2007.
- Ustavni zakon o spremembah 121., 140., in 143. člena Ustave Republike Slovenije (2006). Ur. l. RS 68/06.
- Vabilo k sodelovanju pri zasnovi novega načina financiranja in upravljanja srednješolskega izobraževalnega sistema (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 3. januar 2005.
- Varman, R. in Vikas, R. M. (2007). Rising markets and failing health: An inquiry into subaltern health care consumption under neoliberalism. *Journal of Makromarketing*, 27, št. 2, str. 162–172.
- Zakon o gimnazijah (2007). Ur. l. RS, št. 12/1996, 59/2001, 115/2006, 1/2007-UPB1.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) (2007). Ur. l. RS, št. 16/2007.
- Zakon o osnovni šoli (2006). Ur. l. RS, št. 12/1996, 81/2006-UPB 3, 102/2007.
- Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ur. l. RS, št. 79/06.

Vinko LOGAJ, M.A., Anita TRNAVČEVIČ, Ph.D.

SLOVENIAN SECONDARY SCHOOLS IN REGIONALIZED ENVIRONMENT

Abstract: The purpose of the article is to analyse and critically illuminate the planned interventions into the conception to the university education. These interventions are reflected through already accepted and suggested legislation.

The study is conceived as the qualitative analysis of strategic documents of the Republic of Slovenia (The Development Strategy of Slovenia, The Resolution of National Developmental Projects for the Period 2007-2023, The Frame of Economic and Social Reforms for Increasing the Welfare of Slovenia), which imply planned and already introduced changes. The contents of documents are analysed according to developmental priorities, planned big projects including the area of education, changes in school legislation and according to the anticipated transfer of competence to the lower level of management. Furthermore, they are critically presented with the existing researches, theoretical discussions and findings resulting from the analyses provided by marketized school policies in other countries.

In the concluding discussion, there are findings about interventions and influences of the suggested regional and other legislation in secondary school education, which, adapting to the regional and the economic needs, can become an economic sub-system with the domination of market economy and capital power.

Key words: school policy, marketization, regionalization, autonomy, power.