



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

XLV

2014

3

# vzgoja & izobraževanje

---

Vloga ravnateljev  
v kriznih časih

---

Desetletje novih spoznanj  
o učni (ne)uspešnosti  
naših učencev

---

Katerim uporabnim  
interesom služijo  
bolonjska prenova  
visokošolskega študija in  
njeni spremljevalni pojavi

---

Kaj lahko naredi  
vzgojitelj/-ica in  
učitelj/-ica za otroke in  
mladostnike, ki se soočajo  
z revščino

---

Pedagoški optimizem  
učiteljev kot pomemben  
vidik poučevanja





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065  
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE  
letnik XLV, številka 3, 2014

Izdajatelj in založnik  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki  
mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor  
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica  
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka  
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,  
dr. Robert Kroflič, Andreja Nagode

Odgovorna urednica  
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe  
Andreja Nagode

Jezikovni pregled  
Tine Logar

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk  
Present, d. o. o.

Naklada  
760 izvodov

Naslov uredništva  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si  
www.zrss.si

Naročanje  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199  
letna naročnina (6 števil): 50,08 € za pravne  
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za  
študente; 65,00 € za tujino  
Cena posameznega izvoda 3/2014 je 10,43 €.  
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod  
zaporedno številko 577 vpisana v razvid  
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za  
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014  
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-  
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen  
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-  
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-  
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje  
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
Kaj dela kriza našemu šolstvu? #3

## KOLUMNA

Dr. Justina Erčulj  
Vloga ravnateljev v kriznih časih #6

## RAZPRAVE

Dr. Urška Štremfel  
Slovenska šola v Evropski uniji: desetletje novih spoznanj  
o učni (ne)uspešnosti naših učencev #4

Dr. Robert Kroflič  
Katerim uporabnim interesom služijo bolonjska prenova  
visokošolskega študija in njeni spremljevalni pojavi #10

Andrej Adam  
Analiza predloga sprememb zakona o gimnazijah s  
perspektive odnosa med šolo in ekonomijo #15

Tibor Rutar  
Država in šolska politika v času krize #22

## POLEMIČNO

Dr. Rudi Kotnik  
Kompetence kot posodobitve učnih načrtov #27

## AKTUALNO

Dr. Irena Lesar  
Kaj lahko naredi vzgojitelj/-ica in učitelj/-ica za otroke in  
mladostnike, ki se soočajo z revščino #32

Polona Gradišek  
Pedagoški optimizem učiteljev kot pomemben vidik  
poučevanja #38

## EDITORIAL

What does Crisis Do to Our Schools? #3

## COLUMN

Headteachers' Role in Times of Crisis #6

## PAPERS

Slovenian School in the European Union: A Decade of  
New Findings about Academic (Non)-Achievements of our  
Pupils #4

What Practical Interests Serve Bologna Reform of Higher  
Education and its By-Products #10

Analysis of the proposal for amendmends of gymnasia act  
from the perspective of school – economy relationship #15

The State and School Policy in the Times of Crisis #22

## POLEMICALLY

Competences as Updating the Curriculum #27

## TOPICALLY

What Can Pre-School and School Teachers Do for Pupils  
Facing Poverty #32

Teachers' Pedagogic Optimism as an Important Aspect of  
Teaching #38

## POGLEDI IZ PRAKSE

Metka Debeljak, Melani Centrih, Jelena Keršnik,  
mag. Adrijana Špacapan, mag. Meta Kamšek,  
Rado Kostrevec in Nastja Valentinčič Al Bukhari  
Kako krizo občutijo ravnateljice in ravnatelji, učiteljice in  
učitelji? #41

## ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Marta Licardo in dr. Majda Schmidt  
Samoodločanje in aktivno vključevanje dijakov  
s posebnimi potrebami v proces izvajanja individualiziranih  
programov #50

Vincenc Filipčič in Tomi Deutsch  
Učna gradiva za doseganje izobraževalnih ciljev v osnovni  
šoli #61

Mag. Zvone Krušič  
Stoletje otroka in iluzije o vzgoji #67

## OCENE IN INFORMACIJE

Dr. Bojan Borstner in dr. Zdenko Medveš  
Recenziji knjige *Nova paradigma v izobraževanju: je manj  
lahko več?* #74

Dr. Katja Košir  
Recenzija knjige *Medvrstniško nasilje v šoli* #76

Saša Premk  
Novosti iz knjižnice #77

## VIEWS FROM PRACTICE

How is Crisis Experienced by Head Teachers and  
Teachers? #41

## ANALYSES AND PRESENTATIONS

Self-Decision Making and Active Participation of Students  
with Special Needs in the Process of Implementation of  
Individualised Programmes #50

Learning Materials for Achieving Educational Goals in  
Primary Schools #61

The Century of a Child and Illusions about Education #67

## REVIEWS AND INFORMATION

Book Review of *New Paradigm in Education: Can Less be  
More?* #74

Book Review of *Peer Bullying in Schools* #76

New editions in the library #77

## KAJ DELA KRIZA NAŠEMU ŠOLSTVU?

Če smo v prejšnji številki osvetljevali t. i. »mehke« veščine in pristope, ki lajšajo stiske in pomagajo pri izzivih posameznikov in manjših skupin, v tokratni segamo na raven stisk in zagat, ki so rezultat sistemskih in strukturnih razmer(ij).

Tako v sredici prepuščamo besedo ravnateljem in učiteljem, ki čisto izkustveno opisujejo, kako vidijo in doživljajo sedanjo družbeno in ekonomsko krizo. V razpravah osvetljujemo različne sistemske in strukturne učinke krize ter nakazujemo, kje so vzvodi zanje, nakažemo pa tudi potencialne izhode tako na strukturni ravni (ki ta hip bolj spominjajo na znanstveno fantastiko kot pa na uresničljive cilje) kot na ravni vsakdanjih praks v razredu (ki so uresničljive, a ponovno: predvsem na »pedagoški pogon«).

Razlogov za zaskrbljenost je več kot dovolj, ugotavljajo tokratni avtorji razprav. Ta hip nas lahko skrbi tako dogajanje, povezano z neoliberalističnimi težnjami, ki jih lahko zaznavamo v posledicah bolonjske reforme, v spreminjanju zakonodaje o visokem šolstvu in zakona o gimnazijah ter včasih premalo kritičnem navduševanju nad vpeljevanjem kompetenc kot tudi v čisto konkretnih, empiričnih posledicah varčevalnih ukrepov, vidnih v šolah, razredih, pri učencih.

Zaskrbljeni smo tako lahko ob nizkih dosežkih naših učencev, ki – kot piše v uvodni razpravi Urška Štremfel – v raziskavi PISA ne dosežajo v dovolj velikem deležu temeljne ravni bralne in matematične pismenosti, kar je eden ključnih ciljev, ki ga Slovenija do leta 2010 ni uspela doseči in katerega doseganje ostaja odprt izziv tudi v prihodnjem obdobju v okviru Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2020. Pri tem je toliko bolj zaskrbljujoče, da je – kot povzema avtorica Evropsko komisijo (2001) – raven bralne pismenosti ključnega pomena, ker vpliva na blaginjo posameznikov, stanje v družbi in gospodarski položaj držav v mednarodnem prostoru.

Nizek rezultat v bralni pismenosti sicer ni od »včeraj«, zagotovo pa sedanje okoliščine niso najbolj naklonjene njegovemu izboljševanju. Kot opozarja Irena Lesar, se namreč v zadnjih letih zelo hitro večja delež ljudi, ki živijo na robu preživetja; stopnja tveganja revščine (13,5 %) in socialne izključenosti (6,1 %) se je dvignila že na 19,6 %, s čimer, kot citira Sreča Dragoša (2013), »pridelujemo evropsko nadpovprečen odstotek revnih in imamo evropsko nadpovprečno vztrajanje v revščini«. Žal pa je prav nižji socialno-ekonomski status še vedno dejavnik šolske neuspešnosti, kot pokaže Štremfel.

Kaj storiti? Sedanja kriza in z njo povezani problemi v tokratni globalni razsežnosti ne dopuščajo več dvoma, da gre za strukturne dejavnike, ki niso niti v domeni zavzetih posameznikov niti dobronamernih interesnih skupin (npr. učiteljev) in napovedujejo temeljite premisleke.

V šolah seveda medtem ne bomo stali križem rok. Nekaj usmeritev, kako lahko k blaženju stisk otrok in mladostnikov, ki se soočajo z revščino, prispevajo učitelji, je tako nakazanih v prispevku Irene Lesar, ki povzema da si je za učenca najprej treba vzeti čas, da ga spoznamo, in se potruditi z njim vzpostaviti spoštljiv odnos, vključevati njegov interes, ga spodbujati, a hkrati gojiti dovolj visoka pričakovanja.

Tudi Urška Štremfel poudarja, da je pri spodbujanju učne uspešnosti smiselno namenjati pozornost ne le kognitivnim pristopom in izboljšanju didaktičnih strategij za usvajanje vsebin posameznih predmetov, temveč tudi pristopom, ki zaobjamejo tudi nekognitivne vidike delovanja posameznika in ki so jih na Pedagoškem inštitutu predstavili učiteljem in ravnateljem v okviru ukrepov za odpravljanje učne neuspešnosti.

Pomembno vlogo v »paliativi« ima vključevanje vseh ranljivih skupin, zato se posvetimo tudi vključevanju dijakov s posebnimi potrebami in vlogi učnih gradiv in sedanjem šolskem trenutku. Koordinate za vzgojno delovanje učiteljev, vzgojiteljev in ne nazadnje staršev, ki zaokroža vsa naša prizadevanja, namenjena učencem, pa vzpostavimo v polemiki Zvoneta Krušiča s t. i. »strupeno« pedagogiko.

Dr. Zora Rutar Ilc, odgovorna urednica

Dr. Urška Štremfel, Pedagoški inštitut, Ljubljana

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

### UVOD

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

### ČAS PRIBLIŽEVANJA IN VSTOPA SLOVENIJE V EU

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

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

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

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

### OKVIR SKUPNEGA EVROPSKEGA SODELOVANJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA

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

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

ciljev in prilaganju ukrepov upoštevajo nacionalne in regionalne razlike;

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

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

### DESETLETJE NOVIH SPOZNANJ

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

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

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

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

### SPODBUJANJE UČNE USPEŠNOSTI SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV V EVROPSKEM KONTEKSTU

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

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

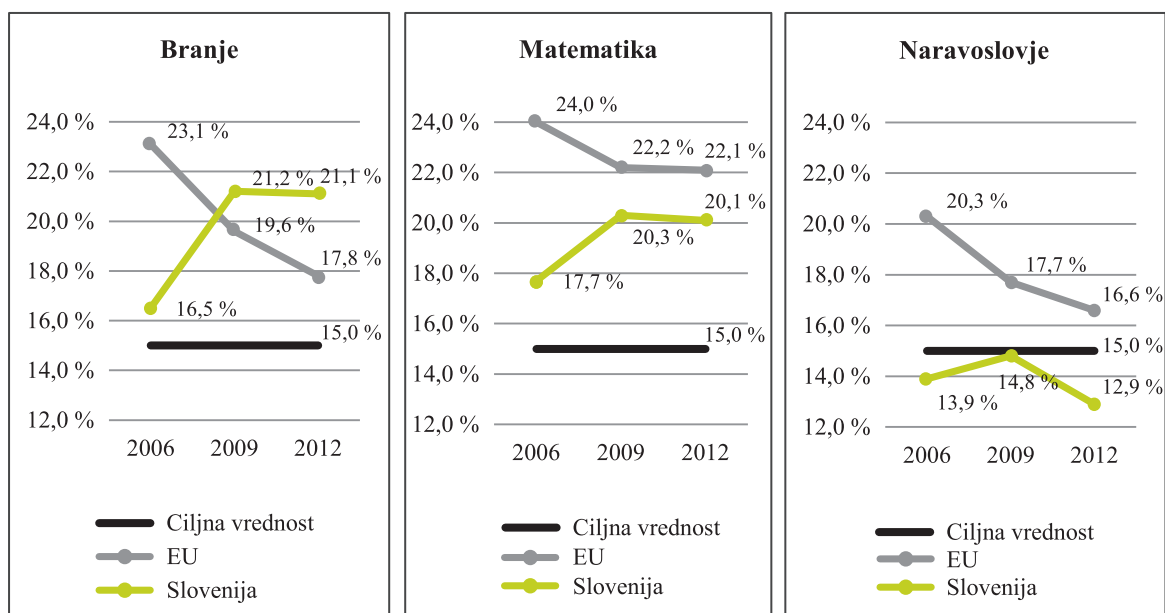
## VLOGA RAVNATELJEV V KRIZNIH ČASIH

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

Dr. Justina Erčulj,  
Šola za ravnatelje

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

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

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

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

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

### IZZIV ZA NASLEDNJE DESETLETJE

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

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

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

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

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

### LITERATURA IN VIRI

- Barle Lakota, A. (2002). Šola in sistemski ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti. V: K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 86–88). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti v sodelovanju z založbo EDUCY.
- Barle Lakota, A. (2005). Dejavniki oblikovanja politik na področju vzgoje in izobraževanja. *Šolsko polje*, 16(5-6), 101–108.
- Evropska komisija (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropska komisija (2007). *Commission Staff Working Document. Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropska komisija (2013). *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropski svet. (2000). Zaključki predsedstva s srečanja v Lizboni (Lisbon European Council: Presidency Conclusions), 23. in 24. 3. 2000. Dostopno prek: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (3. maj 2010).
- Gaber, S. (2007). Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 62–81.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: C. Laval. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (str. 313–336). Ljubljana: Krtina.

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

### POVZETEK

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

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

### ABSTRACT

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

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

Dr. Robert Kroflič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

## KATERIM UPORABNIM INTERESOM SLUŽIJO BOLONJSKA PRENOVA VISOKOŠOLSKEGA ŠTUDIJA IN NJENI SPREMLJEVALNI POJAVI

### UVOD

Bolonjska prenova visokošolskega študija si je med drugim zadala cilj, da se študijske vsebine in dejavnosti bolj približajo potrebam poklicnih področij, za katere usposabljamost študente. Ob tem se zastavlja vprašanje, kaj ta pričakovana uporabnost pomeni za potrebe pedagoških dejavnosti in kakšne konkretne rezultate so sprožili zahtevane spremembe visokošolskih študijskih programov ter spremljevalni pogoji za napredovanje v akademske nazive, od katerih je odvisna možnost visokošolskih učiteljev in raziskovalcev, da kandidirajo na razpisih za aplikativne raziskovalne projekte.

Čeprav ostajajo o statusu pedagogike in njenega poslanstva različni pogledi, sam podpiram opredelitev Z. Medveša, da je pedagogika veda o ravnanju, kar avtor dokazuje z zgodovinskimi analizami razvoja pedagogike kot akademske discipline ter pričakovanj, ki jih je učiteljsvo gojilo do vednosti, ki jo je ta zagotavljala. V članku *Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko* (Medveš, 2009) je zgodovino zastavljanja vprašanja o družbeni angažiranosti akademske pedagogike v Sloveniji strnil v naslednje ugotovitve.

### MALO ZGODOVINE

Vprašanje, kakšna strokovna znanja potrebujejo učitelji, je prvič po nastanku akademske pedagogike v Sloveniji vzniknilo že v ob izteku prvega desetletja delovanja Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v znameniti *polemiki o stari in novi šoli* med predstavniki naprednega učiteljsva in profesorjema na Oddelku za pedagogiko, K. Ozvaldom in S. Gogalo. Na očitke naprednega učiteljsva, da je pedagogika, ki jo razvija Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, zastarela in predvsem preveč akademska – da torej ne daje ustreznih odgovorov na praktična vprašanja učiteljsva –, je Gogala v razpravi *Pedagoška teorija* (1938) odgovoril, da pravo vprašanje ni, ali naj bo pedagogika teoretska ali praktična veda, ampak na kakšni teoretski podlagi naj se gradi koncept uporabnosti pedagoških spoznanj. Dodal je, da obrtniška metodična, neposredno uporabna znanja niso tisto, kar dela dobrega učitelja, ampak mora slednji biti najprej kultiviran človek, modrec in celo malo umetnika. Pričakovanja učiteljev, da jim mora pedagogika zagotoviti neposredno uporabna znanja in veščine, ne pa teoretskih traktatov, s katerimi si ne morejo pomagati pri delu v šoli, so torej pri nas vzniknili že v poznih tridesetih letih dvajsetega stoletja.

Drugo obdobje, ko se je slovenska akademska pedagogika močno približala praktičnim interesom prosvetne politike, je nastopilo takoj po drugi svetovni vojni. V poznejših spisih je V. Schmidt, v omenjenem obdobju vodja Oddelka za pedagogiko, ta čas označil kot obdobje etatične pedagogike, ko je slednja »prevajala politične programe v pedagoški jezik«, ter dodal, da je za napredek pedagoške znanosti »potrebna njena relativna samostojnost od družbenih potreb«, hkrati pa bi bilo sodelovanje pedagoških znanosti pri »načrtovanju in uresničevanju važnejših šolsko-reformnih akcij in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu« pomembno za napredek slovenskega šolstva (povzeto po Medveš, 2010: 95). Formula ustreznega razmerja med »relativno samostojnostjo od družbenih potreb« in angažiranim »sodelovanjem pri šolsko-reformnih akcijah in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu« se zdi kot kvadratura kroga, ki jo je prosvetna politika skupaj z raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja poskušala udejanjiti po osamosvojitvi Slovenije in ob priključitvi evropskim integracijam.

Ker me v tem prispevku zanima predvsem udejanjanje bolonjske reforme visokošolskega študija, naj za obdobje osamosvajanja Slovenije in oblikovanja prvih strateških dokumentov na področju šolstva zapišem le, da se je v kritiko socialistične pedagogike in v oblikovanje prve Bele knjige (1993) in Izhodišč kurikularne prenove (1996) vključila široka paleta raziskovalcev na področju vzgoje in izobraževanja. Razvoj uporabnosti pedagogike pa v zadnjih dvajsetih letih zaznamuje predvsem pristajanje na strateške usmeritve razvoja šolstva, ki jih lahko identificiramo z mednarodnimi kriteriji kakovosti izobraževanja raziskav TIMMS, PISA, PIRLS ipd. ter z okvirom strateškega razvoja visokega šolstva, poznanem kot bolonjska reforma.

### VPELJEVANJE BOLONJSKE REFORME – NOVO OBDOBJE ETATIČNE PEDAGOGIKE?

Kljub posamičnim strokovnim kritikam zasnove bolonjske reforme v slovenski znanstveni periodiki (glej predvsem tematsko številko *Sodobne pedagogike* 2006/3) je ne le prosvetna politika, ampak tudi tisti del stroke, ki je pomagal oblikovati strateške usmeritve razvoja šolstva v Sloveniji, v celoti pristal na evropsko prosvetnopolitično usmeritev. O tem priča naslednji zapis iz nove Bele knjige: »V Evropski skupnosti je bil odgovor na izzive družbenih sprememb povzet v Lizbonski strategiji (Lizbonski evropski svet, 23.–24. marec 2000), ki predpostavlja, da so prebivalci v Evropi tista sila, ki bo omogočila, da Evropska unija

lahko postane najbolj konkurenčno gospodarstvo na svetu. Za doseganje tega cilja je treba definirati nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja, od predšolskega obdobja in tudi še v obdobju, ko se upokojijo.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011, str. 470) In to kljub temu, da tudi v našem prostoru objavljeni kritični prispevki opozarjajo, da bolonjsko reformo zaznamuje »prehod od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji ... Enostranska interpretacija Sorbonske deklaracije (1998) v delovnih dokumentih za pripravo bolonjskega srečanja in Bolonjska deklaracija sama (1999) določata zaposljivost, mobilno razpoložljivost (mobilnost) in konkurenčno sposobnost za središčne namene visokošolskega izobraževanja. Ti nameni izpodrivajo tradicionalne ideale sveta univerze: raziskovanje za znanstveni napredek, študij za oblikovanje izobražene osebnosti in za sodelovanje v skupnosti za razvoj znanosti.« (Kellermann, P., 2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 25 in 34)

In kakšne so konkretne posledice procesov bolonjske reforme? R. Kotnik (2013) ob pregledu svetovne kritične literature o bolonjski reformi, ugotavlja, da je konkurenčnost visokega šolstva videna v neposredno kapitalski logiki uspešne prodaje visokošolskih storitev domačim in predvsem tujim študentom, pristajanje na znanje kot tržno blago pa neizogibno vodi v standardizacijo, kalkulacijo in poučevanje v obliki formul (Molesworth idr., 2011; povzeto po Kotnik, 2013: 166). Tak pristop vsaj na področju pedagoških, andragoških in sorodnih poklicev vodi v nestrokovnost, na katero je S. Gogala v polemiki o stari in novi šoli opozarjal že v tridesetih letih dvajsetega stoletja, nekritično pristajanje na vsiljevanje strateških prosvetnopolitičnih ciljev Evropske skupnosti pa na prevajanje političnih programov v pedagoški jezik, značilen za etatično pedagogiko.

Kljub široko zastavljenim ključnim kompetencam za vseživljenjsko učenje (Priporočilo Evropskega parlamenta in Evropskega sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje) je razvoj študijskih programov na področju vzgoje in izobraževanja ter potreb po strokovnih znanjih, ki jih izražajo pedagoški delavci z vključevanjem v dodatno strokovno izobraževanje in z rabo strokovnega gradiva, pokazal, da se vedno bolj daje prednost metodičnim (obrtničkim) znanjem, akademski standardi pa postanejo sinonim za luksuz nepotrebnega teoretiziranja, ki si ga v kriznih časih ne moremo privoščiti. Dogajanja ob nastajanju novih programov pedagoško-andragoške izobrazbe bodočih učiteljev so pokazala, da akademska didaktika ne more konkurirati specialnodidaktičnim rešitvam, v novih MA-programih inkluzivne pedagogike prevladujejo specialpedagoška metodična znanja, vpogled v interna izobraževanja učiteljev in prodaja strokovne literature pa pokažeta, da teorija vzgoje ne more konkurirati populističnim psihologističnim in menedžerskim pogledom na obvladovanje discipline. Ali je krnjenje akademskih potencialov za kritični angažma pedagogike

resnični cilj prosvetne politike ali samo njeno bistveno drugotno stanje (Elster, 2000), niti ni pomembno, čeprav se zdi prva razlaga ustrežnejša glede na značilen mitološko-ideološki diskurz razprav o šolski politiki, za katerega je značilno, da se v njem »bolonjska reforma /.../ kaže kot naravna nujnost, ki naj bi jo ne le sprejeli s samoumevnostjo, ampak jo omogočali z rituali, za katere vemo, da so nesmiselni, pa se jih vseeno udeležimo oziroma izvajamo ...« (Kotnik, 2013: 20). Bistvo teh ritualov pa je v birokratizaciji študijskih in raziskovalnih programov, ki so po novem bolj natančno strukturirani in zavezujoči kot v osnovni ali srednji šoli, da o vrtcih ne govorimo.

### RAZISKOVANJE PEDAGOŠKIH POJAVOV V OBDOBJU BOLONJSKE PRENOVE

Da bi ugotovili, kako se ta usmeritev reševanja konkretne pedagoške problematike kaže na področju raziskovanja, sem decembra 2013 med raziskovalci s tega področja opravil anketo in pregled bibliografije najvidnejših raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike, ki so v zadnjem petletnem obdobju pridobili naziv redni profesor ali si zanj prizadevajo. Na anketo je odgovorilo devet raziskovalcev, iz njihovih odgovorov pa je razvidno, da je v zadnjih petih letih število sistemskih aplikativnih projektov skoraj enako številu mikropedagoških projektov (raziskovalci, ki so odgovorili na anketna vprašanja, so bili vključeni v 16 sistemskih aplikativnih projektov in v 22 mikropedagoških projektov na ravni posamezne vzgojno-izobraževalne institucije), hkrati pa mikropedagoški projekti prinašajo manj objav (na podlagi vključenosti v sistemske aplikativne projekte, med katerimi je bila v tem obdobju najpogosteje omenjena udeležba pri pripravi nove Bele knjige, so anketirani raziskovalci objavili 29 znanstvenih prispevkov, tisti, ki so bili vključeni v mikropedagoške projekte, pa le 15), s tem pa so za akademsko napredovanje raziskovalcev vedno manj privlačni.

Še bolj zanimiva je analiza objav 15 vidnih raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike z nazivi redni ali izredni profesor v obdobju 2008–2013, v katero sem zajel v COBBIS-u zabeležene objave znanstvenih člankov. Za vse avtorje, vključene v ta pregled, velja, da v obdobju 2008–2013 objavljajo v tujini več kot v domačem okolju (141 znanstvenih objav doma in 174 v tujini). Od 15 preverjenih bibliografij jih le 5 izkazuje več objav doma kot v tujini. »Rekorderka« – raziskovalka in univerzitetna predavateljica –, pravkar izvoljena v redno profesorico, je v zadnjem petletnem obdobju objavila v tujini 10 znanstvenih člankov in niti enega v domači znanstveni periodiki, izrazito nesorazmerje objav v korist tujih pa zasledimo še v 4 bibliografijah. Za zanesljivejšo interpretacijo bi bila potrebna vsebinska analiza objav, vsekakor pa je vpliv raziskovalnih dosežkov na spremembe pedagoške in andragoške prakse v primeru domačih objav zagotovo večji!

**KAKŠNE STROKOVNE REŠITVE PONUJA TRG IZOBRAŽEVALNIH STORITEV**

Da bi dobil vpogled v potrebe po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju pedagoških delavcev, sem po internetu opravil še kratko analizo medijskih nastopov, predavanj in objav najbolj zaželenih nasvetov staršem in učiteljem, ki jih lahko strnemo v sintagmo »kako preživeti v kriznem času razgradnje vrednot in družbenega ugleda učiteljstva«. V internetnih in drugih medijskih objavah se da prepoznati veliko povečanje ponudbe predavanj, delavnic za starše, vzgojitelje in učitelje. Ponudniki teh izobraževanj so večinoma zasebniki, pa tudi zasebne institucije, nastale pod pokroviteljstvom ali v sodelovanju z uglednimi javnimi institucijami (primer: Inštitut za etiko pod okriljem SAZU). Najvidnejši ponudniki strokovnih izobraževanj vzgojiteljem in učiteljem so psihoterapevti, socialni pedagogi in psihologi. Že naslovi izobraževanj izbranih ponudnikov, ki imajo v zadnjem obdobju po vrtcih in šolah veliko število vabljenih usposabljanj, razkrijejo pragmatično naravo izobraževanj, ki se sklada s prevladujočim razumevanjem kompetenc kot veščin: Enajst težav v razredu in kako jih rešim, Navajanje na samostojnost, Kako rečeš »ne« brez slabe vesti, Krizno komuniciranje ... (o razširjenosti take ponudbe glej podatke na spletnem portalu Supervisor). Med medijsko najbolj izpostavljenimi izjavami strokovnjakov o potrebnih vzgojnih prijemih iz preteklega leta velja omeniti razmišljanje Z. Milivojevića (2013) o telesni kazni kot nujni sestavini dosledne vzgoje (brez udarca z odprto dlanjo po debelem mesu ni avtoritete) ter trditve V. V. Godina (2012), da je temeljna vzgojna/socializacijska vloga šole v tem, da učence pripravi do preseganja narcistične orientacije (šola ni namenjena temu, da se imajo učenci »fajn«, ampak da delajo tisto, kar je prav). O primernosti osnovnega sporočila, da je občasna uporaba telesne kazni nujna sestavina avtoritativne vzgoje, ter ob dejstvu, da rezultati raziskave PISA 2012 pričajo o tem, da slovenski dijaki izkazujejo nizko motivacijo za učenje matematike in zaznavajo odnose učiteljev kot manj pozitivne kot v večini evropskih držav (Štraus idr., 2013), ob trditvi, da šola ni namenjena temu, da se imajo učenci »fajn«, ne velja zgubljati besed.

Je pa za razumevanje nastalega položaja pomembno odgovoriti na vprašanje, zakaj med vzgojitelji in učitelji prav taka razmišljanja vzbujajo toliko pozornosti in celo naklonjenosti. Da se trg strokovnih nasvetov najbolj burno odzove na diagnoze krize (vrednot, motivacije za učenje, nespoštljivih odnosov otrok in mladostnikov do vzgojiteljev/učiteljev), sta ugotavljala že C. Lasch v *Kulturi narcisizma* (2012) in M. Furedi v delu *Paranoidno starševstvo* (2008). Uspeh študij, kot je na primer monografija *Razvajenost – rak sodobne vzgoje* (Žorž, 2006), gre po mnenju Schultheissa (povzeto po Kobolt, 2010) pripisati pedagoško integrativni paradigmi, ki neuspeh posameznike prilagodi pričakovanjem družbe pripisuje vzgojni zanemarjenosti otroka v družini, kar zahteva poznejše korektivne posege strokovnjakov. Tak pogled je soroden tudi

tako imenovanemu patognomičnemu pogledu na čustvene in vedenjske težave, ki učitelje odvezuje odgovornosti za nastale težave ter hkrati vpliva na to, da reševanje težav prepuščajo staršem in strokovnjakom specialpedagoških strok (Peček Čuk, 2013). Preprosto povedano, strokovna stališča, ki izpostavljajo »zunajšolske dejavnike vzgojnih težav«, vzgojitelji in učitelji mnogo raje sprejmejo kot kompleksna spoznanja o varovalnih dejavnih šole, ki odgovornost za vzgojne in izobraževalne uspehe učencev v večji meri pripisujejo njim samim. Če k temu dodamo še značilen diskurz profesionalizma na področju obravnave posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, ki pravice učencev s posebnimi potrebami interpretira kot njihove možnosti, da v šoli dobijo »ustrezno strokovno pomoč«, to pa lahko nudijo le »specialni pedagogi«, se s tem ustvari mnenje, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo s težavno populacijo učencev, to pa jih hkrati odvezuje odgovornosti za prilagajanje pouka tej rizični populaciji (Lesar, 2009). Bolonjski imperativ svobodnega trga storitev, ki bo najbolj prepričljivo vzpostavil kakovost strokovnih rešitev, se v opisanih primerih izkaže za zmotnega.

**PEDAGOGIKA MED KONCEPTOMA UPORABNE IN DRUŽBENO ANGAŽIRANE ZNANOSTI**

Prevladujoč koncept pedagogike kot uporabne znanosti torej ustvarjalce pedagoških strokovnih znanj hitro vodi v pretesno povezavo z (državno ali nadnacionalno) prosvetno politiko, uporabnike teh znanj pa preslepijo privlačni tehnicistični nasveti za reševanje vzgojnih problemov, ki jih ob nenehnem opozarjanju na »krizne razmere« ponuja prosti trg izobraževalnih storitev. Obe iz zgodovine polemik med učitelji praktiki in predstavniki akademske pedagogike prepoznani nevarnosti tehnicizacije in etatizacije pedagoške vednosti se ob vpeljevanju bolonjske reforme pojavita v zelo izpostavljeni obliki.

Rešitev, ki jo predlagam, je vzpostavitev ločnice med konceptoma uporabnosti in družbene angažiranosti pedagogike. Takšna drža pedagogiko zavezuje, da se resno ukvarja z dekonstrukcijo prosvetnopolitičnih konceptualizacij vzgoje in vseživljenjskega izobraževanja (kamor sodi resna kritika vsiljenih reform izobraževanja) ter se dosledno upira poenostavljenim predstavam o možnostih vzgojnometodičnega obvladovanja otrokovega vedenja in lastnega bivanjskega položaja v času krize vrednot. V vzgoji in izobraževanju družbeno angažirana pedagogika išče emancipatorični potencial ter se izmika determinističnemu načinu načrtovanja in vzgojnega delovanja.

Družbeni angažma terja tudi temeljit premislek o metodologijah raziskovanja in vrednotenju znanstvenih dosežkov. Menim, da na primer rezultati akcijskih raziskav ob kakovostni teoriji zagotavljajo kritično uporabno vrednost znanstvenih prispevkov in mnogo boljše osnovno strateškimi dokumentom kot deduktivni sklepi, utemeljeni na interpretaciji empiričnih preglednih podatkov (glej na

primer strokovne podlage rešitvam, ki jih ponuja nova Bela knjiga (2011). Rezultati raziskav, zasnovanih na preglednem preučevanju pojavov (ocene, stališča), so morda lažje objavljivi, a praviloma ne ponujajo temelja za kritične spremembe pedagoške in andragoške prakse. Za družbeno kritično perspektivo pedagogike so zagotovo pogubni tudi habilitacijski pogoji za napredovanje v akademske nazive, saj raziskovalce silijo v objavljanje raziskovalnih dosežkov pretežno v tujini, pri čemer pedagoške aplikacije zaradi kulturne pogojenosti vzgoje seveda v drugih kulturnih okoljih niso zanimive. Zato bi habilitacijske kriterije, ki temeljijo pretežno na mednarodni odmevnosti znanstvenih dosežkov, morali uravnotežiti s kritično analizo odmevnosti strokovnega delovanja in znanstvene produkcije kandidata v domačem okolju. Posameznik, ki ni imel plearnega prispevka na nacionalnem strokovnem posvetu

in ni objavil »neučbeniške« znanstvene monografije, namenjene predlogom sprememb pedagoške prakse in stališč v strokovni javnosti, ne bi smel pridobiti najvišjih znanstvenih nazivov.

Družbeno kritična pedagogika kot veda, ki je namenjena izobraževanju strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, pa bi se glede na praznost »koncepta« kompetence (Kotnik, 2013) morala ponovno zavedeti, da je kombinacija dobre teoretične osnove in uporabnih strategij, ki slonijo na konceptu praktične modrosti kot znajdenja v vedno novi konkretni situaciji, upoštevajoč temeljna načela stroke, od Herbarta veljala za najboljši temelj za akademsko izobrazbo učiteljev. Stroke, ki kakovost gradijo samo na metodičnih recepturah, pa gre iskati v domeni obrti in ne univerzitetnega izobraževanja (Kellermann, 2006; Medveš, 2006; Kotnik, 2013).

## LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut in Zavod RS za šolstvo.
- Elster, Jon (2000). *Kislo grozdje: študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Furedi, M. (2008). *Paranoid parenting: why ignoring the experts may be best for your child*. London, New York: Continuum.
- Godina, V. V. (2012). Vesna V. Godina (intervju vodil J. Trampuš). *Intervju Mladina*. Str. 12–18.
- Kellermann, P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*, 57 (123), št. 4, str. 24–36.
- Kobolt, A. idr. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju (Je manj lahko več?)*. Maribor: Subkulturni azil Maribor.
- Kroflič, R. (2013). Presežno v vzgoji. *Krisis*, 2, str. 65–78.
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Z. (2006). Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*. Vol. 57 (123), št. 4, str. 6–12.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: Nečak, D. (ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.
- Milivojević, Zoran (2013). Otroka je najboljšo tepsti po debelih delih kože. [http://www.siol.net/novice/slovenija/2013/05/otrok\\_v\\_vlogi\\_zrtve\\_in\\_storilc.aspx](http://www.siol.net/novice/slovenija/2013/05/otrok_v_vlogi_zrtve_in_storilc.aspx). Pridobljeno iz spleta: 7. 3. 2014.
- Peček Čuk, M. (2013). Študenti o delu učitelja z ranljivimi skupinami učencev in implikacije za izobraževanje učiteljev (nastopno predavanje ob izvolitvi v naziv redne profesorice). Neobjavljeno gradivo.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije*. 30. 12. 2006, str. 10–18.

Sander, T. (2006). Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji. *Sodobna pedagogika*, 57 (123), št. 4, str. 38–63.

Štraus, M. idr. (2013). *OECD PISA 2012: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Matematična pismenost, Bralna pismenost, naravoslovna pismenost)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf). Pridobljeno s spleta: 7. 3. 2014.

Žorž, B. (2006). *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.

#### POVZETEK

Osnovna teza prispevka je, da je treba vzpostaviti jasno ločnico med konceptoma pedagogike kot uporabne oziroma kot družbeno kritične vede. Vprašanje, kako naj pedagogika ponudi znanja, ki jih pedagoški delavci potrebujejo za strokovno ravnanje, se v slovenskem prostoru pojavlja tako rekoč od nastanka pedagogike kot akademske discipline, v času bolonjske preнове visokošolskega študija pa se je spet okreplil pritisk na pedagogiko kot etatistično vedo, ki se mora ukloniti zahtevam aktualne prosvetne politike, tržna naravnost ponudbe strokovnih storitev pa jo dodatno sili v snovanje obrtniških znanj in v odmik od akademske zasnove.

**Ključne besede:** bolonjska prenova visokošolskega študija, etatizem, tržna naravnost izobraževanja, pedagogika kot kritična družbena veda

#### ABSTRACT

The main thesis of our article is that a clear dividing line between the concepts of pedagogy as an applicative or as socially critical science should be drawn. In Slovenia the question about how should pedagogy offer knowledge required for teachers' professional practice has been discussed since pedagogy became an academic discipline. In times of Bologna reform of higher education the pressure on pedagogy as an etatist science has been reinforced. It should conform to the demands of current educational policy while marketing orientation forces it into production of craft skills and hence into shifting away from its academic base.

**Key words:** Bologna reform of higher education, etatism, marketing-oriented education, pedagogy as a critical social science



Andrej Adam, Gimnazija Ravne na Koroškem

## ANALIZA PREDLOGA SPREMEMB ZAKONA O GIMNAZIJAH S PERSPEKTIVE ODNOSA MED ŠOLO IN EKONOMIJO

### UVOD

V prispevku bomo premislili in kritizirali predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah*, ki ga bomo v nadaljevanju imenovali *Zakon*. Zanimalo nas bo, ali so spremembe in dopolnitve temeljite ali samo manjši popravki, kot nas poskušajo prepričati tisti, ki so *Zakon* predlagali. Dokazovali bomo, da so spremembe temeljite, še posebno če jih ocenjujemo ob koncepciji gimnazije, kot je bila prvotno zamišljena.

Zlasti v zadnjem času je zaradi varčevalnih ukrepov vse večjemu številu učiteljev jasno, da družbena kriza kapitalizma, kot ga poznamo, vpliva tako na vsebinsko kot formalno ureditev šolstva. Pri tem seveda ne gre le za same varčevalne ukrepe (nižanje plač, grožnje s povečevanjem učne obveze), temveč za veliko bolj usodno sistemsko podrejanje šole gospodarstvu, ki se kaže zlasti na ravni splošnih ciljev šolskega sistema in pričakovanj do mladih. Oboje se odraža tudi v novem predlogu *Zakona*.

Snovalci *Zakona* se pri spremembah in dopolnitvah ravna po štirih temeljnih ciljih ali načelih, kot se izrazijo sami:

- sledenje evropskim smernicam z vpeljevanjem podjetništva in ustvarjalnosti kot dveh izmed ciljev gimnazijskega izobraževanja,
- postavljanje temeljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti,
- omejevanje trajanja pravic, ki izhajajo iz statusa dijaka, s ciljem povečati odgovornost dijakov do izobraževanja, za izvedbo katerega zagotavlja sredstva država,
- ureditev posebnosti izvajanja gimnazijskega programa s posebnimi pedagoškimi načeli.

Tukaj se bomo osredotočili na prve tri cilje (načela), predvsem zato, ker so najbolj sporni.

### SPREMEMBA CILJEV GIMNAZIJE

Glede sprememb starega zakona je besedilo novega *Zakona* pomirjujoče: »Ocenjujemo, da temeljitejše sistemske spremembe gimnazijskega programa niso potrebne /.../« (str. 3) Toda če te besede postavimo ob naslednje, se nam porajajo dvomi: »Prav tako je treba zakon uskladiti s Strategijo za pametno, trajnostno in vključujočo rast, Evropa 2020, sprejeto 3. 3. 2010, Strateškim okvirom za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), sprejetim 12. 5. 2009, sklepi, priporočili

in smernicami Sveta EU, priporočili OECD ter z drugimi zakoni, ki so z uveljavitvijo vplivali posredno ali neposredno nanj, in sicer se to nanaša zlasti na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11). Poleg tega je potrebno bolje definirati nekatere rešitve, ki so se oblikovale skozi prakso ali so nastale zaradi spremenjenih družbenih razmer, ter jih urediti novim okoliščinam primerno, saj zakon ni bil spremenjen od leta 1996, razen manjših popravkov, ki se nanašajo na varstvo pravic dijakov, leta 2007.« (str. 1)

Zaradi boljše ocene, ali so spremembe temeljite ali ne, si oglejmo nekaj sklepov iz vsaj enega zgoraj omenjenega dokumenta. Vzemimo dokument Evropskega sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), ki je dostopen na naslednji internetni povezavi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:sl:PDF>.

Tukaj Evropski svet med drugim poudarja, da so »poleg spodbujanja osebnega razvoja, socialne kohezije in aktivnega državljanstva učinkovite naložbe v človeški kapital prek sistemov izobraževanja in usposabljanja bistveni del evropske strategije za zagotavljanje visoke ravni trajnostnih, na znanju temelječih delovnih mest in rasti, ki so v jedru lizbonske strategije« (str. 1).

Se pravi, Evropski svet omenja socialno kohezijo, osebni razvoj, aktivno državljanstvo in v nadaljevanju istega dokumenta tudi spodbujanje demokratičnih vrednot in medkulturni dialog. Toda kako pomembni so ti cilji, če se o njih govori v kontekstu naložb v človeški kapital? Številni kritiki namreč opozarjajo, da so pojmi, kot so *človeški kapital*, *vseživljenjsko učenje* itd., v kontekstu izobraževanja vselej povezani s podrejanjem javnih izobraževalnih sistemov ekonomski kapitalistični logiki, s tem pa temeljitim spremembam. Glede na to ne preseneča, da je prvi strateški cilj dokumenta Evropskega sveta prav uresničevanje načela vseživljenjskega učenja: »Izzivi, ki jih predstavljajo demografske spremembe, in stalna potreba po posodabljanju in razvoju znanja in spretnosti zaradi spreminjajočih se gospodarskih in socialnih razmer zahtevajo vseživljenjski pristop k učenju ter sisteme izobraževanja in usposabljanja, ki so bolj odzivni na spremembe in bolj odprti za širši svet.« (str. 3)

Zaradi jasnosti si zdaj oglejmo, kako je govor o *vseživljenjskem učenju* povezan s podrejanjem šole kapitalistični ekonomski logiki oziroma spreminjanjem učencev v človeški kapital. Ko današnji učitelj izreče besedno zvezo *vseživljenjsko učenje*, si namreč tega niti približno ne predstavlja. Po navadi verjame, da bo vzgojil ljudi, ki bodo vse

življenje radovedni, ki se bodo do smrti učili, bogatili svoj tok zavesti in vnašali vsem prijazne demokratične spremembe v družbeno okolje. V imenu tega se nato loteva številnih z razpisi pridobljenih projektov, ki imajo za cilj razvijanje takšnih zmožnosti. Trdimo lahko, da ta učitelj kljub dobronamernosti ne vé, kaj govori.

Na to slepilo lastnost gesla *vseživljenjsko učenje* lepo opozarja Christian Laval v knjigi *Šola ni podjetje*: »Novo geslo, s katerim se ponašajo OECD, Evropska komisija ali Unesco, deluje zelo hvalevredno. V humanistični perspektivi bi lahko pomenilo napredovanje pri širjenju najbolj obsežnih znanj na kar največ ljudi. Osrednja ideja 'nove šolske paradigme' je na videz hkrati zapeljiva in pravična: učimo se ves čas svojega obstoja, za kar je domnevno treba priskrbeti stalno učenje, ki omogoča izpopolnjevanja, ponavljanja, ponovne študije.« (Laval, 2005: 67) Poleg tega je, kot poudarja dokument OECD o vseživljenjskem učenju, cilj tega gesla osebni razcvet, obogatitev prostega časa, spodbujanje kolektivnega življenja, vzdrževanje družbene trdnosti, družbeni in kulturni napredek itd. (prav tam).

Toda, nadaljuje Laval, vseživljenjsko »prizadevanje za znanje se zahteva zaradi osebnih interesov in produktivne učinkovitosti. Evropska komisija zastavek pokaže brez ovinkarjenja: gre za to, da Evropa postane »gospodarstvo z najbolj konkurenčnim in najbolj dinamičnim znanjem na svetu« /.../. Kakovost in količina pridobljenih znanj nista pomembni, saj so ta znanja lahko povsem nekoristna, celo moteča. Najpomembnejše je, da se je delavec sposoben vse življenje še naprej učiti to, kar mu bo poklicno koristilo.« (prav tam: 68–9)

Pojma *vseživljenjsko učenje* torej ne moremo obravnavati po sebi, neodvisno od konteksta, v katerem se ga omenja. Kakor hitro pa ga v kontekst postavimo, se pokaže njegov pravi obraz, ki ni nič drugega kot služenje ekonomiji. Vseživljenjsko učenje v danem kontekstu je samo trajna, prisilna dejavnost prekerne delovne sile, ki je potisnjena – ker so zaposlitve začasne – v stalno prilagajanje potrebam gospodarstva. Sposobnosti oziroma po novem *kompetence* (še ena beseda, ki vseskozi spremlja govorjenje o vseživljenjskem učenju), ki si jih mora trajno pridobivati atomiziran prekerni delavec, so vse kaj drugega kot učenje iz radovednosti in v imenu notranjega bogastva. V glavnem gre za pripravljenost na nenehno usposabljanje po nareku trga, neskončno fleksibilnost, pripravljenost za povezovanje v vedno novih in kratkotrajnih delovnih okoljih (vedro lice timskega igralca), podrejanje temeljnemu kodom, ustvarjalnost (kopičenje idej) v imenu uvrednotenja kapitala itd. S tega zornega kota vseživljenjsko učenje služi pridobivanju kompetenc, »ki jih je mogoče spremeniti v trgovsko blago« (prav tam: 69).

Skratka, ko govorimo o vseživljenjskem učenju, je »cilj /.../ še zmerom pravzaprav ekonomski« (prav tam, 68), vselej gre za naložbe v človeški kapital. In čeprav različni pomembni dokumenti ta izraz, kakor tudi govorjenje o človeškem kapitalu skoraj vedno izrekajo skupaj z besedičenjem o osebni rasti, demokratizaciji, razvijanju kritične

misli, vključevanju izključenih itd., je nemara čas, da jim nemo verjeti. Na tej točki nas Laval zelo dobro vpraša: »Koliko pa je vredna ta retorika /.../, če glavni cilj tako očitno prevladuje? Vzgojno-izobraževalna politika evropske komisije je v resnici podrejena ciljem prilagajanja delovne sile novim razmeram na trgu dela /.../, vzgojo in izobraževanje ter usposabljanje vse življenje hote postavlja v logiko zaposlovanja.« (prav tam: 68)

Predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah* se s sklicevanjem na dokumente EU in OECD potemtakem podreja točno temu družbenemu diskurzu in tega podrejanja sploh ne skriva. Dokaz za to je sprememba drugega člena *Zakona*:

»V 2. členu se za trinajsto alinejo dodata novi štirinajsta in petnajsta alineja, ki se glasita:

- izobražuje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost
- usposablja za vseživljenjsko učenje.«

Pojasnilo. Drugi člen sedanjega *Zakona o gimnazijah* se nanaša na cilje gimnazije in ima 13 alinej:

»Splošna in strokovna gimnazija (v nadaljnjem besedilu: gimnazija) ima nalogo, da:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- vzpodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in
- omogoča izbiro poklica.«

Novi predlog *Zakona* med te cilje torej dodaja izobraževanje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost ter usposabljanje za vseživljenjsko učenje. Na podlagi doslej rečenega lahko sklenemo, da nova cilja nista

preprost dodatek, nasprotno – kažeta, da so spremembe, ki jih predvideva novi *Zakon*, vendarle temeljite: v resnici imamo opraviti z novo ciljno naravnostjo gimnazije. Ob novo dodanih ciljnih so se zaradi danega družbenoekonomskega konteksta, ki je vse prej kot nevtralen, vsi drugi cilji spremenili v retoriko, o katere vrednosti lahko upravičeno dvomimo. Da je naš dvom upravičen, se lahko prepričamo tudi ob utemeljitvah teh dveh novih ciljev v samem predlogu novega *Zakona*.

V uvodnem delu novega *Zakona* tako preberemo:

»Z novelo zakona želimo okrečiti avtonomijo in odgovornost šole pri uvajanju sodobnih pristopov, ključnih kompetenc dijakov in ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Upoštevani so bili strateški dokumenti EU, priporočila OECD. /.../ S predlaganimi rešitvami noveli se zagotavlja razvoj sodobnih konceptov vzgoje in izobraževanja, skozi trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost, ki se razvijajo znotraj interdisciplinarnega pristopa razvoja zlasti prečnih ključnih kompetenc. Predlogi gredo tudi v smeri približevanja najnovejšim priporočilom Sveta Evropske unije na področju ustvarjanja novih priložnosti za učenje in v tem kontekstu priznavanja učnih rezultatov, pridobljenih s formalnim in neformalnim izobraževanjem in učenjem.«

Zdi se, da navedek ne potrebuje dodatnega kritičnega pretresa, saj je iz doslej rečenega jasno, da prilagajanje smernicam Sveta EU in OECD pomeni temeljito spremembo gimnazije. A za vsak primer navedimo še odlomek iz *Obrazložitev* posameznih sprememb na koncu novega *Zakona*. Obrazložitev k 2. členu se tako glasi:

»Predlagana dopolnitev ciljev gimnazijskega izobraževanja pomeni uskladitev z evropskimi smernicami in strateškimi dokumenti Republike Slovenije, ki so usmerjeni v razvoj konkurenčnega, dinamičnega gospodarstva. Predlog dopolnjuje 2. člen zakona tako, da se pri ciljnih gimnazijskega izobraževanja bolj poudarijo vsebine, ki temeljijo na trajnostnem razvoju, podjetnosti, inovativnosti, ustvarjalnosti mladih ter usposabljanju za vseživljenjsko učenje. Novi cilji odpirajo možnost za avtonomen pristop šole k bolj ustvarjalnemu, inovativnemu in podjetnemu pristopu k podajanju učnih vsebin.«

## ODPRAVA AVTONOMIJE

Drugi cilj oziroma načelo novega *Zakona* je postavljanje temeljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. V zakonskem gradivu so temu namenjeni novo poglavje II. A in novi člени, ki govorijo o zagotavljanju kakovosti, poročanju o kakovosti in enotnosti sistema ugotavljanja kakovosti.

Tudi tukaj gre za prilagajanje skupnemu evropskemu okvirju. V uvodnem delu *Zakona* je zapisano, da se bodo morale gimnazije tudi ob vprašanju zagotavljanja kakovosti ravnati po sklepih *Sveta EU o strateškem okvirju za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*, pri čemer je »drugi strateški cilj na področju izobraževanja in

usposabljanja izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja«. Podobno preberemo tudi v samem novem predlogu *Zakona*.

Člen 41. a tako pravi: »Šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti.«

Toda kako bomo zagotovili, da se bo posamezna gimnazija prilagajala skupnemu evropskemu okvirju? Rešitev, ki je predvidena, je naslednja: najprej bodo morali ravnatelji o doseganju »evropske kakovosti« poročati svetom šol, za nameček pa bo ustanovljena skupina neodvisnih strokovnjakov (imenoval jo bo minister), ki bo ugotavljala kakovost izobraževanja po merilih oziroma kazalnikih, ki jih bo določil pristojni strokovni svet. V tej zvezi v uvodnem delu *Zakona* preberemo:

»Novela zakona določa imenovanje in delovanje Komisije za kakovost, ki skrbi za razvoj orodij in koordinacijo aktivnosti na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Na podlagi odločitve Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje o kazalniku kakovosti za gimnazijski program bodo šole opravile lastne analize in primerjave, sodelovale z drugimi šolami v mrežah učech se šol ali v širjenju dobrih praks, analizirale kakovost na posameznih področjih, pripravile poročila o kakovosti, ter objavile rezultate v letnih poročilih. S tem je zagotovljena ustrezna podlaga za spremljanje kakovosti tudi v gimnaziji, kot je to že urejeno v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju.«

Ravnatelji so že do zdaj morali podati letno poročilo in ga predložiti svetu šole, vendar bodo morali po novem, če bo *Zakon* sprejet, ta poročila prirejati tako, da bodo služila kot temelj za spremljanje kakovosti, o čemer bo – kot se zdi – nazadnje odločala Komisija za kakovost.

Razmislimo, kaj utegne prinesiti podrejanje dela na gimnazijah takšnemu preverjanju »kakovosti« in učinkovitosti. Tudi tukaj se lahko vprašamo, ali ni sprememba temeljita, in tudi tukaj se lahko naslonimo na Lavalovo analizo. Prva stvar, na katero moramo biti pozorni, je spreminjanje šole po vzoru zasebnih podjetij. Govorimo namreč o tržni in ekonomski učinkovitosti in kakovosti. Predmet preverjanja bo bržčas prav to.

Z vidika politike je treba temo učinkovitosti šole »povezati z zmanjševanjem /.../ stroškov za vzgojo in izobraževanje« (Laval 2005: 193). Ker je denarja manj in je treba njegov tok nadzorovati, »naj bi bile za množično šolanje potrebne upravljalvske tehnike, ki so se izkazale v zasebnem sektorju« (prav tam: 193–194).

Po novem morajo šole upravičiti stroške, toda ne več v imenu kakovostne izobrazbe, pristne kritične misli, oblikovanja avtonomnih osebnih (kar so še cilji, zapisani tudi v starem *Zakonu o gimnazijah*), temveč v imenu – kot pravi Laval – akumulacije kapitala, ki se vedno bolj opira na sposobnost inoviranja in izobraževanja delovne sile (prav tam: 13). Seveda obstajajo še drugi načini sodobne akumulacije kapitala, ki so spremljajoči pojavi sedanje

bržkone neozdravljive strukturne krize kapitalizma: nižanje davkov za premožne, odvod dobičkov podjetij v finančne instrumente, zadolževanje, evropski predpisi, ki prepovedujejo ECB, da bi servisirala dolgove posameznih držav v EU, zaradi česar se zadolžujejo neposredno na finančnih trgih, kjer so obresti visoke itd. Trenutni evropski politiki, ki ne najdejo poti iz primeža kapitala, tako vse podsisteme družbenega življenja vedno znova prilagajajo, reformirajo, inovirajo, evalvirajo prav z vidika podrejanja kapitalu. Kaj to pomeni za šole, ni težko uvideti. Mednarodna konkurenčnost nacionalnih gospodarstev postane kazalnik kakovosti tudi za šole. Tudi šole, kot smo videli zgoraj, sprejemajo govorico kapitala. Učenci, po novem »človeški kapital«, so prav v tem in nobenem drugem imenu podvrženi vseživljenjskemu učenju oziroma fleksibilizaciji. S tega zornega kota je vodilo trenutnega reformiranja vzgoje in izobraževanja podrejanje znanja ekonomski učinkovitosti in omejitvam, ki jih vsiljuje kapitalistično tekmovanje med gospodarstvi.

Na tej podlagi lažje razumemo potrebo po Komisiji za kakovost. Bdelo bo nad uresničevanjem nove (kapitalu naklonjene) ciljne usmeritve gimnazije, kar ocenjujemo kot temeljito spremembo.

Ob tem velja opozoriti še na zvito retoriko, ki jo uporablja novi predlog *Zakona*. Zgoraj smo videli, da je bila večkrat omenjena avtonomija šol. Ponovimo: »Z novelo zakona želimo okrepiti avtonomijo in odgovornost šole pri uvajanju sodobnih pristopov, ključnih kompetenc dijakov in ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« Ali: »Novi cilji odpirajo možnost za avtonomen pristop šole k bolj ustvarjalnemu, inovativnemu in podjetnemu pristopu k podajanju učnih vsebin.«

Toda kakšna je avtonomija neke šole, če je celoten šolski sistem podrejen trenutnim oblikam akumulacije kapitala? Sama beseda avtonomija pomeni zmožnost, da si sami in neodvisno oblikujemo in postavljamo zakone, šolski sistem pa se pri sprejemanju zakonov očitno podreja zunanjemu, heteronomnemu dejavniku. Novi zakon tako dejansko prinaša odpravo dosedanje avtonomije gimnazije.

Laval pravi odpravljanju sedanje avtonomije šol *dez-institucionalizacija*. Gre za postopno razpustitev šolske institucije kot družbene oblike, ki jo odlikujeta stabilnost in avtonomija. To je seveda povezano z modelom šole kot »podjetjem za poučevanje«, ki se ga upravlja po načelih novega menedžmenta in zahteva rezultate in inovacije. Od institucije se zahteva, da se spremeni v »fleksibilno organizacijo« (prav tam: 19).

### POVEČEVANJE ODGOVORNOSTI DIJAKOV

Tretje načelo ali cilj, po katerem se ravna novi predlog *Zakona*, je povečanje odgovornosti dijakov. Pri tem cilju (načelu) gre – kot pravi predlog *Zakona* – zlasti za »omejevanje trajanja pravic, ki izhajajo iz statusa dijaka, s ciljem povečati odgovornost dijakov do izobraževanja, za izvedbo katerega zagotavlja sredstva država«.

Zgoraj smo videli, da je treba zaradi zmanjšanih sredstev za javno izobraževanje bedeti nad tokom denarja. Toda, če bi šlo le za to, bi pravice, ki izhajajo iz statusa dijaka, preprosto omejili. Ne bi nam bilo treba razmišljati, zakaj je treba v okviru tega cilja (načela) razvijati še »kreativnost, inovativnost in podjetnost«, kot predvideva predlog novega *Zakona*.

Utemeljitev, ki jo ponuja *Zakon*, je: »Na 3164. zasedanju Sveta Evropske unije v formaciji Izobraževanje mladina, kultura, šport (Svet EYCS, maj 2012) se je poudaril pomen spodbujanja kreativnosti, inovativnosti, prilagodljivosti, podjetniške spretnosti in komunikacijske sposobnosti mladih. Pri tem je še posebej pomembna podjetniška kultura mladih kot tudi priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj na eni strani, prav tako pa je pomembna tudi organiziranost mladih, njihova politična participacija, kot tudi njihove kulturne kompetence. Raziskava Mladina 2010, ki sta jo opravila Filozofska fakulteta v Mariboru in Interstat (Urad za mladino, december 2010), je pokazala, da so mladi sicer mnenja, da izobraževalni sistemi razvijajo samoiniciativnost, da pa formalno izobraževanje ne deluje spodbujevalno v smeri podjetništva in da ponuja relativno malo znanj, ki so potrebna za ustanovitev in vodenje podjetij. Mladi zaznavajo svojevrstno deficitarnost izobraževalnega sistema. Kot ključno kompetenco podjetnost in inovativnost predstavljajo tudi znanje proaktivnega vodenja projektov (vključno z znanjem, kot so sposobnost načrtovanja, organizacije, vodenja, analiziranja, sporazumevanja, načrtovanja projekta, ovrednotenja in zapisovanja), učinkovitega zastopanja in pogajanja ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko v timih. Sposobnost presojeti lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja je bistvena. Podjetniški odnos označuje dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in socialnem življenju kakor tudi v službi (Poročilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006).«

Spremembo, ki jo pod krinko povečevanja odgovornosti učencev predvideva novi *Zakon*, Laval imenuje *devalorizacija*. V temelju gre za spremembo v pojmovanju namenov šole kot prenašalke kulture in simbolnih okvirjev družbe. Cilje, kot sta bila politična emancipacija in zasebni razcvet, so nadomestili imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja (glej zgoraj). V bistvu retorika odgovornosti zakriva spreminjanje vseh drugih vrednot v eno samo – ekonomsko vrednost. Zdi se, da imamo tudi tukaj opraviti s temeljito spremembo (v imenu akumulacije kapitala).

Govorjenje o povečanju odgovornosti dijakov ni nič drugega kot prelaganje odgovornosti za lastno prihodnost na sedanje predstavnike mlade generacije. V uvodnih besedah novega *Zakona* je to formulirano tako: »Zaradi naraščajoče vloge sodobnih tehnologij so kompetence mladih s področja naravoslovja in tehnike pomemben člen pri povečevanju njihove fleksibilnosti na trgu dela tako kot pri povečanju inovativnosti v podjetjih. Ne samo zato, ker se višja raven

podjetniške aktivnosti povezuje z višjo stopnjo gospodarske rasti, z višjo konkurenčnostjo, temveč tudi zato, ker podjetništvo lahko predstavlja rešitev posameznika v primeru pomanjkanja prostih oziroma primernih delovnih mest.«

Lahko bi napisali tudi: Ker vam družba ne bo pomagala – navsezadnje je že M. Thatcher rekla, da družba ne obstaja, obstajajo samo posamezniki in njihove družine –, si pomagajte sami.

Tudi to temeljito spremembo usmeritve gimnazije je treba postaviti v širši kontekst. Laval in mnogi drugi kritiki sodobnih družbenih trendov govorijo o obnovi razredne moči kapitalistov, do katere je prišlo po sedemdesetih letih 20. stoletja, ki jo spremljajo pojavi, kot so: opuščanje obveznosti držav, privatizacija javne sfere, pobilagovljenje prostega časa in kulture, mobilizacija mezdnih delavcev v splošno medsebojno ekonomsko vojno (učinek rezervne armade), zmanjševanje zaščite delavcev, discipliniranje s strahom pred brezposelnostjo, globalizacija menjave itd. (prav tam: 35).

Sem sodi tudi individualizacija odgovornosti. Ideal družbe in šole postaja »fleksibilni delavec«, kar novi predlog *Zakona* niti več ne skriva. Delodajalci vse bolj pričakujejo, da se bodo delavci pripravili spopasti z negotovostjo, ker zaposlitve niso več trajne, temveččasne (prekerne). Sodobni delavec, kot pravi Laval, mora biti samodiscipliniran in pripravljen na samoučenje. Ker se ne more več opredeliti s stabilno zaposlitvijo ali določenim statusom, se mora izkazovati z nabranim znanjem in sposobnostmi, da znanje uporabi (referencami in pridobljenimi kompetencami) (prav tam: 36).

To nadalje pomeni, da mora šola proizvajati novo subjektivnost. O tem sijajno piše Maurizio Lazzarato v knjigi *Proizvajanje zadolženega človeka*: »Tukaj namreč subjektivno ne pomeni samo razpoložljivosti telesnih in intelektualnih sposobnosti in časa (službenega časa) v zameno za mezdo, ampak tudi produkcijo individualne subjektivitete. /.../ Znanje ni tisto, kar je v ekonomiji in sodobni družbi nujno /.../, nujen je /.../ poziv, da je treba postati ekonomski »subjekt« (»človeški kapital«, »podjetnik samega sebe«), poziv, ki je namenjen tako brezposelnemu kot uporabniku javnih storitev, potrošniku, »najponižnejšemu« med delavci, najrevnejšemu ali »migrantu«. /.../ Postati človeški kapital ali podjetnik samega sebe pomeni vzeti nase stroške in tveganja fleksibilne in financializirane ekonomije, stroške in tveganja, ki še zdaleč niso samo stroški in tveganja inovativnosti, ampak tudi in predvsem stroški in tveganja prekarnosti, revščine, brezposelnosti, pešajočih zdravstvenih služb, pomanjkanja stanovanj itd. »Narediti podjetje iz samega sebe« (Foucault) pomeni, da nase vzamemo revščino, brezposelnost, prekarnost, socialne podpore, nizke plače, zmanjšane pokojnine itd., kot bi bila to posameznikova »sredstva« in »investicije«, s katerimi bi moral upravljati kot s kapitalom, »svojim« kapitalom. /.../ Diferenciali produktivnosti ne izhajajo najprej iz »vednosti« ali informacije, ampak iz subjektivnega prevzemanja stroškov in tveganj nase /.../.« (Lazzarato, 2012: 53–55)

In prav šola je po Lavalu tisti ideološki aparat države, ki mora mlade prilagoditi takšnemu pojmovanju dela in nove subjektivnosti. Komisija EU poudarja, da je vzpostavljanje fleksibilnejših in bolj odprtih sistemov usposabljanja kakor tudi razvijanje prilagajanja pri posameznikih vedno bolj nujno. Za produciranje prilagodljivih ljudi bi morala biti tudi sama šola fleksibilna organizacija, polna inovacij: ustrezati mora diferenciranim in spremenljivim željam podjetij in različnim potrebam posameznikov. Evropska komisija večjo fleksibilnost šole celo predstavlja kot osrednje vprašanje. »V družbi, za katero je čedalje bolj značilna nestabilnost položajev, ne glede na to, ali so ti poklicni, družbeni ali družinski, bi moral vzgojno-izobraževalni sistem pripravljati na čedalje bolj negotove položaje.« (Laval, 2005: 37)

Prva kompetenca (ali metakompetenca), ki jo mora ponotranjiti vsak bodoči podjetnik samega sebe, je tako vseživljenjsko učenje (glej zgoraj), da se bo sposoben sprijemati z negotovostjo. Pravzaprav je to pravi pomen vseživljenjskega učenja in govora o kompetencah ter človeškem kapitalu. Zgoraj smo videli, da se za temi pojmi ne skriva nikakršen ideal humanistične izobrazbe, temveč izključno učinkovitost, gibljivost, interes. Šole tako več ne kalijo stabilnih, avtonomnih značajev, temveč značaje, ki se prilagajajo nenehnim eksistencialnim in poklicnim variacijam. Tretji cilj (načelo) novega *Zakona* pa to uzakonja; prevzemanje tveganj nase uveljavlja kot novo dolžnost državljanov. Uveljavlja misel, da je vseživljenjsko učenje in nabiranje podjetniških kompetenc, ki spreminjajo človeka v podjetnika samega sebe, moralna obveza šolajoče se mladine.

Preimenovanje, ki iz prevzemanja tveganj nase naredi novo dolžnost državljanov, je ena temeljnih ideoloških spretnitev sodobnega časa. Kako namreč gresta skupaj atomizacija posameznika in z njim povezan govor o tem, da družba ne obstaja, ter povečana odgovornost posameznikov? Navsezadnje, za kakšno odgovornost gre?

Laval odgovarja takole: »Če posamezniki v družbi, kjer je tveganje marginaliziranja in izključevanja čedalje večje, ne bodo sposobni »ravnati z negotovostjo« in »zagotoviti svoje zaposljivosti«, se bo zmanjšala globalna učinkovitost gospodarstva. Stroški, ki jih bo povzročilo to, da je prevelik del populacije ekonomsko nekoristen, bodo obremenili družbene proračune in odmere davkov.« (prav tam: 70–71)

Posameznik, ki v sodobnih kapitalističnih državah izgublja pravice (iz zavarovanja in blaginje) in se mora vse bolj sam znajti na trgu delovne sile, je nenadoma soočen s protislovno zahtevo odgovornosti do te iste države. Lazzarato in Laval to temeljno ideološko spretnitev (trkanje na moralno vest iskalcev zaposlitve) pravilno razbereta kot ključni ideološki manever kapitala za povečevanje presežne vrednosti. V resnici imamo opraviti z ideološkim očitkom, ki ga delodajalci ali neoliberalni odločevalci (tudi pisci novega *Zakona*) naslavljajo na državljanke: če boste ekonomsko nekoristni, bo država manj konkurenčna. Fiskalna sredstva, ki bi jih sicer lahko usmerila v razvoj, bo morala nameniti socialnim transferjem. Za nekonkurenčnost države, manjšo

gospodarsko rast, zmanjšanje števila delovnih mest boste krivi prav vi. Zakaj krivi? Ker ste zavrnilo dolžnost vseživljenjskega izobraževanja, ker ste bili neodgovorni, ker niste poskrbeli za vložek v same sebe in zdaj niste tržno zanimivi. Ker ste bili zanič podjetniki samega sebe. Namesto da bi s sprejetjem vseživljenjskega učenja poskrbeli za razbremenitev države, ste postali njeno breme.

## SKLEP

Spomnimo se, v predlaganem *Zakonu* piše, da »ne posega v dosedanja koncept ureditve gimnazijskega izobraževanja, temveč /.../ le izboljšuje jasnost zakonskih določil in njihovo usklajenost z drugimi predpisi /.../ oziroma z dejanskimi novimi okoliščinami, ki so nastale zlasti zaradi spremenjenih družbenih razmer, kar naj bi prispevalo k njegovi splošni učinkovitosti«.

V članku smo poskušali pokazati, da so spremembe v resnici temeljite. Toda temeljite so, če primerjamo stari zakon in predlog novega in se ob tem spomnimo, kako je bila gimnazija idejno zamišljena in kakšna so bila prvotna družbena pričakovanja do gimnazije (kakšna je bila njena ideološka družbena vloga). Če pa pogledamo, kakšno je dejansko življenje gimnazij, se dejansko zdi, da predlog novega *Zakona* ne prinaša temeljitih sprememb. Če se namreč ozremo na realno življenje slovenskih gimnazij, bomo opazili, da se v boju za dijake spreminjajo v »supermarkete« znanja. Šola, ki lahko ponudi več (več izbirnih predmetov, več projektov, v katere se dijaki vključeni, več medpredmetnih povezav, več prireditev itd.), bo uspešnejša na šolskem trgu. Rečeno drugače, opazimo lahko trend, da se šole že obnašajo kot podjetja, da so že podlegle potrošniški koncepciji, da so že upravljane po logiki sodobnega menedžmenta itd.

Za ilustracijo omenimo elektronske kartice navzočnosti, ki merijo, koliko časa je učitelj na šoli. V zadnjih letih so postale dejstvo na večini gimnazij in tudi na drugih šolah. Vprašanje, zakaj morajo učitelji prijaviti s kartico, ko pridejo v šolo, in se odjaviti, ko odidejo, je na prvi pogled enigmatično, še posebno zato, ker je delo učiteljev že tako podrejeno stalnemu urniku. Morda nam odgovor ponuja Edward Palmer Thompson v knjigi *Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija*. Zgodovina nas uči, da so bili podobni ukrepi vselej povezani z discipliniranjem delovne sile. Ob zori industrijskega kapitalizma so takšne kartice vpeljevali zlasti v industrijskih panogah z nerednim delovnim ritmom, kjer je bilo veliko možnosti za lenarjenje. V neki železarni v Angliji je moral nadzornik tovarne že leta 1700 »vsakemu delavcu izstaviti kartico navzočnosti, na kateri so bili do minute natančno zabeleženi prihodi in odhodi«. (Thompson 2010: 465) V kazenskem zakoniku te tovarne je bilo zapisano, da »se mora vsaka tukaj zaposlena oseba ravnati zgolj po nadzornikovi uri, zvoncu ali kakem drugem merilcu časa, in to uro sme naravnati le njen lastnik ...« (prav tam). V tem času je bilo delavcem veliko bolj naravno delati na normo, kot je še danes marsikje po

svetu. V tej zvezi Thompson navaja raziskavo o sodobnih delovnih pogojih Mehičanov. Če delavec v Mehiki ve, koliko denarja bo dobil, na primer, za vsako tono izkopane rude, ne glede na to, koliko časa bo porabil za kopanje, bo zelo vneto delal. Zakaj? Zato, ker je »v neindustrijskih družbah delo skoraj vedno usmerjeno na naloge /.../ zato bi bilo treba na novo razvijajočih se področjih mezde vezati na naloge in ne neposredno na čas«. (prav tam: 480)

Učitelji v Sloveniji smo bili do nedavna presenetljivo podobni omenjenim delavcem v Mehiki. Usmerjeni smo bili na naloge oziroma na cilje. Učitelji v gimnazijah smo bili zavezani zgoraj navedenim splošnim ciljem gimnazije in ciljem posameznih predmetov, ki jih učimo. Ni nas bilo treba disciplinirati. Čas, porabljen za nalogo oziroma cilj, ni bil dejavnik, vsekakor ga ni bilo treba posebej meriti. S tega zornega kota nastopa vpeljevanje merilnih kartic in uvajanje nadzornikovega časa kot nekakšna uvertura v sedanje temeljito prilagajanje gimnazije ekonomskim trendom. Nadzorniško merjenje časa morda ne pomeni nič drugega kot opustitev starih nalog ali ciljev gimnazije in njihovo nadomestitev z discipliniranim proizvodnjem človeškega kapitala. Navsezadnje je že W. Glasser, navdušeni zagovornik tovrstnih trendov, dejal, da učenci v šoli niso le delavci, marveč šolski proizvod. Skratka, reklo »Čas je denar« odslej velja tudi gimnazije.

Mogoče je torej pokazati, kako je preteklo počasno vpeljevanje neoliberalnega diskurza v šole (v glavnem s pomočjo izvajanja številnih »samoumevnih« projektov in ukrepov) šele ustvarilo stanje, v katerem je mogoče ta *Zakon* ideološko dojeti kot samo usklajevanje z evropsko zakonodajo in spremembami na terenu. Žalostna resnica je pač tale: gimnazijski učitelji in odločevalci so se v preteklosti lotevali različnih ukrepov in projektov, katerih namen je bil preprosto discipliniranje gimnazije – omislili so si kartice navzočnosti, s katerimi se meri čas, prebit na šoli, krčili so učne načrte, izvajali poskus, se lotevali različnih kroskurikularnih projektov, medpredmetnih povezovanj in vsak dan glasneje in samozavestneje govorili o vseživljenjskem učenju, kompetencah, fleksibilnosti, podjetnosti, človeškem kapitalu itd. Pri tem so si seveda domišljali (*hybris*), da delujejo v imenu odličnosti, da v resnici izobražujejo (vsi projekti so že po definiciji bili uspešni); toda ob tem, kar so delali in verjeli, so v resnici pomagali pri rojstvu šole, ki je tuja njim samim. Pripomogli so k rojstvu šole, ki vse manj vzgaja avtonomne osebnosti in pristne kritične mislece (če sprejmemo, da bi prav to morala biti temeljna cilja gimnazije, kot je bila sprva normativno zamišljena), se pravi šole, ki nazadnje tudi učiteljev več ne bo potrebovala, saj bodo potrebi družbe po človeškem kapitalu bistveno bolje služili različni retoriki, motivatorji, koordinatorji dela v skupinah, menedžerji itd. Učitelji torej s svojim zaslepljenim delom niso pomagali le spremeniti pogojev lastnega dela, pomagali so spremeniti tudi cilje in vsebine lastnega dela, in to v meri, ki odpravlja poučevanje, kot smo ga poznali doslej.

## LITERATURA

- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje – neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina, Ljubljana.
- Lazzarato, M. (2012). *Proizvajanje zadolženega človeka – esej o neoliberalnem stanju*. Maska, Ljubljana.
- Thompson, E. P. (2010). *Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija*. Studia Humanitatis, Ljubljana.

## POVZETEK

V članku kritiziramo predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah*. Zanima nas, ali so zakonske spremembe le manjši popravki, kot nas prepričujejo predlagatelji *Zakona*, ali pa imamo opraviti s temeljitimi spremembami gimnazije. Dokazujemo, da so – glede na sedanjo zakonodajo in koncepcijo gimnazije – spremembe temeljite. To postane jasno ob temeljitejšem razmisleku nove ciljne usmerjenosti gimnazije, novega nadzora nad kakovostjo njenega dela in novih pričakovanj glede odgovornosti dijakov. Vse te spremembe je v kontekstu trenutne ekonomske krize mogoče razumeti kot poskus podrejanja šolskega sistema (in gimnazije) gospodarstvu.

## ABSTRACT

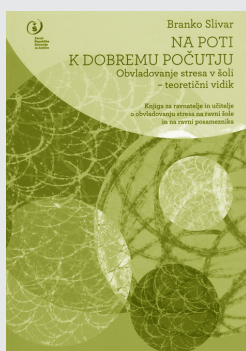
This article is a critique of the *Act of Amendments of the Gymnasia Act*. We are interested whether legal amendments are only smaller corrections – as we have been persuaded by the proposers of *the Act* – or essential changes of gymnasia. We would like to prove that it is about essential changes in relation to the present law and conception of gymnasia. This becomes clear through a thorough consideration of the new goal-orientation of gymnasia, new quality control of its work and new expectations related to students' responsibilities. In the context of the current crisis all these changes can be understood as an attempt of subordinating school system (and gymnasia) to economy.

Branko Slivar

## NA POTI K DOBREMU POČUTJU

### Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik

2013, ISBN 978-961-03-0048-9, 120 str., 19,70 €



Zapleteni odnos učitelj – učenec, kronična utrujenost, dvom v svoje delo, ocenjevanje, spremenjena vloga učitelja, nenehno prilagajanje, težave s koncentracijo so le nekateri izmed dejavnikov stresa, ki danes pestijo pedagoškega delavca. Potreba po nenehnem spremljanju tehnoloških in strokovnih smernic, aktivno angažiranje celotne osebnosti, načrtovanje ter profesionalna rast zahtevajo od učitelja vedno večje napore in prilagajanja. Strokovna monografija osvetljuje dejavnike tveganja za stres in načine učinkovitega spoprijemanja z njim. Vsebina knjige jasno in strokovno utemeljeno pojasnjuje njihov vpliv na kakovostno in strokovno delo učiteljev – ob tem pa tudi na zmanjševanje ali stopnjevanje poklicnega stresa. Presežna vrednost knjige je v tem, da stresa ne obravnava le kot splošen pojav, temveč strokovno poglobljeno in z zadnjimi raziskavami podprto osvetljuje prav področje poklicnega stresa pri učiteljih, hkrati pa nakazuje »pot k dobremu počutju«. Delo je nadgrajeno s predlogi pristopov k zmanjševanju poklicnega stresa in vzpostavljanju dobrega počutja.

## Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Tibor Rutar, sodelavec Inštituta za delavske študije

## DRŽAVA IN ŠOLSKA POLITIKA V ČASU KRIZE

### UVOD

V politološkem raziskovanju države in državne politike prevladuje pluralistična teorija države (PTD). Sodeč po tej teoriji naj bi vsebino državne politike ustvarjalo množstvo interesno raznorodnih skupin oziroma strank, ki med seboj tekmujejo za politični vpliv. To je zelo nesporna trditev, ki je ne more zanikati noben resen politolog ali sociolog, pa tudi namen tega članka *ni* pokazati, da ne velja. V sodobnih kapitalističnih družbah vsaj na Zahodu, kjer vlada liberalna demokracija, zares obstaja množstvo med seboj tekmujočih interesnih skupin in strank, ki zastopajo tako interese delavcev kot kapitala (pa tudi drugih bolj parcialnih akterjev) in ki stalno lobirajo ter posredno ali neposredno vplivajo na konkretne politike, ki jih izvaja država kot institucija. Vseeno pa mora biti ta trditev – če hočemo, da ne zavaja – dodatno pojasnjena. Kar moramo dodati, je, da imajo v tekmi za vpliv na državno politiko različne interesne skupine *različne izhodiščne privilegije in položaje*. To je ključni poudarek, ki ga konvencionalno politološko raziskovanje spregleda.

Pluralistična teorija države sicer ne zanika, da ima katera koli od različnih interesnih skupin lahko naključni, *začasni* privilegij v tekmi za vpliv na državno politiko. Zanika pa – in to je ključno –, da v tej tekmi obstaja *sistematični* privilegij ali niz sistematičnih privilegijev. Po PTD torej obstajajo le naključni, *začasni* privilegiji, ki so na dolgi rok razporejeni relativno enakomerno med različnimi skupinami. Iz tega sledi, da sta državna politika nasploh in šolska politika posamič preprosto takšni, kot to določi domnevno *slepi* in zato pravični izid tekme raznih na dolgi rok enakopravnih, ne pa asimetrično razporejenih interesnih skupin. Glede na to, da imajo večji vpliv tiste skupine, ki prejmejo več volilnih glasov, lahko po PTD sklenemo, da o državni in šolski politiki vsaj načeloma odloča prevladujoče mnenje volivcev in da sta zato obe politiki »pravični«, demokratično odločeni.

Osrednji namen članka je pokazati, da pluralistična teorija spregleda *tri* pomembne mehanizme oziroma ravni, zaradi katerih sta državna politika nasploh in šolska posamič v kapitalistični družbi vsaj v zadnji analizi vedno *nagnjeni* v smeri interesov zasebnih lastnikov kapitala (oziroma z njimi vsaj nista v neposrednem konfliktu) in ne v smeri splošnih interesov ljudi, ki prebivajo na območju, na katerem velja določena državna politika. Prek tega bomo nadalje pokazali, da je v času posplošene kapitalistične krize, v kakršni živimo vse od let 2008/2009 pa do danes, ta nagnjenost kvantitativno izrazitejša in da

to negativno – tako posredno kot neposredno – vpliva na javno šolstvo.

### H KRITIKI PLURALISTIČNE TEORIJE DRŽAVE

Sociološki pristopi k preučevanju države – predvsem tisti, ki izhajajo iz kritike politične ekonomije – v nasprotju s prevladujočo politološko PTD poudarjajo obstoj treh ravni delovanja, ki zagotavljajo, da je državna politika v kapitalizmu vsaj načeloma nagnjena k interesom kapitala. Te tri ravni so: 1) *medosebna*, 2) *institucionalna* in 3) *strukturna*, pri čemer obstoj vsake od treh ni vzajemno izključujoč.

Prva, tj. *medosebna*, raven deluje takole: sfera političnega je družbena sfera, v kateri vsaj v povprečju nad vsem preostalim štejejo določene osebnostne lastnosti, kot so na primer sposobnost javnega nastopanja, različne socialne veščine, širok dostop do raznoterih socialnih krogov, karizma, splošna razgledanost itd., ki so v obstoječih družbah med prebivalstvo razporejene neenako (Bourdieu, 1984). Te osebnostne lastnosti so v povprečju in za posameznega družbenega člana predvsem posledica njegovega ali njenega posedovanja določene (višje ali visoke) stopnje simbolnega kapitala – prestiž, družbena prepoznavnost/vidnost, čast itd. – in kulturnega kapitala – izobrazba, intelekt, govorni stil, videz itd. Stopnja posedovanja obeh vrst kapitala je nadalje odvisna od družbenega položaja družine, v kateri se posamezni član socializira in odrašča. Če to drži, sledi pomemben sklep za našo razpravo. Namreč, dostop do visokih političnih krogov in s tem do resnega vplivanja na vsebino državne politike je vsaj v načelu pogojen z družbenim položajem družine, iz katere prihaja posamezni član. To pomeni, da imajo – izhodiščno gledano – večjo možnost dostopa do politike tisti, ki prihajajo iz premožnejših družin, katerih materialni interesi so načeloma bližje interesom privatnih lastnikov kapitala ali z njimi celo sovpadajo. Iz tega neposredno sledi, da državno politiko bolj kot ne upravljajo tisti, katerih *osebni* materialni interesi so blizu interesom kapitala (ali z njimi celo sovpadajo).

To je prva raven oziroma prvi mehanizem, zaradi katerega je vsebina državne politike vsaj v načelu nagnjena k interesom kapitala, ne delavstva. Politiki, ki krojijo državno politiko, so *osebno* (posredno ali neposredno) v večji meri povezani z interesi kapitala. To je bil močan dejavnik predvsem v 19. stoletju in prvi polovici 20. stoletja, danes, ko je dostop do izobraževanja, javne prepoznavnosti itd. (skratka do kulturnega in simbolnega kapitala) manj ekskluziven, pa je veliko šibkejši. Kapitalistična država je zato



*danes dejansko relativno avtonomna* – ni preprosto v neposredni lasti samo ene družbene skupine. Pluralistična teorija države ima v zvezi s tem kljub svojim drugim (pomembnim) pomanjkljivostim zelo prav, ko zanika veljavnost instrumentalistične teorije države, po kateri je država *nič drugega* kot orodje v rokah vladajočega razreda, tj. kapitalistov. Takšno instrumentalistično pojmovanje države moramo zavrniti. Navsezadnje je empirično očitno, da je v današnji (slovenski, evropski ali celo ameriški) politiki nemalo ljudi, katerih družinsko poreklo je *delavsko* in zato niso osebno zainteresirani, da bi nagibali državno politiko v prid interesov zasebnih lastnikov kapitala. Skratka, brez težav priznamo, da je ta prvi mehanizem danes razmeroma šibek ali celo odsoten in da samo s sklicevanjem nanj nikakor ne moremo prepričljivo razložiti, zakaj je kapitalistična država zares *kapitalistična*.

Druga, tj. *institucionalna*, raven je za razliko od prve močna še danes. Ta raven deluje takole: ne glede na to, ali določen kandidat za politika (oziroma določena interesna skupina) osebno *izhaja* iz družbenega položaja, zaradi katerega so njegovi ali njeni osebni interesi prepleteni z interesi kapitalistov – torej ne glede na (ne)obstoj prvega mehanizma –, ostaja dejstvo, da je uspešen strankarski ali lobistični poskus vplivanja na državno politiko v temelju odvisen od finančnih sredstev. Kar v zadnji analizi šteje, ko govorimo o vplivu posameznih strankarskih ali interesnih skupin na državno politiko, so seveda glasovi volivcev. Vendar – in to je pomembno – pred glasovi politiki potrebujejo še nekaj drugega: denar. Najpomembnejši prvi pogoj zbiranja glasov je politična *kampanja*. Če interesna skupina ali stranka ni medijsko in javno vidna, bo ne glede na privlačnost svojega programa marginalizirana. Ključni dejavnik pri zbiranju volilne podpore zato predstavljajo financerji.

V obstoječi družbi je ekonomski kapital (tako kot sta simbolni in kulturni) med prebivalstvom neenako razporejen. Manjšina zasebnih lastnikov kapitala poseduje ogromno finančnih sredstev, medtem ko ima večina prebivalstva, ki mora zaradi svojega preživetja na trgu dela vsak dan prodajati svojo delovno silo, zelo malo finančnih sredstev že gledano skupaj, kaj šele vsak zase.<sup>1</sup> Iz tega sledi, da interesna skupina ali politična stranka, ki družinsko/socialno ne izhaja iz vladajočega (premožnega) razreda in zato ne sodi v zgoraj opisani prvi mehanizem, marveč iskreno zagovarja interese delavstva, vseeno na tej drugi – institucionalni – ravni ne more narediti veliko, da bi se izognila dejstvu, da za svoj politični projekt potrebuje ogromno finančne podpore. To pomeni, da čeprav na medosebni ravni ta skupina ne zagovarja interesov kapitala, marveč zagovarja celo ravno nasprotno interese, se bo na institucionalni ravni primorana zateči k zasebnim lastnikom

kapitala. Ti pa jo bodo finančno podprli, samo če bo omilila svoje ne- ali antikapitalske interese in zahteve.

Glede na zgodovinska dejstva v drugi polovici prejšnjega stoletja, ko so v parlamente po večini držav zahodnega sveta množično vdirale socialdemokratske in socialistične stranke, pa tudi ta druga, institucionalna raven ni dovolj, da prepričljivo razložimo, zakaj je v kapitalistični družbi država *v načelu* (četudi ne *absolutno*) vselej naklonjena interesom kapitala. Obstajajo namreč (redki) zgodovinski trenutki, ko interesnim skupinam in političnim strankam, ki osebno ne zagovarjajo interesov kapitala, uspe pridobiti institucionalno (tj. finančno) podporo tistih, ki prav tako ne zagovarjajo interesov kapitala. Kljub dejstvu, da največ bogastva nadzorujejo zasebni lastniki, obstajajo druge skupine družbenih dejavnikov (na primer sindikati, neodvisne organizacije, disidentski kapitalisti itd.), ki si lastijo dobršno količino finančnih sredstev, a so interesno na strani delavstva.

Tako pridemo do tretje, tj. *strukturne*, ravni oziroma mehanizma. Če sta prvi dve ravni *lahko* navzoči ali pa tudi *ne* (vsaj v določenih izjemnih zgodovinskih trenutkih), tretja raven v kapitalistični družbi deluje *vselej* in je zato za razliko od prvih dveh neizbežna. Če ne deluje več, nismo več v kapitalizmu.

Tretja raven deluje takole: v družbah s kapitalističnim gospodarstvom je gospodarska dejavnost v rokah zasebnih lastnikov kapitala (pri tem ni pomembno, ali ti zasebni lastniki kapitala nastopajo kot takšni tudi v *pravni obliki* ali ne; zasebni lastnik kapitala je lahko tudi država, če njena lastnina ni na razpolago prebivalstvu in je vpeta v tržno konkurenco). Še več, gospodarska dejavnost, ki žene gospodarsko rast – tj. produktivne investicije –, je v temelju odvisna od objektivnih makroekonomskih dejavnikov, med katerimi je najpomembnejša profitna mera. Kadar je profitna mera dovolj visoka, da je gospodarska dejavnost po kriterijih tržne konkurence dobičkonosna, bodo zasebni lastniki kapitala investirali v proizvodnjo (gl. Granados, 2012; Jones, 2013; Kliman, 2012: 88–91). Kadar je prenizka, tega ne bodo storili. Pri tem je pomembno poudariti, da odločitve zasebnih lastnikov niso v prvi vrsti *subjektivne*, marveč nanje ključno vpliva omenjeni *objektivni* makroekonomski dejavnik. Kapitalisti, ki investirajo v nedobičkonosno proizvodnjo – torej pod pogoji nizke profitne mere –, v pogojih tržne konkurence slej ko prej bankrotirajo.

Gospodarska rast, ki je odvisna od višine profitne mere, je za delovanje države ključna, ker je edini vir vseh dohodkov (plač, mezd, dobičkov, obresti, rent itd.). Izpostaviti to, je za našo razpravo pomembno, saj država kot institucija deluje samo pod enim pogojem: da ima dovolj finančnih sredstev. Ta sredstva pa pridobiva iz enega samega vira – iz prihodkov, ki jih zagotavlja gospodarska rast, tj. prek

<sup>1</sup> V Angliji ima, denimo, pet najbogatejših družin v lasti toliko bogastva, kot ga ima 20 % vsega angleškega prebivalstva skupaj (Dutta, 2014). V Združenih državah Amerike ima 1 % najbogatejših prebivalcev v lasti 40 % vsega bogastva, 80 % vseh Američanov pa si lasti 7 % vsega ameriškega bogastva (Marsden, 2014).

davkov. Država lahko obdavči ali dohodke zasebnih lastnikov ali delavcev ali oboje hkrati.

Vendar je v kapitalizmu gospodarska dejavnost (in s tem gospodarska rast) v rokah zasebnih lastnikov kapitala. Ti bodo investirali v proizvodnjo in gnali gospodarsko rast ter s tem omogočili državi, da si zagotovi finančna sredstva, s katerimi izvaja svoje politike samo v primeru, ko je profitna mera dovolj visoka oziroma – kar je isto – ko je investicijska klima ugodna. Iz tega sledi ključni sklep. Politiki, ki upravljajo z državo in državno politiko, lahko zagotovijo nemoteno delovanje (in obstoj) države kot institucije samo v primeru, da je stanje v gospodarstvu relativno zdravo, ugodno. To pomeni, da so *ne glede* na svojo osebnostno privrženost interesom kapitala, ki sledi iz njihove medosebne pripadnosti kapitalističnemu razredu – *raven 1* – in/ali iz njihove institucionalne pripadnosti kapitalističnemu razredu – *raven 2* –, pod stalnim *strukturnim* oziroma *neosebnim* pritiskom – *raven 3* –, da izvajajo politike, ki na gospodarstvo in investicijsko klimo delujejo vsaj nevtrarno, če že ne pozitivno.

## VPLIV KRIZE NA JAVNO ŠOLSTVO

Ker je v kapitalizmu zaradi prav specifične (kapitalistične) organizacije družbene proizvodnje, tj. proizvodnje v okviru *tržne konkurence*, država vselej pod strukturnim pritiskom, da izvaja politike, ki so v skladu z interesi kapitala ali pa jih vsaj ne spodjedajo, je tudi javno šolstvo, ki je v domeni državne politike, pod strukturnim pritiskom, da je organizirano v skladu z interesi kapitala ali pa jih vsaj ne spodjeda neposredno. Če drži trditev, da je država v kapitalizmu pod strukturnim pritiskom, da izvaja politike, ki so v skladu z interesi kapitala ali pa jih vsaj ne spodjedajo, drži tudi zgornja trditev.

V času kapitalistične krize, ki je čas *neugodne investicijske klime*, je strukturni pritisk na državo veliko močnejši. Močnejši je v smislu, da je v tem obdobju država, če želi ostati operativna, primorana izvajati politike, ki *aktivno* podpirajo in zadovoljujejo interese kapitala. Ni več dovolj – kot je v času konjunktura –, da samo ne izvaja politik, ki so v neposrednem nasprotju z interesi kapitala. Resničnost varčevalnih ukrepov in drugih kapitalu naklonjenih politik v Sloveniji in drugod je v zadnjih letih dovolj očitna, da jo je odveč ponazarjati podrobneje.

Iz zgornje razprave sledi dvoje. Prvič, v takem obdobju bo javno šolstvo prizadeto *neposredno*. V času krize so namreč finančna sredstva, ki jih država črpa z davki, nujno nižja, saj je kapitalistična kriza obdobje, v katerem je gospodarska rast in s tem rast dohodkov (iz katerih se črpajo državna sredstva) po definiciji nižja. To pomeni, 1) da ima v času krize javno šolstvo manj sredstev, kar nadalje povzroči padanje kakovosti šolstva zaradi odpuščanj, racionalizacije, povečanja obsega dela itd. Drugič, v času krize je javno šolstvo prizadeto *posredno*, ker 2) mora, kot smo videli zgoraj, država v času krize *aktivno* streči interesom kapitala in je pod stalnim pritiskom privatizacije oziroma

poblagovljenja in/ali reorganizacije, ki bi zagotovili konkurenčnejšo delovno silo za trg dela. Pod pritiskom privatizacije je zato, ker javno šolstvo v kapitalizmu *ne ustvarja* nove presežne vrednosti, ki bi jo kapitalisti lahko investirali, saj je del javnega sektorja oziroma je izključeno iz tržne konkurence. Pod težnjo reorganizacije, ki bi zagotovila primernejšo (tj. konkurenčnejšo, cenejšo, učinkovitejšo) delovno silo, pa je zato, ker s tem dviga konkurenčnost nacionalnega gospodarstva. To pa nadalje blagodejno vpliva na gospodarsko rast. Tako privatizacija kot dajanje prednosti smerem ali fakultetam, ki proizvajajo učinkovitejšo delovno silo, oziroma reorganiziranje smeri in fakultet v skladu s tem ciljem *negativno* učinkuje na javno šolstvo in izobraževanje.

To lahko ponazorimo z aktualnim predlogom novele Zakona o visokem šolstvu, ki je v Sloveniji vsaj zadnjih nekaj mesecev netil polemične razprave in odzive. Predlog po mnenju analitikov slovenskemu visokemu šolstvu aktivno krči finančno podporo in ga obenem sili v iskanje finančnih sredstev na trgu, s čimer niža njegovo kakovost in dostopnost. Šolstvo je prizadeto tako neposredno – *točka 1* – kot posredno – *točka 2*. Takole so zapisali podpisniki *Memoranduma* o predlogu zakona (Marinčič in drugi, 2014):

»Predlog ZViS frontalno uvaja šolnine na rednem (po novem polnem) študiju, ki je bil doslej brezplačen. S tem v precejšnji meri prenaša breme financiranja visokošolskih zavodov z države na študente. In to kljub temu, da je tudi MIZŠ samo prepoznalo obstoječo prakso, ki jo je omogočal izredni študij, kot nelegitimno. Predlog ZViS to prakso uzakonja, namesto da bi jo odpravil. Če bo ZViS sprejet v sedanjih obliki, bo spodbujal visokošolske zavode h krčenju brezplačnih in širitvi plačljivih vpisnih mest. Ob tem zakon celo ne vsebuje varovalk proti vpisu premalo kakovostnih in usposobljenih samoplačniških kandidatov na študijske programe. Finančna odvisnost od samoplačnikov bi vodila tudi v nižanje zahtevnosti, saj bi si zavodi nekritično prizadevali za čim večjo prepustnost v višje letnike. To bi vodilo v razvrednotenje visokega šolstva oz. v sistemsko korupcijo v obliki razprodajanja naslovov.«

## KAJ PREOSTANE?

Ker so ponavljajoče se kapitalistične krize, kakršna je t. i. »velika recesija«, v kateri živimo danes, zgodovinsko specifični pojav, značilen samo za nedavno, *kapitalistično* obdobje človeške zgodovine, ni nobenega razloga, da jih ne bi odpravili in s tem izničili njihovega večplastnega negativnega učinka na javno šolstvo. Periodične kapitalistične krize izhodiščno povzročajo oziroma pripravijo teren zanje *dosledno* delovanje načela tržne konkurence, ne pa domnevna skorumpiranost politikov ali goljufije tajkunskih kapitalistov. Tržna konkurenca namreč zahteva, da zasebni lastniki kapitala neprenehoma posodablajo svoj proizvodni proces z vpeljevanjem novih tehnoloških inovacij,

ki povečujejo produktivnost dela. Tekmujoči kapitalisti si lahko zagotovijo preživetje v okoliščinah tržne konkurence le, če neprestano skušajo prehiteti svoje tekmece. To počnejo tako, da si z višanjem produktivnosti dela s tehnološkimi inovacijami nižajo individualne produkcijske stroške na enoto proizvedenega blaga in s tem ustvarjajo t. i. presežni dobiček. Ta je razlika med njihovo individualno stroškovno ceno in povprečno stroškovno ceno vseh preostalih kapitalistov v isti panogi. Vendar ima to vztrajno višanje produktivnosti dela, ki posameznim kapitalistom kratkoročno zares omogoča višjo individualno dobičkonosnost in prisvojitve večjega tržnega deleža, nenačrten in nepričakovan agregacijski učinek *znižanja* splošne profitne mere<sup>2</sup> celotne panoge ali gospodarstva (gl. Freeman, 2009; Kliman, 2012: 128–133), saj stalno naraščajoča produktivnost dela povzroča vsaj deflacijo, tj. upočasnjevanje rasti cen, če že ne deflacije, tj. padanja cen.

Povedano drugače: posamezni kapitalist uživa nadpovprečen dobiček, ker ima zaradi zvišane produktivnosti dela konkurenčno prednost – *proizvaja* lahko z nižjimi stroški kot preostali, *prodaja* pa lahko zaradi pritiska tržne konkurence še vedno po stari ceni, ki je določena s povprečnimi stroški vseh preostalih, povprečno produktivnih kapitalistov, s katerimi tekmuje. Vendar ko čez čas zaradi istih pritiskov tržne konkurence tudi vsi preostali kapitalisti vpeljejo tehnološko inovacijo in zvišajo svojo produktivnost (tisti, ki tega ne storijo, pa propadejo ali vsaj izgubijo svoj tržni delež), konkurenčna prednost prvega kapitalista, ki je vpeljal tehnološko inovacijo, izgine, z njo pa tudi njegov nadpovprečni dobiček. Ko zaradi zvišanja produktivnosti tudi preostali kapitalisti znižajo svoje

individualne proizvodne stroške, zaradi konkurenčnega pritiska – vsak kapitalist skuša prodajati ceneje od tekmecev, da bi tako zasedel večji tržni delež – cena na enoto blaga pade (oziroma se njena rast vsaj upočasni). V pogojih padajočih ali vsaj upočasnjeno naraščajočih cen pa splošna profitna mera pade.

Če gospodarstvo ne bi bilo organizirano na specifično kapitalistični način, tj. po načelu tržne konkurence in zasebnega lastništva kapitala, periodičnih gospodarskih kriz – vsaj tistih, katerih izvor niso naravne nesreče in materialno pomanjkanje – ne bi bilo, tako kot jih ni bilo v času predkapitalističnih družb, ki so zaznamovale prevladujoči del človeške zgodovine. *Kapitalistične* krize niso – v nasprotju s tem, kar vztrajno, a vse manj prepričljivo trdijo neoklasični ekonomisti – posledica zunajdružbenih naravnih zakonov, naključij in anomalij.

To pomeni, da *lahko* – vsaj načeloma – gospodarsko dejavnost reorganiziramo tako, da ne bo imela niti neposrednih niti posrednih negativnih učinkov na javno šolstvo. Eden prvih korakov v to smer bi bil razmislek o tem, kako investicijsko dejavnost podvreči demokratičnemu, tj. družbenemu, ne zasebnemu nadzoru in jo izvajati mimo pritiskov tržne konkurence. Samo tako lahko preprečimo ponavljajoče se gospodarske krize, do katerih privede dosledno delovanje tržne konkurence, ki zaradi zahteve po neprestanem višanju produktivnosti dela periodično niža splošno profitno mero in s tem nazadnje tudi stopnjo produktivnih investicij. Še več, samo tako lahko preprečimo strukturno naklonjenost državne politike nasploh in šolske posamič interesom zasebnih lastnikov kapitala ter zagotovimo kakovost in socialno usmerjenost obeh.

## LITERATURA

- Bourdieu, P. (2010 [1979]). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Oxon: Routledge.
- Dutta, K. (2014). Britain's five richest families worth as much as poorest 20 per cent, says Oxfam. Dostopno prek: <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/britains-five-richest-families-worth-as-much-as-poorest-20-per-cent-says-oxfam-9195914.html> (25. marec 2014).
- Freeman, A. (2009). *What makes the US profit rate fall?* Dostopno prek: [http://mpra.ub.uni-muenchen.de/14147/1/MPPA\\_paper\\_14147.pdf](http://mpra.ub.uni-muenchen.de/14147/1/MPPA_paper_14147.pdf) (25. marec 2014).
- Granados, José A. Tapia (2012). Statistical Evidence of Falling Profits as Cause of Recession. V: *Review of Radical Political Economics* 44, 4, 484–493.
- Jones, P. (2013). *The Falling Rate of Profit Explains Falling US Growth*. Paper for the 12th Australian Society of Heterodox Economists Conference. Dostopno prek: <http://thenextrecession.files.wordpress.com/2013/12/jones-the-falling-rate-of-profit-explains-falling-us-growth-v2.pdf> (25. marec 2014).

<sup>2</sup> Splošna profitna mera je povprečje vseh individualnih profitnih mer posameznih kapitalistov. Je razmerje med celoto novo ustvarjenega dobička in vrednostjo investiranega kapitala.

Kliman, A. (2012). *The Failure of Capitalist Production: Underlying Causes of the Great Recession*. London: Pluto Press.

Marinčič, M., Štrukelj, B., Sajovic, T., Hribar, B., Veličkovič, J., Lategano, J. in Hočevar, A. (2014). *Memorandum o predlogu Zakona o visokem šolstvu*. Dostopno prek: <http://www.sviz.si/novice/media/1195/media/Memorandum%20o%20predlogu%20ZviS.pdf> (25. marec 2014).

Marsden, W. (2014). *Obama's State of the Union speech will be call to arms on wealth gap*. Dostopno prek: <http://o.canada.com/news/obamas-state-of-the-union-speech-will-be-call-to-arms-on-wealth-gap/> (25. marec 2014).

#### POVZETEK

V članku na kratko predstavimo sociološko kritiko v politologiji prevladujoče pluralistične teorije države (PTD). Prek te kritike prikažemo tri mehanizme oziroma ravni delovanja, zaradi katerih je država institucija v kapitalističnih družbah naklonjena interesom zasebnih lastnikov kapitala. Na tej podlagi razložimo, zakaj je v času gospodarske krize kakovost javnega šolstva načeta tako *neposredno* kot *posredno*. Nazadnje očrtamo temeljni razlog za nastanek in vztrajnost obstoja ponavljajočih se gospodarskih kriz v kapitalističnih družbah in predstavimo, zakaj niso posledica naravnega človeškega stanja.

#### ABSTRACT

This article is a brief presentation of sociological critique of the pluralistic theory of the state (PTS) which is prevailing in political sciences. Three mechanisms or levels of activity, that lead the state as an institution towards the interests of private owners of capita, are presented through this critique. This is the basis for our explanation why quality of public education is jagged *directly* and *indirectly* in the times of economic crisis. Finally we outline the essential reason for the emergence and persistence of repeating economic crises in capitalist society, and why they are not caused by natural human condition.

Nataša Švara

## BRALNI LISTI S SONČNE POTI

2014, ISBN 978-961-03-0149-3, 220 str., 21,00 €



*Bralni listi s Sončne poti* so namenjeni predvsem učencem, ki imajo težave pri učenju branja in pisanja, pa tudi sicer opismenjevanju otrok v prvem triletju osnovnošolskega izobraževanja. Otroku približajo branje in pisanje z vajami od enostavnih zlogov, besed in povedi do sistematičnega, igrivega in zanimivega branja besedil, ki so ponazorjena tudi z ilustracijami. Gradivo je napisano z malimi in velikimi tiskanimi črkami. Z bralnimi lističi lahko izboljšujemo in vplivamo na razvoj vizualne diskriminacije, neposrednega vizualnega pomnjenja in diskriminacije, sukcesivnosti glasov in črk v besedah, kinestetskega zavedanja kritičnega glasov, vidnega zaznavanja določanja lege, položaja glasov, črke, zavedanja kritičnih glasov, spominske funkcije – pomnjenja vizualnih in akustičnih likov, besednega zaklada, razumevanja in praktične uporabe besedil. Gre za drugo, posodobljeno izdajo *Bralnih listov* iz leta 1996.

#### Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Dr. Rudi Kotnik, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

## KOMPETENCE KOT POSODOBITVE UČNIH NAČRTOV

### UVOD

Pojem kompetenc se je v našem prostoru ne le uveljavil, ampak kaže, da bo tudi ostal. Medtem ko imajo zagovorniki s teoretsko utemeljitvijo tega pojma resne težave, kritične analize opozarjajo na njegovo problematičnost. Presenetljivo je, da tudi stroka in akademska sfera pojem uporabljata nekritično samoumevno. S preprostim poskusom miselnega eksperimenta bom poskušal bralcu razložiti povezane temeljne pojme in ponudil presojo, ali ta pojem res rabimo.

### IZHODIŠČE

Ko sem poleti 2003 pri pisanju nekega članka moral preučiti pojem psihoterapevtske kompetentnosti, me je preučevanje vodilo k samemu pojmu kompetentnosti. Iz nadaljnega temeljitega preučevanja,<sup>1</sup> ki je najprej kazalo kompleksnost tega pojma, je izšla njegova preprostost in slednjič ugotovitev, da gre izvorno gledano preprosto za usposobljenost. To je pomenilo, da pojma kompetentnosti nisem več potreboval. Hkrati s tem se je razblinjala tudi skrivnostnost 'kompetenc' kot nečesa posebnega, novega, kompleksnega. Ostala je radovednost, kako lahko pedagoška veda (od politike) sprejme pojem, ki je bodisi vseobsežen kurikularni pojem (pomeni lahko kar koli, kar pričakujemo od izobraževanja: od znanja, veščin do izurjenosti) ali pa nosilec specifičnega pomena (mobilizator, povezovalac itd.), pri čemer bi se morali vsakokrat sporazumevati o njegovem pomenu. Izkazalo se je, da nove paradigme ni treba iskati v kompetencah kot novi pedagoški kvaliteti, ki naj bi povezovala vse doslej znano, ampak v prostodušnih izjavah, ki novo paradigmo gledajo skozi »stroške na enoto učenja na učenca/študenta« v tem, kako je »z manj mogoče proizvesti več« (Barr in Tagg, 1995: 23). Uporaben pojem učnih rezultatov ima poleg svoje pedagoške vrednosti in smiselnosti tako tudi stroškovno (ekonomsko) funkcijo. Ta učinkovita naravnost dobi svojo skrajno različico v kompetenčnem pristopu, ki poleg omenjene vrednote prinaša še temeljno idejo izobraževanja kot usposabljanja. Globalni trendi zmanjševanja proračunskih sredstev za izobraževanje in posledične tržne naravnosti visokošolskega izobraževanja gredo pri tem z roko v roki s procesi, ki dobijo pedagoško preobleko.<sup>2</sup>

Ko gre za sam pojem kompetenc, sem prišel do temeljnega spoznanja, da lahko shajamo brez pojma 'kompetenc' in bi ga lahko celo brez škode ukinili. Najprej zato, ker je pojem nejasen in ustvarja zmedo zaradi množstva pomenov – v razponu od najprej ožjega, kjer gre le za uspešno izvedbo nalog na delovnem mestu, do širših ali pa bolj holističnih pomenov, kjer se pojavljajo nejasni izrazi kot dinamično, kompleksno, globoke kognitivne strukture itd. Vse to, kar že je ali kar bi želeli v izobraževanju, je namreč izrazljivo z že obstoječimi izrazi. Če sledimo vsakokratnemu pomenu, pridemo namreč do že znanih izrazov. Drugi razlog je v tem, kar pojem lahko prinaša: pristop, ki z dolgimi seznamei 'kompetenc' fragmentira dejavnost poklica. Naslednji je v tem, da se s tem spreminja vloga izobraževanja, ki postaja vedno bolj instrumentalna, podrejena ekonomskim in tržnim ciljem. In nenazadnje: izraz je problematičen, saj se napravi neupravičen preskok iz vsakdanje rabe izraza na strokovno raven. Čeprav kompetentnost v slovenskem jeziku pomeni pristojnost, se v vsakdanjem življenju vseeno uveljavlja tudi pomen obvladovanja ali usposobljenosti. Tako slišimo, da je nekdo kompetenten, ker obvlada svoj posel, in ta subjektivni vtis lahko dobimo na podlagi preprostega uvida v en vidik njegove dejavnosti. Ta subjektivni uvid ima lahko realno podlago ali pa tudi ne. Problematično pa je trditi, da je mogoč preskok iz vsakdanjega pojma 'kompetentnosti' na pojem, ki bi nam omogočal objektivnost, instrumentalizacijo in merljivost. Še bolj problematično je trditi: »Če boste obvladali kompetence, boste kompetentni.« To bi bila obljuba ali celo zagotovilo kompetentnosti. Vendar pa tako laže razumemo ohranjanje tega problematičnega pojma. Lahko ima pomembno vlogo, ki jo morajo uporabljati celo univerze v boju za pridobivanje študentov. Ravno tako bi lahko brez problemov uporabili izraz 'obvladki', ki pa seveda ne bi bil tržno zanimiv.

To bi bil povzetek študija teoretskih virov v tem desetletju. Če v teh virih, katerih število se je v zadnjih letih izjemno povečalo, iščemo teoretsko konsistentne analize, ki bi jim uspelo utemeljiti pojem kompetenc, nas preseneti izjemna redkost takih analiz in s tem veliko nesorazmerje med vsesplošno razširjenostjo tega pojma in njegove samoumevnosti na eni strani in pomanjkanjem njegove teoretske utemeljitve na drugi strani. Zanimivo, da tudi sami zagovorniki pojma in na njem temelječega pristopa ugotavljajo pomanjkanje njegove teoretične podlage. Kljub

<sup>1</sup> Preučevanje se je končalo z izidom znanstvene monografije *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* (Kotnik, 2013).

<sup>2</sup> Opremljanje oziroma okraševanje kurikula s 'kompetencami', kar se imenuje tudi 'posodabljanje'.

slednjemu pa smo priča izjemnemu razmahu 'ustvarjalnosti' na tem področju. Najprej bi to lahko bili pojmi, ki temeljijo na temeljnih pojmih kompetentnosti in kompetenc. Taki pojmi, ki spodbujajo nadaljnjo 'kreativnost' v izumljanju novih izpeljank, so: ključne kompetence, prenosljive kompetence. Poleg njih obstajajo tudi posebnosti, kot so psihološke,<sup>3</sup> čustvene, nacionalne,<sup>4</sup> naravoslovne<sup>5</sup> kompetence, kompetence zunanjega ministra<sup>6</sup> itd. Ob pojavih takih novih pojmov, kot denimo metakompetence, zato Hyland (1994: 24) ironično komentira, da so »nedavno našli novo zvezdo na nebesnem svodu – nekaj, kar se imenuje 'metakompetenca'«.

Na pomanjkanje kritičnega razmisleka ob samoumevnosti sprejemanja vseh teh izrazov nas znova spomni članek s pomenljivim naslovom 'The emperor's new clothes: from objectives to outcomes' (Prideaux, 2000). Avtor v njem sicer problematizira prehod s pojma 'objectives' na 'learning outcomes', vendar bi bil naslov še toliko bolj relevanten za pojem kompetenc. Prideaux nas z naslovom svojega članka o cesarjevih novih oblačilih opozarja, da bo prišel čas nelagodja ob spoznanju, da je cesar nag.

Pedagoški reinženiring (Hyland) na področju kurikularnih pojmov terja po eni strani poglobljen teoretski razmislek o smiselnosti novoustvarjenih pojmov, po drugi strani pa zadostuje že nekaj zdrave kmečke pameti, da se vprašamo, ali pojem kompetenc res rabimo.

### POSKUS MISELNEGA EKSPERIMENTA V KONTEKSTU VOZNIŠKEGA IZPITA

Eden od zagovornikov (Hager, 2004, 2006) kompetenčnega pristopa in avtor svoje različice, ki jo imenuje integrirani kompetenčni pristop, v enem od svojih pojasnjevanj pojma *learning outcomes* za lažje razumevanje uporabi primere iz vsakdanjega življenja. Njegov namen je pojasniti razmerje med pojmom *learning outcome* in *competence*. Preprosto povedano, zanj se *learning outcomes* nanašajo na izvedbo, iz katere je mogoče sklepati o lastnosti posameznika, da to izvede. V svojih člankih poskuša pojasniti pojem učnih rezultatov (*learning outcomes*) z ilustracijo primerov pravil golfa, kriketa, voznškega izpita, akademskih habilitacijskih meril itd. Vzel bom primer voznškega izpita, ker se mi zdi najbolj primeren za razmislek o večini omenjenih in obravnavanih pojmov.

Hager (2006: 32) razume učne rezultate na področju izobraževanja kot opisnike izvedbe (*performance descriptors*),

ki se kot zvrst pravil ne razlikujejo od omenjenih pravil, torej tudi ne pravil za pridobitev voznškega dovoljenja. Vse omenjene zvrsti pravil na njihovem specifičnem področju z njihovo področju primerno natančnostjo (ali splošnostjo) so opisi tega, kaj mora posameznik narediti (storiti, doseči itd.), da bi dosegel želeni cilj.

Vzemimo torej primer Pravilnika o voznškem izpitu, ki je predpisan na podlagi 20., 22. in 23. točke prvega odstavka 14. člena Zakona o voznikih (Uradni list, št. 109/2010) in ga izdaja minister za promet.<sup>7</sup> V njem je za to specifično področje, ki ga pozna velika večina izmed nas, zelo detajlno opisano vse, kar se odgovornim zdi potrebno. Če si ta pravilnik pogledamo pobliže (kar bralcu priporočam), nam pozornost zbudi ravno to, kako detajlno in natančno je opisano vse to, kar mora narediti kandidat, in kakšni morajo biti za to pogoji, da si pridobi to 'licenco'. V tem pogledu (in samo v tem) je ta 'licenca' primerljiva s poklicnimi licencami. Ko gre za licenco poklicnih voznikov, je torej izhodišče isto. V določenem smislu lahko pravilnik o voznškem izpitu razumemo tudi kot ilustracijo pojma poklicnih standardov, se pravi seznam tega, kar mora obvladati za pridobitev licence. Proces pridobivanja voznškega izpita (kot licence za vožnjo v javnem prometu) pa je tako (čeprav le kot tečaj in izpit) vrsta izobraževanja, ki je tudi pot do pridobitve voznške 'licence' na podlagi 'standardov'. Pravilnik tako bolj ustreza pojmu poklicnih standardov in manj pojmu kurikula, ki je sicer osredotočen na proces poučevanja.<sup>8</sup> Skupna točka je vsekakor izpitni postopek in to, kar na izpitu preverjajo (teoretski del in praktična vožnja). Opisi tega, čemur mora kandidat zadostiti, ustrezajo torej temu, kar je bistvo pojma učni rezultati (dosežki). So torej opisi tega, kar pričakujemo (učni rezultat kot sestavni del učnega načrta oziroma načrtovanje pouka) in potem ugotovljamo, ali rezultati ustrezajo opisu (preverjanje oziroma ocenjevanje). Še preden se je sploh pojavil rezultatski pristop v izobraževanju, so avtošole že izvajale temeljno načelo rezultatskega pristopa, se pravi izobraževanje, usmerjeno na rezultate. Če pogledamo, kaj je predmet izpita, v zelo (do centimetra) natančnih opisih posameznih nalog (npr. bočno parkiranje) opazimo znanje, spretnosti in obnašanje. 'Obnašanje' je zanimiva kategorija. Ko skušamo ugotoviti, kaj obsega, v 'Kriterijih ocenjevanja spretnosti in obnašanja' ugotovimo, da gre za obnašanje (lahko bi bilo ravnanje), ki je varno in v skladu s predpisi in pravili, omenja pa tudi upoštevanje drugih udeležencev v prometu. Če s tega vidika pogledamo podobne dokumente v tujini,<sup>9</sup>

<sup>3</sup> Spletna stran [www.dayact.com](http://www.dayact.com) ponuja »nov, inovativen pristop, namenjen razvoju psiholoških kompetenc in doseganju osebnih življenjskih ciljev«, kar pošilja tudi v neželeni elektronski pošti.

<sup>4</sup> O tem, kaj je nacionalna kompetenca, govori (Jamnik, 2011) košarkarski selektor Maljković, ko pravi, da »se je leta 2005 na EP v Beogradu rodila taka ljubezen do košarke, ki jo še danes čutijo tudi reprezentanti. Ti morajo imeti tudi nacionalno kompetenco, v Srbiji je to recimo Saša Đorđević, ki ga kličejo «Sale Nationale» in ki ne more v restavraciji plačati računa, na bencinski črpalki ga vsi pozdravljajo itd. To bi moral imeti vsak igralec.«

<sup>5</sup> Minister Milan Zver: »... lahko pa smo ponosni na svoje učence in dijake, ki se uvrščajo med najboljše na svetu tako po naravoslovnih kompetencah kot v znanju maternega jezika ...« <http://www.delo.si/clanek/64955>

<sup>6</sup> »Erjavec je po seji poudaril, da ima kompetence za zunanjega ministra.« (Petovar, 2012)

<sup>7</sup> [http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi\\_predpisov\\_DPR/11\\_03\\_03\\_P\\_o\\_vozniskem\\_izpitu.pdf](http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi_predpisov_DPR/11_03_03_P_o_vozniskem_izpitu.pdf).

<sup>8</sup> Na to pomembno razliko med poklicnimi standardi in kurikulom opozarja Hager (2006: 37), ko govori o tozadevni pomanjkljivosti dokumenta Tuning.

lahko opazimo pojma naravnosti (*attitude*) in upoštevanja (*appreciation*), ki bi ustrezala vsebini našega pojma 'obnašanje'.<sup>10</sup> Vse to omenjam zato, ker imamo v našem *Pravilniku* opraviti s kurikularnimi pojmi oziroma kategorijami, ki so sicer sestavni del učnih rezultatov (vednost, spretnosti in naravnosti), hkrati pa so to tiste značilnosti, ki jih nekateri navajajo kot značilnosti ali komponente 'kompetenc'. In vendar *Pravilnik* in avtošole za zdaj še niso prešli na uporabo pojma kompetenc, čeprav v tujih standardih in kurikulih to zasledimo. Katere pojme pa uporablja *Pravilnik*? Govori o tem, kar mora kandidat *pokazati*, kar je preprost izraz za kurikularni pojem demonstracije vednosti ali spretnosti kot značilnosti rezultatskega pristopa in njegovega sklicevanja na '*doing*'. Govori o *obvladovanju* nečesa in o *usposobljenosti* kandidatov, in to je tisto, za kar v mistificiranem pojmu 'kompetence' v bistvu pravzaprav gre. *Pravilnik* nam tako preprosto pokaže, da lahko shajamo brez pojma kompetenc.<sup>11</sup>

Nadalje lahko najdemo še več zanimivosti, s katerimi lahko pojasnimo posamezne značilnosti kompetenčnega pristopa. *Pravilnik* v točki 6.1 (str. 53–57) po elementih razčlenjuje obrazec za ocenjevanje izpitne vožnje. V sedmih točkah, ki imajo svoje podtočke in potem še alineje, lahko skupaj naštejemo 139 elementov: od zaprtosti vrat, nameščanja sedeža, vzratnih ogledal, varnostnega pasu itd. do vseh drugih, ki se nanašajo na posamezne elemente vožnje in odnos do drugih udeležencev v prometu (npr. pošropi pešca). Vse te natančno opisane podrobnosti so za to specifično področje uporabne, koristne (transparentnost) in celo nujne. Omenjam jih zato, ker je to primer atomizma, ki ga lahko najdemo v posameznih različicah kompetenčnega pristopa in je lahko uporaben na posameznih specifičnih področjih, ne pa na vseh. Seveda pa ostaja vprašanje, ali je posameznik, ki na izpitu *obvlada* vse te elemente, *usposobljen* za vožnjo v prometu. Glede na formalna pravila vsekakor, sicer pa nas to spomni na znano dilemo, ali je celota samo vsota delov ali več od tega. Da ne omenjamo opozarjanja, da je to samo usposobljenost za opravljanje izpita, ki še ni jamstvo, da bo kandidat v drugih situacijah tako tudi ravnal.<sup>12</sup>

*Pravilnik* nam lahko služi tudi za razumevanje odnosa med pojmom kompetenc in učnih rezultatov do tiste mere, kolikor je pri velikih razlikah v pojmovanju kompetenc to

mogoče. Če vzamemo Hagerjev kompetenčni pristop, potem *Pravilnik* z opisi izpitnih nalog predstavlja učne rezultate kot opisnike izvedbe. Samo izvedbo (oziroma *performanco*) posameznih nalog (denimo, ali je kandidat pogledal v vzvratno ogledalo, ali je bočno parkiral v skladu z opisom itd.) tako izpitna komisija primerja z opisi in ugotavlja ustreznost izvedbe. Glede na naš *Pravilnik* in predpisano število dovoljenih napak potem komisija ugotavlja, ali kandidat posamezne elemente *obvlada* in potem presoja o kandidatu *usposobljenosti*. Pristaši rezultatskega pristopa se tu ustavijo in jim to zadostuje. Nekateri (Kennedy idr., 2006; Moon, 2002) se tudi izrecno ograjujejo od nejasnega in mnogopomenskega pojma kompetenc.<sup>13</sup> Hager (2006: 35) gre dlje in govori o kompetencah (ter elementih kompetenc), ki to izvedbo omogočajo, kot tisto, kar tvori/sestavlja kompetence, pa navaja zmožnosti in veščine (*capabilities, abilities, dispositions, skills*). Zanj je pri tem ključno to, da o kompetencah kot *lastnostih* lahko le posredno *sklepamo* na podlagi izvedbe in opisov (kar so zanj učni rezultati). Nikakor pa kompetence zanj niso merljive in preverljive.

*Pravilnik* olajša tudi razumevanje pojmovne razlike med angleškima izrazoma *competence* in *competency*. Pogosto navajani primer za *competency*, kjer gre za posamično kompetentno izvedbo ali ravnanje in se nanaša na *dejavnost*, je ravno »kompetenten delček vožnje«, čemur bi potem npr. lahko rekli kompetentno bočno parkiranje. Medtem ko se ta dispozicijski pojem kompetentnosti tu nanaša na *dejavnost*, se širše razumevanje pojma nanaša na *sposobnost osebe* v smislu npr. usposobljenega voznika, kjer naj bi bila kompetentnost lastnost osebe v določenem poklicu, ki ga opravlja v skladu s standardi (Carr, 1993: 256–257; Hyland, 1994: 21).

Zagovorniki kompetenčnega pristopa kot nečesa novega bi ugovarjali, da gre pri pojmu kompetenc za mnogo več (globoke kognitivne strukture, reševanje kompleksnih problemov v novonastalih situacijah itd.), kar naj bi bilo neprimerljivo z vozniškim izpitom. Vendar pa poskušajmo usmeriti pozornost na to, kakšno teoretično znanje in razumevanje bi bilo potrebno, če bi voznik (zlasti poklicni voznik) hotel ustrezno poznati, razumeti procese v vozilu, procese v sebi in okolju ter se ustrezno odzivati. V tem primeru razlike niso v bistvu, ampak v stopnji in je primer povsem na mestu. Razmislek v kontekstu vozniškega izpita

<sup>9</sup> Vzemimo naključni primer standardov in kurikula za vozniški izpit v Ontariu, ki poleg znanja in spretnosti omenja upoštevanje (*appreciation*) in kot pričakovan rezultat posebej 'Positive driving attitudes and behaviour'. <http://www.mto.gov.on.ca/english/dandv/driver/curriculum/partB1.shtml>, <http://www.mto.gov.on.ca/english/dandv/driver/curriculum/partB4.shtml>.

<sup>10</sup> Razlika v teh dveh pojmih je zanimiva s posebnega vidika. Medtem, ko naš *Pravilnik* govori o varnosti, upoštevanju ter obnašanju v skladu s predpisi in pravili, najdemo v omenjenem kurikulu iz Ontaria neprimerno večji poudarek na vpeljevanju kandidatov v pomembnost *naravnosti* (*attitude*), upoštevanje drugih, sprejemanje odločitev in odgovornega ravnanja. Gre za malce drugačen vzgojni pristop, kjer ne gre torej samo za upoštevanje pravil, ampak tudi za širši pristop naravnosti in odgovornosti.

<sup>11</sup> Vendar bi se po zgledu tujih avtošol znal kmalu zgoditi, da bodo avtošole začele privabljati kandidate prav s tem, kakšne kompetence bodo pri njih pridobili ali kakšne dodatne kompetence ponujajo.

<sup>12</sup> Spomnite se, kako so vas na tečaju usposabljali: za varno vožnjo, za uspešno opravljanje izpita ali mogoče oboje. Ali ste se učili tako, da ste izpolnjevali različne 'pole' ali kako drugače?

<sup>13</sup> V poznejšem besedilu Kennedy dr. (2009) ugotavljajo, da bi v prid jasnosti pri uporabi pojma kompetenc moral biti le-ta vsakokrat opredeljen.

kaže, da pojma kompetenc ne rabimo, ker lahko shajamo z izrazoma *obvladovanje* in *usposobljenost*,<sup>14</sup> in to tudi pri kompleksnejših nalogah. Če pa je primer videti preveč preprost za kompleksnejši konstrukt pojma kompetence, potem je tudi v vozniški dejavnosti mogoče najti tako kompleksnost, vendar jo je mogoče izraziti brez pojma kompetenc.<sup>15</sup>

Primer načanja seveda tudi vprašanja npr. o dejanskem ravnanju, delovanju oziroma uspešnosti v praksi (ker vemo, da zmožnosti še niso zagotovilo za to niti za ponavljanje uspešne izvedbe). Že zdravorazumski pogled (in izkušnje) na način učenja, ki je samo priprava na izpit (učenje teorije skozi obstoječe izpitne pole), nam nakazuje, da bodo kandidati usposobljeni za izpit, ni pa nujno, da tudi za ustrezno delovanje v praksi.<sup>16</sup> Primer torej tudi ilustrira ugotovitve raziskav, ki kažejo, da osredotočenost samo na seznam učnih rezultatov in njihovo merljivost odvraca pozornost od drugih oblik učenja in znanja.

Ob pričujočem primeru vozniškega izpita je bolj ali manj uspešno mogoče razumeti tudi druga teoretska vprašanja. Še en aktualen primer je, ki ima širše razsežnosti in je vreden razmisleka. Živimo v času, ko se univerze soočajo s tako imenovanimi 'finančnimi rezi', ki jih silijo, da se tako ali drugače znajdejo v danih razmerah: z marketizacijo oz. s trženskim pristopom in drugače. Dva izmed takih ukrepov sta zmanjševanje števila kontaktnih ur in faktorizacija ur. Omejil se bom na prvega. V iskanju obetavnih

tržnih niš in drugih možnosti na trgu bi fakulteta, kjer sem zaposlen, lahko ponudila izobraževanje oziroma usposabljanje za opravljanje vozniškega izpita. Po uspešni akreditaciji, v okviru katere bi se učitelji ustrezno prekvalificirali, bi najprej izvedli teoretični del oziroma tečaj CPP (ki je lahko analogija za bolonjsko prvo stopnjo). Sledil bi (po analogiji z bolonjsko drugo stopnjo, ki vključuje pedagoški modul kot usposabljanje učiteljev) praktični del, se pravi izvajanje praktične vožnje. Kandidati bi imeli možnost plačila paketa 'all inclusive' (s popustom). Fakulteta bi s temi predplačili ravnala po svoji presoji. Tako bi se lahko zgodilo, da bi večino sredstev porabila za teoretični del. Zato bi za praktični del vpeljala nam znan pristop enotretinske izvedbe ali v primeru manjšega števila kandidatov peturne konzultacije v kabinetih profesorjev. Vodstvo bi seveda dalo ustrezno navodilo, da mora biti kakovost izvedbe enaka kot pri polni izvedbi. Tako pripravljene kandidati bi šli potem na izpit in potem seveda na samostojno vožnjo, ker so pridobili vse predpisane kompetence. Analogija z izobraževanjem učiteljev ni naključna. Primer sicer ni videti resen, je pa povsem resno mogoče vzeti analogijo kot dolgoročno perspektivo in povsem resno vprašanje: Kako to, da tako usposobljenega voznika ne bi spustili na cesto, za učitelja, svetovalca itd. pa teh pomislekov ni?

Namesto sklepa: o zapisanem naj bralec samostojno razmisli in presodi.

## VIRI

- Barr, R. in Tagg, J. (1995). Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12–25. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://wikitraining.wmwikis.net/file/view/Barr+and+Tagg+Teaching+Learning.pdf>.
- Carr, D. (1993). Question of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253–271. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.jstor.org/stable/3122287>.
- Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(3), 409–433.
- Hager, P. (2006). Some Conceptual Questions About the Tuning Project. *Prospero*, 12 (1), 31–38.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.

<sup>14</sup> V zapisu 'Pentagon se je po pomoč obrnil na računalniške hekerje' v Dnevniku (29. 1. 2013) beremo o pomanjkanju »dovolj usposobljenih kadrov«. Prevajalec je (verjetno po zdravi pameti) uporabil ustrezen pojem za nekaj, kar sicer obvladajo hekerji. Beremo tudi, da »vedno večje število fakultet ima programe, ki se usmerjajo v spletno varnost«. Domnevamo lahko, da ko te večšine in sposobnosti pridejo v študijske programe, postanejo kompetence na področju spletne varnosti.

<http://www.dnevnik.si/magazin/znanost-in-tehnologija/pentagon-se-je-po-pomoc-obrnili-na-racunalniske-hekerje>.

<sup>15</sup> Eden od elementov, ki predpostavlja kompleksno znanje, razumevanje in veščine, je »popravilo okvar na vozilu« (str. 53), lahko pa je to navzoče kot podlaga za ustrezno ravnanje v nepredvidenih situacijah tudi pri preprostejših opravilih, kot so: »pokazati mora, da zna na vozilu preveriti stanje: pnevmatik, zavor, krmilnega mehanizma, verige, nivoja olja v motorju ...« (str. 47). To so lahko samo veščine in spretnosti, ki pa za razumevanje delovanja predpostavljajo tudi omenjeno znanje.

<sup>16</sup> Če preverjanje poteka po izpitnih vprašanjih in če imajo študenti na voljo izpitna vprašanja, potem nas izkušnje učijo, da bo izpit pokazal le njihovo usposobljenost (oziroma znanje) za opravljanje izpita.



Jamnik, T. (2011). Takih pogojev Maljković ni imel ne v Barceloni ne v Madridu. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.rtv slo.si/sport/kosarka/foto-takih-pogojev-maljkovic-ni-imel-ne-v-barcelona-ne-v-madridu/262296>.

Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2006). *Implementing Bologna in your Institution*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s [http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing\\_and\\_using\\_learning\\_outcomes.pdf](http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf).

Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2009). *Introducing Bologna Objectives and Tools: Learning Outcomes and Competences*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s [http://skc.vdu.lt/downloads/seminaro\\_medziaga\\_100622-23/learning\\_outcomes\\_and\\_competences.pdf](http://skc.vdu.lt/downloads/seminaro_medziaga_100622-23/learning_outcomes_and_competences.pdf).

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil.

Moon, J. (2002). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/J\\_Moon\\_backgrP.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf).

Petovar, G. in A. S. (2012). *Janša predstavil »najboljšo mogočo ministrsko ekipo v realnih razmerah«*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.rtv slo.si/slovenija/erjavac-imam-kompetence-za-zunanjega-ministra/276073>

*Pravilnik o vozniskem izpitu* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za promet. Pridobljeno 15. 9. 2013 s [http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi\\_predpisov\\_DPR/11\\_03\\_03\\_P\\_o\\_vozniskem\\_izpitu.pdf](http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi_predpisov_DPR/11_03_03_P_o_vozniskem_izpitu.pdf).

Prideaux, D. (2000). The emperor's new clothes: from objectives to outcomes. *Medical Education*, 34, 168–169.

#### POVZETEK

Prispevek je izraz potrebe po razmisleku o izrazitem nasprotju med izjemno razširjenostjo in samoumevnostjo uporabe pojma kompetenc na eni strani in na drugi strani ugotovitvami teoretskih razprav, da je pojem kompetenc ne le nepotreben, ampak zaradi mnogopomenskosti, kontaminiranosti, praznosti itd. celo škodljiv. Kaj pravzaprav pomeni? Ali prinaša kaj novega? Ali ga sploh rabimo? Ali imamo ustrezne druge izraze? Kot odgovore za potrebe bralcev namesto teoretske analize ponujam preprost poskus miselnega eksperimenta, povezanega z vozniskim izpitom, ob katerem lahko bralec presodi, ali ta pojem potrebujemo.

**Ključni pojmi:** kompetence, učni rezultati, kurikul, obvladovanje, usposobljenost, miselni eksperiment

#### ABSTRACT

The paper summarizes the controversy of the notion of competence. The basic questions of the meaning of the term and whether we need it at all is elaborated as a small thought-experiment that deals with obtaining the driving licence. The reader can judge by himself whether we need the term or not.

**Key words:** competence, learning outcome, curriculum, skill, ability, thought-experiment

Dr. Irena Lesar, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## KAJ LAHKO NAREDI VZGOJITELJ/-ICA IN UČITELJ/-ICA ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE, KI SE SOOČAJO Z REVŠČINO

### RAZMISLEK O POTREBNOSTI ISKANJA REŠITEV NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK IN MLADOSTNIKOV, KI SE SOOČAJO Z REVŠČINO

Živimo v obdobju, ki sicer omogoča ogromno različnih možnosti udejstvovanja in stilov življenja, vendar so te številne možnosti praviloma povezane z večjimi ali manjšimi finančnimi podporami. Zato so za mnoge le navidezne oz. nedosegljive. Novejše statistike na svetovni ravni namreč kažejo, da približno polovica celotnega prebivalstva živi v absolutni revščini (Martin, Hill, 2012: 78), kar pomeni, da ljudje nimajo niti tistih dobrin in storitev, ki so nujno potrebne za življenje – hrane, pitne vode, bivališča, osnovne zdravstvene oskrbe, osnovnega izobraževanja (Statistični urad RS, 2013). Tudi v Sloveniji se v zadnjih letih zelo hitro večja delež ljudi, ki živijo na robu preživetja, saj se je stopnja tveganja revščine (13,5 %) in socialne izključenosti (6,1 %) samo v letu 2012 povečala za 0,3 % v primerjavi z letom poprej, torej je bila 19,6 % (prav tam). To pomeni, da pri nas najmanj vsak sedmi oz. najverjetneje vsak peti državljan živi v takšnih materialnih pogojih,<sup>1</sup> da si ne more privoščiti načina življenja, ki je običajen za slovensko družbo (prav tam).

Drug, precej pereč problem zadnjih let pa je stopnja brezposelnosti, ki iz leta v leto raste. Iz statističnih podatkov za Slovenijo lahko razberemo, da sta se precej spremenili starostna in izobrazbena struktura brezposelnih, saj primerjava s podatki lanskega marca kaže, da se večja delež brezposelnih med ženskami, starimi od 15 do 39 let, med iskalci prve zaposlitve, med dolgotrajno brezposelnimi ter med brezposelnimi s srednjo strokovno in splošno ter terciarno izobrazbo (Zavod za zaposlovanje, 2014). Izpostavljeni statistični podatki, ki jih zbirajo po točno določeni metodologiji in so samo nekateri kazalci, ki pa ne vključujejo subjektivnega doživljanja revščine, nedvomno privedejo do spraševanja, kako se to odraža na šolajoči se populaciji, saj je med brezposelnimi nemalo staršev, med katerimi so nekateri celo zelo izobraženi.

Znajti se na robu revščine, kar se človeku danes glede na stanje v slovenskem gospodarstvu lahko zgodi nepričakovano, saj »pridelujemo evropsko nadpovprečen odstotek revnih in imamo evropsko nadpovprečno vztrajanje v revščini« (Dragoš, 2013), še dodatno obremenjuje

zelo pogost individualističen pogled na družbeno razslojenost, ki posameznika dojema kot povsem odgovornega za potek svojega življenja. To pomeni, da ljudje pogosto štejejo za vzroke, zaradi katerih je nekdo postal reven, njegove lastne napačne odločitve in/ali nepripravljenost slediti večini prebivalstva, ki ni padla v revščino. Poleg te individualistične 'teorije' revščine lahko v razpravah zasledimo še druge, kot so npr. revščina kot 'začarani krog', revščina kot (sub)kultura, revščina kot situacijska prisila oz. kot sistemski problem ipd. (več o tem v Dragoš, 2013). Vendar, kot svoje razmišljanje zaključuje avtor, same teorije pri iskanju rešitev niso ključne, pač pa so najpomembnejši »interesi in količina moči, ki stoji za njimi. Katere teorije se pri tem oprimemo, ni nepomembno, a ni bistveno. Odločilno je, ali se to sploh gremo.« (prav tam)

In zakaj naj bi se lotili iskanja rešitev za otroke in mladostnike zaradi revščine njihovih družin? Pri odgovorih na izpostavljeno vprašanje lahko izhajamo iz posameznikov in njihovih doživljanj stisk zaradi revščine ali pa iz družbe, ki se mora zaradi spregledanosti tega področja in nepripravljenosti pravočasnega iskanja rešitev za ljudi, ki živijo v revščini, soočiti s številnimi neželenimi posledicami na različnih ravneh (npr. zdravstveno stanje, nezaposlenost, stopnja kriminala, odvisnosti od finančnih pomoči družbe ipd.). Na šolskem področju so seveda najbolj aktualne raziskave, ki tudi pri nas opozarjajo na vpliv nizkega socialno-ekonomskega statusa (v nadaljevanju SES) družine na slabšo učno uspešnost (npr. Šetinc idr., 1997; Bevc, 2001; Japelj Pavešič idr., 2004; Peček idr., 2006; Žakelj idr., 2009), redkeje pa je zaslediti razprave, ki bi se osredinjale na vprašanje, kaj bi bilo potrebno v šolskem sistemu storiti, da bi ta vpliv revščine oz. neizbranih pogojev življenja zmanjšali. Nekateri skušamo v svojih razpravah opozarjati, da bi bilo treba na področju oblikovanja čim bolj pravičnega šolskega sistema upoštevati koncept 3 R-jev, torej poleg redistributivnega koncepta pravičnosti, na katerem je šolski sistem utemeljen zdaj, vključiti vsaj še koncept pripoznanja in koncept zastopanosti (Lesar, 2013a; Lesar, 2013b), s čimer bi na formalni ravni vzpostavili možnosti za doseganje večje stopnje inkluzivnosti. Vendar, kot kažejo raziskave iz tujine, to ne bo zadostovalo, če se ne bodo spremenile tudi prakse na institucionalni in na konkretni pedagoški ravni učiteljev (Lesar, 2009). Zato bo namen tokratnega razmišljanja, ugotoviti, kaj lahko kot učitelji

<sup>1</sup> Mesečni dohodek na odraslega člana gospodinjstva je nižji kot 606 evrov oz. za štiričlansko družino z dvema otrokoma, mlajšima od 14 let, nižji od 1273 evrov (Statistični urad RS, 2013).

naredimo pri neposrednem delu z otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino.

### KAKO REVŠČINA VPLIVA NA UDEJSTVOVANJE UČENCA V RAZREDU

Pri iskanju odgovora na zastavljeno vprašanje lahko najdemo nekaj bolj ali manj partikularnih odgovorov (npr. Hamre in Pianta, 2005; Gilkerson in Richards, 2007), zato je zelo dobrodošlo razmišljanje Erica Jensena, ki v svojem prispevku *How Poverty Affects Classroom Engagement* (2013) strne ugotovitve številnih raziskav in sklene, da je mogoče prepoznati sedem ključnih razlik med otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino doma, v primerjavi s preostalimi. Razlike se kažejo na naslednjih področjih:

- a) zdravstveno stanje in kakovost prehrane,
- b) besedišče otroka oz. mladostnika,
- c) trud oz. prizadevanje za učenje,
- č) upanje,
- d) kognicija oz. razvoj spoznavnih zmožnosti,
- e) odnosi in
- f) stopnja distresa.

Ob omenjenih razlikah, ki jih podkrepi z izsledki raziskav, pa avtor navede tudi možnosti, ki naj bi jih učitelji pri svojem delu upoštevali in tako otroku oz. mladostniku pomagali pri premoščanju ovir zaradi revščine. Pri tem pa posebej opozarja, da noben izmed omenjenih načinov pomoči ne bo uspešen, če si ne bomo vzeli časa, da otroka oz. mladostnika dobro spoznamo, in se potrudili z njim vzpostaviti spoštljiv odnos (prav tam: 24).

### ZDRAVSTVENO STANJE IN KAKOVOST PREHRANE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Prva očitna razlika je zdravstveno stanje otrok in mladostnikov, ki se soočajo z revščino (npr. več nezdravljenih infekcij ušes, ki vodijo v težave s sluhom, pogostejše obolenje za astmo) in kakovost prehrane, ki igra ključno vlogo (zlasti kakovost zajtrka) pri razvoju možganskih celic v otroških možganih (prav tam: 24). Tudi med slovenskimi otroki in mladostniki podatki kažejo značilno povezanost med samooceno zdravja in SES družine (WHO, 2008b; HBSC, 2006, v Neenakosti v zdravju v Sloveniji, 2011: 43). Tako so otroci iz manj premožnih družin svoje zdravje ocenili kot odlično v manjšem deležu kot otroci iz premožnejših družin (40,3 % proti 48,8 %), pogosteje pa so tudi svoje zdravje ocenili kot slabo (3 % proti 1,9 %) ali še kar dobro (14 % proti 9 %) (prav tam). Otroci v revnejših družinah uživajo manj sadja in zelenjave in so manj pogosto telesno dejavni (prav tam: 10).

Kako se na te ugotovitve lahko odzovemo v vzgojno-izobraževalnih institucijah? V Sloveniji se področju slabe prehranjenosti otrok in mladostnikov iz revnejših družin namenja kar nekaj pozornosti s sistemom subvencioniranja prehrane v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Sodobnejši

podatki o čedalje večjem deležu v celoti subvencionirane prehrane potrjujejo, da je delež družin v ekonomski stiski vse večji: v šolskem letu 2010/2011 je imela v celoti subvencionirano prehrano ena petina oz. 20,4 % dijakov, naslednje leto 21,8 % in v letu 2012/2013 že dobra četrtina oz. 27,2 % dijakov (Delež dijakov, ki so bili deležni subvencionirane šolske malice, 2013). Nedvomno je to sistemski način reševanja, ki mnogim učencem in dijakom olajša težave zaradi slabe prehranjenosti, saj je primerna raven glukoze v krvi povezana z boljšim spominom in kognitivnim delovanjem. Toda sprašujemo se, kaj lahko storimo vzgojitelji oz. učitelji, da bi bili ti otroci in mladostniki bolje sprejeti med vrstniki in bili bolj motivirani za učenje.

E. Jensen (2013: 25) predlaga, da lahko v vzgojno-izobraževalnih institucijah učitelji naredijo veliko, npr. za boljše prekisičenost – saj sta za delovanje možganov najpomembnejša glukoza in kisik – poskrbimo tako rekoč brez stroškov s pogostejšimi aerobnimi vajami med poukom, kar se nedvomno odraža v življenjskih navadah otrok in mladostnikov in v didaktičnem smislu s pogostejšo uporabo gibanja, iger in drame (prav tam).

### BESEDIŠČE OTROKA OZ. MLADOSTNIKA

Na vidik skromnejšega besedišča otrok iz revnejših okolij sta že pred desetletji opozarjala Hart in Risely (1995, v Gilkerson in Richards, 2007), ko sta v svoji kompleksni študiji ugotovila, da otroci iz družin z nižjimi dohodki do svojega 4. leta slišijo v povprečju 13 milijonov besed, medtem ko otroci iz srednjega razreda slišijo okrog 26 milijonov besed, otroci iz družin z visokimi dohodki pa kar 46 milijonov besed. Do podobnih ugotovitev sta prišla Gilkerson in Richards (2007) in tudi nekatere slovenske raziskave izpostavljajo zanimive ugotovitve o povezanosti govorne kompetentnosti in SES družine (Marjanovič Umek idr., 2008). Rezultati na vzorcu 147 predšolskih otrok iz Slovenije kažejo, da so izobrazba staršev in družinsko okolje ter otrokov spol in inteligentnost pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, saj lahko z njimi pojasnimo pomemben delež variance v govornem razumevanju, govornem izražanju, metajezikovnem zavedanju in otrokovem pripovedovanju zgodbe. Z dolžino otrokove vključenosti v vrtec pa so pojasnili majhen delež dodatne variance v govornem izražanju in razumevanju ter pripovedovanju zgodbe in pomemben delež variance v metajezikovnem zavedanju (prav tam).

Vzgojitelji in učitelji bi morali biti pozorni, da nekateri otroci v domačem okolju niso (bili) deležni spodbud na področju branja, ter sami spodbujati govorni razvoj na kakovostno višjih ravneh, pri skupnem branju, med simbolno igro kot tudi pri rutinskih dejavnostih (prav tam: 69). Jensen (2013: 25) pa poudarja, da bi vzgojitelji in učitelji morali vključevati rabo različnih besed v vsakodnevno rutino, povsem načrtno razvijati bogato besedišče s številnimi govornimi položaji, saj je iz mnogih raziskav več kot očitno, da je stopnja razvitosti govora pri otrocih zelo

močan napovednik poznejše učne uspešnosti. V longitudinalni študiji oz. v projektu (*The Abecedarian Project*), v katerem so od dojenčka do 5. leta starosti otrok iz družin z nizkimi dohodki v predšolskem varstvu načrtno in individualizirano izvajali zgodnje intervencije na socialnem, čustvenem, kognitivnem in s posebnim poudarkom na govornem področju, so ugotovili ne le pomembno boljši učni uspeh v branju in matematiki v primerjavi s kontrolno skupino, marveč tudi boljše rezultate na testih kognitivnih sposobnosti, višjo stopnjo izobrazbe in bistveno manjši delež zgodnjih nosečnosti (Campell idr., 2002).

### MOTIVACIJA ZA UČENJE IN UPANJE NA BOLJŠO PRIHODNOST

Naslednji razliki, ki ju izpostavlja Jensen (2013: 26–27), se kaže v trudu oz. naporu, ki so ga otroci in mladostniki pripravljani vložiti v učenje ter v upanju na boljšo prihodnost. Eden izmed možnih razlogov za nemotiviranost učečih se je pomanjkanje upanja in optimizma, saj je dokazano, da se nizek SES in težek finančni položaj povezuje s simptomi depresije (Bitterworth idr., 2012, v prav tam: 26) kot tudi da je z nizkim SES pogosto povezano videnje prihodnosti v pričakovanju bolj negativnih kot pozitivnih dogodkov (Rob idr., 2009, v prav tam: 27) in z nizkimi ali pa sploh nobenimi pričakovanji (Oden idr., 2012, v prav tam). Celo več, saj se človek te 'nemoči spreminjanja okoliščin' nauči, zato so zanimive ugotovitve raziskave opravljene v šestdesetih šolah, kjer se soočajo z visoko stopnjo revščine. Ugotavljajo, da primarni dejavnik na področju učenčeve motivacije za učenje in učne uspešnosti ni domače okolje, marveč šola in učitelji (Irvin idr., 2011, v prav tam). V študiji Finna in Rocka (1997, v prav tam) z več kot 1800 revnimi otroki se je pokazalo, da je šolska angažiranost ključni dejavnik vztrajanja učencev v šolskem sistemu.

Kaj lahko naredimo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, da bi bili otroci in mladostniki bolj motivirani za učenje in bolj optimistični? Najprej je treba okrepiti odnos učitelja z učenci, tako da izvemo čim več o svojih učencih ter da smo jim tudi osebno in ne samo profesionalno blizu. Učenje je treba bolj približati idejam učencev, jim dati možnost izbire in odločanja glede vsebine, načinov učenja, ciljev. Potem bi morali učitelji poskrbeti, da se šolski in zasebni svet učencev čim bolj povežeta, in pomagati učencem videti razloge za vztrajanje v 'akademski igri'. Na tretjem mestu avtor izpostavlja potrebnost vsakodnevnega pripoznanja in potrjevanja učenčevega napora in truda, saj če učitelji posredujejo več pozitivnih kot negativnih povratnih informacij (optimalno razmerje med pozitivnimi in negativnimi povratnimi informacijami naj bi bilo 3 : 1), potem bistveno izboljšajo učenje in osebno rast (Fredrickson in Losada, 2005, v prav tam). Lahko rečemo, da če učitelji potrjujejo, izzivajo in spodbujajo učence, potem so ti pripravljani delati bolj intenzivno. Četrto opozorilo avtorja je, da moramo imeti visoke cilje za svoje učence in

jim pokazati možnosti, da jih dosežejo. Treba jih je spodbujati z različnimi resničnimi zgodbami, ki jih bodo še dodatno prepričale, da so ljudje živeli v podobno težkih razmerah, pa vendar so dosegli svoje cilje. In ne nazadnje je zelo pomembno, da učencem dajemo sprotne povratne informacije o njihovih prizadevanjih, tako lahko uvidijo, da je določene ustaljene navade možno spreminjati, kar jih vodi k večjemu uspehu (prav tam).

### RAZVOJ KOGNITIVNIH ZMOŽNOSTI

Otroci iz nižjega SES pogosto dosegajo nižje rezultate na testih inteligentnosti in so akademsko manj uspešni kot tisti iz višjega SES. Po navadi otroci iz revnejših okolij kažejo težave na področju spoznavanja, ki vključujejo krajšo pozornost, visoko raven odkrenljivosti, težave z nadzorovanjem kakovosti svojega dela in težave z iskanjem rešitev določenim problemom (Allooway idr., 2009, v prav tam: 28). Toda zavedati se je treba, da so spoznavne sposobnosti kot tudi inteligentnost spremenljive in učljive spretnosti. Zato bi morali učitelji in vzgojitelji nemalo pozornosti nameniti ključnim akademskim spretnostim, denimo, kako naj si otrok in mladostnik organizira delo, kako naj se uči, dela zapiske, naredi prednostno listo opravil in kako se nauči ključne ideje. Učence je treba naučiti tudi procesov reševanja problemov in razvijati zmožnosti delovnega spomina.

Učenčeva stališča do sposobnosti učenja so tudi zmerno močan napovednik učne uspešnosti (Blakwell idr., 2007, v prav tam). Zato je za učitelje zelo pomembno, da sami pri sebi razčistijo svoja prepričanja, saj ta vplivajo na njihovo pedagoško delovanje. In če so prepričani, da je 'količina pameti' vnaprej določena in je učenci ne morejo povečati, potem bodo učence nekoliko težje prepričali in jih naučili, da se njihovi možgani lahko spremenijo in razvijajo, da lahko tudi povečajo svoje rezultate na IQ-testih, kar so dokazovali v že omenjeni longitudinalni študiji (Campell idr., 2002). Cooper (2012, v Jensen, 2013: 28) opozarja, da ni dobro uporabljati fraze »Če ti nekaj ne gre dobro, si pa gotovo dober v čem drugem«, saj s tem zaviramo učenčevo prizadevanje po iskanju bolj primernih strategij učenja in kultiviranje pozitivnih stališč do svojih zmožnosti.

### ODNOSI

Pomembna razlika med otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino, in preostalimi se kaže na ravni odnosov, kajti mnogi otroci iz revnejših družin že zelo zgodaj doživljajo kaotične izkušnje, postajajo negotovi in so pod hudim stresom zaradi nenavzočnosti vsaj enega, če ne kar obeh staršev. Komunikacija v teh družinah je tudi specifična, saj so deležni dvakrat več graj kot pozitivnih komentarjev (Risley in Hart, 2006, v prav tam: 28). Verjetnost, da bodo učenci izpadli iz šolskega sistema oz. bili šolsko neuspešni, se povečuje glede na čas, ko so bili kot otroci izpostavljeni stiskam v družini zaradi odnosov (Split idr., 2012, v prav

tam: 28), saj težavni odnosi doma pogosto ustvarjajo nezaupanje učencev. Neprimerno vedenje v šolskem okolju je lahko posledica nestabilnosti doma in/ali nepoznavanja primernejših socialno-čustvenih odzivov, zato se ti učenci pogosteje zatekajo k impulzivnemu vedenju, uporabi neprimernega jezika in k nespoštljivosti – v tem okviru je zelo pomembno, da jih naučimo bolj primernih družbenih in čustvenih odzivov. Otroci iz nestabilnih domačih pogojev zato potrebujejo močne, pozitivne in skrbne odrasle. Bolj kot izražamo skrb za te otroke (npr. spoštljivo povprašamo o njegovi družini, o njegovih hobijih oz. o tem, kar mu je pomembno), boljši so pogoji za posege. Tem učencem ni treba govoriti, kaj morajo storiti, marveč jih naučiti, kako se lahko nečesa lotijo (prav tam).

Tudi raziskava Hamre in Pianta (2005) prepričljivo dokazuje, da kakovost vsakodnevnih razrednih interakcij v obliki kakovostnega poučevanja in čustvenih podpor učitelja ublaži tveganja zaradi zgodaj prepoznavnih težav učenca na področju učenja in neprimernih odnosov. Ta študija nakazuje, da so učiteljeva osredotočenost na poučevanje bralne pismenosti, na kakovostno povratno informacijo in angažiranje učencev, da sodelujejo v razpravah o akademskih vsebinah, lahko še posebej pomembni pri spodbujanju učnih dosežkov učencev iz nizkega SES (prav tam: 961). Čustvena podpora pa se je kazala z ustvarjanjem pozitivne razredne klime, z učinkovitim in proaktivnim upravljanjem vedenja in z učiteljevim odzivanjem na učenčeve individualne potrebe. Zanimiva je tudi ugotovitev, da je učencem z očitnim neprimernim vedenjem v zgodnjem obdobju k boljši učni uspešnosti bolj pripomogla čustvena podpora učiteljev kot kakovostnejše poučevanje (prav tam: 962).

## DOŽIVLJANJE STRESA

Kronični distress staršev, ki se soočajo z revščino, vpliva na njihove otroke, zlasti na razvoj možganov, na akademsko uspešnost in socialne kompetence (Evans idr., 2007, v Jensen, 2013: 29), na spodbujanje impulzivnosti, zmanjšanje pozornosti in delovnega spomina, pogosto pa se kaže s kronično aktivacijo otrokovega imunskega sistema (Blair in Raver, 2012, v prav tam). Otroci, ki so izpostavljeni distressu, večinoma izražajo enega izmed dveh vedenj: jezo oz. agresivno vedenje, ki se kaže z neprimernim odgovarjanjem učiteljem, z uporabo neprimerne govornice telesa in neprimernih izrazov obraza, ali pasivnost, ki se kaže z nepripravljenostjo odgovarjati na vprašanja učiteljev, s telesno držo (zgrbljenostjo) in z nepovezanostjo z vrstniki ter šolskim delom. Mnogi učitelji jih opredeljujejo kot vedenjsko moteče ali lene, četudi ne gre za njihove osebnostne lastnosti, marveč za simptome zaradi kronične izpostavljenosti stresu.

Zato je treba prepoznati prave razloge za opažene oblike vedenja in začeti graditi močne odnose v skupnosti s preostalimi učenci, ustvarjati izkušnje, v katerih bodo učenci sami lahko nadzirali dnevno dogajanje v šoli, spodbujati

odgovornost in odločanje s ponujanjem izbir, spodbujati vključevanje v projekte in podpirati timsko delo, saj le tako lahko pomagamo preseči učenčev stres. Ne nazadnje pa bi bilo dobro učencem pokazati, kako se lahko spopadajo s stresorji v svojem življenju (prav tam: 29).

## SKLEPNE UGOTOVITVE

Revščina je izjemno kompleksen družbeni pojav, ki se skozi čas precej spreminja, zato ne preseneča, da se tako v domačih kot večini tujih raziskav lotevajo preučevanja tega dejavnika na učence in dijake samo skozi izbrane vidike (zlasti mesečni dohodki, izobrazba staršev in njihov poklic) in v vseh je očitno, da posamezni vidiki bolj ali manj vplivajo na učno uspešnost. Teže pa je zaslediti raziskave, ki bi se preučevanja vplivov revščine na otroke in mladostnike lotevale kompleksneje in vključevale vidike ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala, ki jih je v svoji teoriji izpostavil Bourdieu (2004: 16).

V slovenskem šolskem sistemu poznamo parcialne odzive na revščino otrok in mladostnikov, ki se večinoma osredotočajo na finančne podpore (npr. subvencioniranje prehrane, učbenikov ipd.). Z dopolnilnim in pozneje z nivojskim poukom pa naj bi pomagali premoščati primanjkljaje v predznanju otrok iz manj spodbudnih okolij. Raziskav na področju učinkovitosti pomoči pri dopolnilnem pouku ne poznamo, medtem ko se pri nivojskih skupinah precej jasno in podobno kot v drugih državah odraža, da so mladostniki iz družin z višjim SES v najzahtevnejših nivojskih skupinah in obratno (Žakelj idr., 2009; Lynch in Lodge, 2002). Ti podatki nakazujejo, da mnogi šolski sistemi s predvidenimi mehanizmi pomoči ne uspejo zmanjšati vpliva dejavnikov SES, nekatere raziskave celo dokazujejo, da s svojim delovanjem še poglobljajo te razlike med otroki in mladostniki (več o tem v Lesar, 2013b).

Pričujoči prispevek je oblikovan na predpostavki, da je sicer zelo pomembna urejenost te problematike na sistemski kot na institucionalni ravni, toda najpomembnejša je neposredna pedagoška praksa vzgojiteljev in učiteljev. Ti pa žal v slovenskem prostoru nimajo prav veliko jasnih smernic, kako bi se bilo v primerih otrok in mladostnikov, ki se doma soočajo z revščino, najbolje odzivati. Upamo, da bomo s tem nekoliko zapolnili vrzel in pedagoške delavce spodbudili k ozaveščanju svoje vloge v življenju teh otrok in mladostnikov ter tudi k sprejemanju soodgovornosti za njihovo socialno vključenost in učno uspešnost. Številne raziskave namreč zelo jasno nakazujejo, kako lahko s pristnimi in skrbnimi odnosi ter pripravljenostjo razvijati pomembne spretnosti zmanjšamo vpliv neizbranih pogojev življenja otrok in mladostnikov, ki se soočajo z revščino. Predvsem bi bilo dobro, da skušamo čim bolj spoznati življenja otrok in mladostnikov, ki jih srečujemo, in v primerih motečega oz. neprimernega vedenja ne pripisati vzrokov zanje takoj posamezniku (npr. hiperkinetična motnja) ali nevezgajenosti kot posledici razvajenosti in starševske neodgovornosti, marveč pomisliti tudi na to,

da so nekateri res izpostavljeni prevelikemu slabemu stresu zaradi revščine doma in tega izražajo družbeno neprimer-  
no. Naj sklenem z mislijo Jansena (2013: 29–30), ki pravi,  
da se je pri otrocih in mladostnikih, ki živijo v revščini,  
treba zavedati, da niso 'zlomljeni' ali 'poškodovani', saj se  
človeški možgani prilagodijo izkušnjam in se spremenijo

– in naši učenci se tudi lahko. Kako 'lahko' jim bo šlo na  
poti spreminjanja oz. razvoja, pa je odvisno tudi od naše  
ozaveščenosti in pripravljenosti pripoznati vpliv revščine ter  
iskati drugačne načine pedagoškega delovanja, s katerimi  
bomo skupaj premoščali neizbrane ovire v življenju otrok  
in mladostnikov.

## VIRI IN LITERATURA

Bevc, M. idr. (2001). Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: *Slovenija v Evropski uniji*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. Ball, S. J. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London. New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, 15–29.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. in Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 1, 42–57.

Delež dijakov, ki so bili deležni subvencionirane šolske malice (2013). Dostopno na spletni strani: <http://www.irssv.si/index.php/demografija-3/2013-01-11-18-12-48/2013-01-11-18-12-56/delez-dijakov-ki-so-bili-delezni-subvencionirane-solske-prehrane> (4. 4. 2014).

Dragoš, S. (2013). Teorije revščine. V: *Mladina*, 8 (22. feb. 2013), str. 38–42. Dostopno na spletni strani: <http://www.mladina.si/120746/teorije-revschine/> (10. 10. 2013).

Gilkerson, J. in Richards, J. A. (2007). The power of talk: Adult Talk and Conversational Turns During the Critical 0-3 Years of Child development. Infoture, Inc. Technical Paper ITR01-1. Dostopno na spletni strani: [http://www.lenababy.com/pdf/The\\_Power\\_of\\_Talk.pdf](http://www.lenababy.com/pdf/The_Power_of_Talk.pdf) (10. 4. 2014).

Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? V: *Child Development*, 76, 5, 949–967.

Japelj Pavešič, B. (2004). TIMSS 2003 – *Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja*. Dostopno na spletni strani: <http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf>. (2. 2. 2006).

Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. V: *Educational Leadership*, May 2013, 24–30.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2013a). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. V: *Sodobna pedagogika*, 64(130), 2, 76–95.

Lesar, I. (2013b). Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R). V: *Šolsko polje*, 24, 5/6, 91–115. Dostopno na spletni strani: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjijnica/SP/2013/SP\\_XXIV\\_2013\\_5-6/index.html](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjijnica/SP/2013/SP_XXIV_2013_5-6/index.html). (10. 4. 2013).

Lynch, K. in Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. Podlesek, A. (2008). Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok. V: *Sodobna pedagogika*, 59 (125), 5, 52–73.

Martin, K. D., Hill, R. P. (2012). Life Satisfaction, Self-Determination, and Consumption Adequacy at the Bottom of the Pyramid. *Journal of Consumer research*, 38, 78–91. DOI: 10.1086/661528.

*Neenakosti v zdravju v Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja. Dostopno na spletni strani: [http://www.ivz.si/publikacije?pi=3&\\_3\\_Filename=attName.png&\\_3\\_MediaId=2923&\\_3\\_AutoResize=false&pl=109-3.3](http://www.ivz.si/publikacije?pi=3&_3_Filename=attName.png&_3_MediaId=2923&_3_AutoResize=false&pl=109-3.3) (5. 4. 2014).

Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. V: *Sodobna pedagogika*, 57(123), 10–34.

Statistični urad Slovenije. (2013). *Mednarodni dan boja proti revščini 2013*. Dostopno na spletni strani: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5827](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5827) (4. 4. 2014).

Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). *Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje*. Ljubljana: Center za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2014). *Ponovna rast zaposlovanja*. Dostopno na spletni strani: [http://www.ess.gov.si/trg\\_dela/aktualno\\_o\\_trgu\\_dela](http://www.ess.gov.si/trg_dela/aktualno_o_trgu_dela) (4. 4. 2014).

Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J., Rosc Leskovec, D. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami: Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.

#### POVZETEK

Revščina je izjemno kompleksen družbeni pojav, ki se skozi čas precej spreminja, močno pa vpliva na življenje otrok in mladostnikov. Ker se večina raziskovalcev tega področja loteva posameznih dejavnikov (npr. izobrazba staršev, družinski prihodki, kakovost govora v družinah), ki pomembno vplivajo zlasti na učno uspešnost otrok in mladostnikov, je namen tega prispevka predstaviti možnosti, kako lahko vzgojitelji in učitelji pomagajo otrokom in mladostnikom pri premoščanju ovir zaradi revščine. Pri tem pa je treba posebej poudariti, da noben izmed omenjenih načinov pomoči ne bo uspešen, če si ne bomo vzeli časa, da otroka oz. mladostnika dobro spoznamo, in se potrudili z njim vzpostaviti spoštljiv odnos.

#### ABSTRACT

Poverty is an extremely complex social phenomenon, it has been changing over time, but it strongly influences the lives of our children and young people. Most researchers in this field deal with individual factors (i.e. parents' education, family income, quality of conversations in families) that have an important impact on academic achievements of children and young people. So the aim of this article is to present possibilities for pre-school and school teachers to help children and young people overcome obstacles resulted from poverty. It is especially important to stress that none of the aforementioned ways of help can be effective unless we take time to get to know children and young people well and to take efforts to build mutually respectful relationships.

Polona Gradišek, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## PEDAGOŠKI OPTIMIZEM UČITELJEV KOT POMEMBEN VIDIK POUČEVANJA

### UVOD

Pozitivna psihologija je mlada veja psihologije, ki se osredotoča na preučevanje dejavnikov, ki pripomorejo h kakovostnemu življenju. Spodbuja razvoj posameznika v smeri udejanjanja osebnih potencialov in odkrivanja dejavnikov, zaradi katerih le-ta doživlja svoje življenje kot izpopolnjujoče. Cilj pozitivne psihologije je ohranjanje duševnega zdravja.

Psihologija se je v preteklosti pogosto osredotočala na preučevanje in odpravljanje psiholoških motenj, bolezni in primanjkljajev. Z osredotočanjem na negativne vidike duševnosti so psihologi pogosto spregledali dejavnike, ki lahko delujejo preventivno in tako pripomorejo k duševnemu zdravju. Zdravje je namreč več kot le odsotnost bolezni, zato je prav, da preučujemo tudi ta vidik.

Pozitivna psihologija je doživela svoj zagon leta 2000, ko je bila tej psihološki paradigmi posvečena posebna izdaja revije *American Psychologist*. Raziskovanje na področju pozitivne psihologije temelji na kakovostnem empiričnem znanstvenem raziskovanju, zato so teoretična spoznanja vedno podprta z empiričnimi dognanji. Prav to loči pozitivno psihologijo od humanistične psihologije iz šestdesetih let prejšnjega stoletja, ki se je prav tako osredotočala na dejavnike dobrega življenja, vendar se pri tem ni opirala na znanstveno raziskovanje.

Raziskovanje v pozitivni psihologiji se osredotoča na tri področja:

- pozitivna čustva (zadovoljstvo z lastno preteklostjo, veselje v sedanosti in upanje glede prihodnosti),
- pozitivne individualne lastnosti (preučevanje osebnostnih moči in vrlin, kot so ljubezen, pogum, ustvarjalnost, radovednost, humor itd.) in
- pozitivne institucije, ki omogočajo načrten in sistematičen razvoj prvih dveh področij.

Vodilni raziskovalci na področju pozitivne psihologije poudarjajo, da cilj bazičnega raziskovanja in aplikacije pozitivne psihologije ni izpodriniti tradicionalno preučevanje težav oz. motenj. Želijo ga dopolniti in zagotoviti, da bo enakovredna pozornost posvečena prepoznavanju in spodbujanju pozitivnih vidikov posameznikov, skupin in njihovih okolij. Tako lahko s pomočjo izsledkov znanstvenega raziskovanja na področju pozitivne psihologije podpiramo družine in šole, ki omogočajo otrokom najboljši razvoj; oblikujemo delovna okolja, ki skrbijo za zadovoljstvo zaposlenih in visoko produktivnost; podpiramo skupnosti, ki spodbujajo vključenost svojih članov, ter

terapevte, ki prepoznavajo, negujejo in razvijajo vrline svojih klientov.

### PEDAGOŠKI OPTIMIZEM

Na temeljih pozitivne psihologije sloni tudi razmeroma nov koncept pedagoškega optimizma, ki ga Anita Woolfolk Hoy in sodelavci pojmujejo kot eno od pomembnih učiteljevih subjektivnih prepričanj. Učiteljeva prepričanja o učenju in poučevanju so pomembna, ker usmerjajo njegovo delovanje v razredu in v šoli.

Optimizem predstavlja osebnostno lastnost posameznika, ki odraža njegova pozitivna pričakovanja do prihodnosti. Raziskave kažejo, da se optimizem pozitivno povezuje z duševnim zdravjem, srečo, subjektivnim blagostanjem, načrtovanjem aktivnosti in dosežki. Talentu in motivaciji, ki po navadi skupaj privedeta do šolskega uspeha, Seligman (2006) dodaja še optimizem kot tretji dejavnik, ki naj bi pripomogel k uspehu. Optimizma se lahko naučimo, zato se lahko tudi učitelji naučijo pedagoškega optimizma. V šolskem kontekstu si želimo, da bi učitelji ustvarjali tako učno okolje, v katerem bi se učenci lahko osebnostno razvijali, razvijali svoje potenciale in bi »cveteli«. Želimo si, da bi se učitelji osredotočali na pozitivne lastnosti učencev, razreda, šole in skupnosti.

Koncept pedagoškega optimizma se je sprva uveljavil na **ravni šole**, in sicer kot konstrukt, ki je pomembno povezan z učnimi dosežki učencev ne glede na socialno-ekonomski status učencev in druge demografske spremenljivke (Hoy, Tarter in Woolfolk Hoy, 2006). Sestavljajo ga trije elementi: zaznana kolektivna učinkovitost, zaupanje pedagoških delavcev in pomembnost učenja. *Zaznana kolektivna učinkovitost* se nanaša na zaznavo učiteljev znotraj šole, da bo njihovo kakovostno pedagoško delo povzročilo pozitivne učinke pri učencih. *Zaupanje pedagoških delavcev* v učence in starše temelji na prepričanju, da so ti dobronamerni, zanesljivi, kompetentni, iskreni in odprti. *Pomembnost učenja* pa predstavlja osredotočenost na učenje in ustrezno vedenje učencev v šoli. Ti trije elementi so med seboj v interakciji in tako soustvarjajo pozitivno učno okolje.

Pozneje so pedagoški optimizem prenesli tudi na **individualno raven učiteljev**. Avtorji (Woolfolk Hoy, Hoy in Kurz, 2008) ga opredeljujejo kot učiteljevo pozitivno prepričanje, da lahko pomembno vpliva na učne dosežke učencev s tem, da poudarja pomen učenja in izobraževanja, da verjame v učence in njihove starše ter jim zaupa, da bodo aktivno sodelovali v učnem procesu, ter da verjame



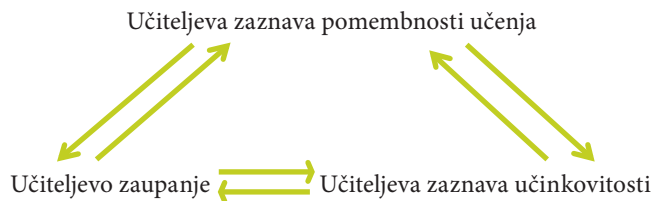
v svojo lastno sposobnost konstruktivnega premagovanja morebitnih težav v razredu s pomočjo lastne vztrajnosti in osebne odpornosti. Tudi individualni pedagoški optimizem sestavljajo trije elementi: učiteljeva zaznava učinkovitosti, zaupanje v učence in starše ter njegova osredotočenost na oblikovanje pozitivnega učnega okolja, v katerem ne manjka izzivov.

*Učiteljeva zaznava učinkovitosti* je opredeljena kot sodba o njegovih lastnih zmožnostih doseganja zaželenih ciljev v smislu učenja in aktivne vpletenosti učencev v učne aktivnosti, vključujoč učence s posebnimi potrebami ali nemotivirane učence (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy in Hoy, 1998). Ta koncept je eden redkih, ki se dosledno povezuje z učnimi dosežki učencev. Učitelji, ki verjamejo, da lahko pozitivno vplivajo na učenje svojih učencev, imajo do njih višja pričakovanja, v poučevanje vlagajo več truda in so spretnejši pri soočanju s težavami (Tschannen-Moran in Hoy, 1998).

Da bi bil učitelj uspešen, mora njegov odnos do učencev in staršev temeljiti na *zaupanju*, ki je bistvena komponenta, potrebna za vzpostavljanje in negovanje pozitivnih medosebnih odnosov z učenci. Ko učitelj vzpostavlja varno okolje, v katerem si z učenci zaupajo, so učenci pripravljene tvegati, se učiti iz lastnih napak, starši pa verjamejo, da se učitelji trudijo za dobro njihovih otrok. Tak odnos vključuje občutke dobronamernosti, zanesljivosti, kompetentnosti, iskrenosti in odprtosti. Učitelji morajo zaupati, da so se učenci pripravljene učiti, da so sposobni kritičnega mišljenja in iskrenosti. Tudi učitelji, ki zaupajo v svoje učence, imajo višja pričakovanja do svojih učencev in hkrati zaupajo, da se lahko zanesejo na podporo staršev (Tschannen-Moran in Hoy, 1998).

*Učiteljeva zaznava pomembnosti učenja* se nanaša na njegova prepričanja glede učnega uspeha in usmerjenosti na učne naloge. Kakovosten učitelj zna dobro organizirati pouk in poskrbi, da so učenci vpleteni v učne aktivnosti. To je pomembno, saj se čas, ko so učenci med poukom uspešno in aktivno vključeni, pozitivno povezuje z njihovim poznejšim (samostojnim) učenjem (Weinstein in Mingano, 2007). Pri učiteljevi zaznavi pomembnosti učenja gre za to, kako uspešen je pri aktivnem vključevanju učencev v aktivnosti med poukom.

Trije opisani elementi pedagoškega optimizma vsebujejo kognitivni (učiteljev občutek učinkovitosti), afektivni (zaupanje v učence in starše) in vedenjski vidik (zaznava pomembnosti učnih dosežkov). Med seboj so povezani in vzajemno delujejo drug na drugega, kot prikazuje slika 1.



Slika 1. Odnos med pomembnostjo učenja, učiteljevim zaupanjem in učiteljevo zaznavo učinkovitosti (Woolfolk Hoy, Hoy in Kurz, 2008: 823).

**Pedagoško optimističen učitelj** vodi razred humanistično<sup>1</sup> in zaupa svojim učencem, jih vključuje v načrtovanje in vrednotenje učnih aktivnosti, uporablja tudi neformalno vrednotenje znanja, sprejema starše v šoli in vlaga čas, energijo in trud v kakovostno poučevanje. Pedagoško optimistični učitelji so torej zagnani, predani, energični, odporni in vestni pri opravljanju pedagoškega dela z namenom, da bi bili njihovi učenci učno uspešni (Woolfolk Hoy, Hoy in Kurz, 2008).

Pedagoški optimizem učiteljev je eden od možnih dejavnikov, ki bi lahko vplivali na učno uspešnost učencev. Na ravni šole se je to že pokazalo – zaznana kolektivna učinkovitost učiteljev je ena od spremenljivk, ki pripomore k učnim dosežkom učencev ne glede na socialno-ekonomski status, predhodni učni uspeh in nekatere druge demografske spremenljivke (Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy, 2006). Avtorji raziskav o pedagoškem optimizmu izpostavljajo, da bodo nadaljnje raziskave pokazale, kako se učiteljev individualni pedagoški optimizem povezuje z učno uspešnostjo in drugimi pomembnimi vidiki učenja in pouka. Odprta ostajajo vprašanja o tem, kaj vpliva na stopnjo pedagoškega optimizma učitelja, do kakšne mere se pedagoški optimizem na ravni šole povezuje z individualnim učiteljevim pedagoškim optimizmom ter kako lahko ravnatelji spodbujajo pedagoški optimizem pri svojih učiteljih.

## SKLEP

Pedagoški optimizem torej predstavlja eno pomembnih subjektivnih prepričanj učiteljev, ki močno določa njihovo pedagoško delo. Učitelji, ki verjamejo, da lahko s svojim delom pomembno vplivajo na učne dosežke svojih učencev, ki zaupajo, da bodo njihovi učenci vlagali trud v učne aktivnosti, starši pa jih bodo pri tem podpirali, ter si prizadevajo v razredu vzpostavljati in vzdrževati pozitivno učno okolje, se bodo lažje spoprijemali z vsakdanjimi izzivi, ki se pojavljajo v razredih. Učitelj je učencem pomemben zgled tudi v optimistični naravnosti do

<sup>1</sup> Humanistični učitelji v svojem razredu negujejo pozitivne medosebne odnose, učence spodbujajo k samodisciplini in samoregulaciji ter želijo odkriti vzroke neprimerne vedenja. Humanistično vodenje razreda zaznamujejo optimizem, odprtost, fleksibilnost, razumevanje in samodeterminiranost učencev (Hoy, 2001).

učenja in do učnih in drugih dosežkov učencev. Znano je, da učiteljeva pričakovanja do učencev pomembno vplivajo na dejanske dosežke učencev. Če bodo torej učitelji zaupali v svoje učence in v njihovo pripravljenost za šolsko delo, bodo tudi učenci bolj pripravljeni sodelovati v učnih aktivnostih in se bodo bolj pripravljeni učiti.

Pomemben pa je tudi pedagoški optimizem na ravni šole: če učitelji v šoli verjamejo, da bo imelo njihovo kakovostno pedagoško delo pozitivne učinke na učno vedenje učencev, če zaupajo v dobronamernost, kompetentnost in iskrenost učencev in staršev ter si prizadevajo za kakovostno poučevanje za samoregulacijsko učenje učencev, bodo ta pozitivna prepričanja na ravni šole pomembno prispevala k pozitivni šolski klimi. Pri tem imajo pomembno vlogo ravnatelji, ki lahko s svojim zgledom spodbujajo optimistično

naravnost učiteljev in drugih strokovnih delavcev, seveda pa k takšni šolski klimi pomembno prispeva prav vsak zaposleni. V času varčevalnih ukrepov in s tem povezanih številnih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja je izjemno pomembno, da učitelji ohranjajo svojo zagnanost, predanost delu in optimistično naravnost ter da ne pustijo, da trenutne manj ugodne družbene razmere odvrnejo njihovo pozornost od skrbi za kakovostno poučevanje in za spodbujanje celostnega razvoja učencev. Prvine pedagoškega optimizma na individualni in šolski ravni nam lahko pomagajo, da kljub morebitnim sistemskim oviram še naprej ohranjamo zaupanje v učence in si prizadevamo za kakovostno poučevanje, saj si učenci za služijo najboljše.

## VIRI IN LITERATURA

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. in Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425–446.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Pocket Books.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334–352.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. in Hoy, K. W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Weinstein, C. S. in Mignano, A. (2007). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. in Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Educations*, 24, 821–835.

## POVZETEK

V prispevku predstavljam razmeroma nov koncept pedagoškega optimizma, ki sloni na temeljih pozitivne psihologije. Pedagoški optimizem, ki ga avtorji opredeljujejo na ravni šole in na ravni učitelja, sestavljajo učiteljeva prepričanja o lastni oz. kolektivni učinkovitosti, o zaupanju v učence in njihove starše ter o pomembnosti učenja. Vsi trije elementi pomembno vplivajo na kakovost učiteljevega poučevanja, na šolsko in razredno klimo, s tem pa tudi na učne dosežke učencev, zato v prispevku razmišljam o pomenu učiteljevih pedagoškooptimističnih prepričanj.

**Ključne besede:** pedagoški optimizem, pozitivna psihologija, učitelji

## ABSTRACT

This article presents a relatively new concept of academic optimism based on positive psychology. Academic optimism defined at school and teacher level consists of teachers' beliefs about their own or collective efficacy, about trust in pupils and their parents, and about the importance of learning. All three elements have an important impact on the quality of teachers' teaching, school and classroom climate and consequently, on pupils' achievements. Therefore the article focuses on the importance of teachers' academic-optimistic beliefs.

**Key words:** academic optimism, positive psychology, teachers

Metka Debeljak, Osnovna šola Poljane,  
Melani Centrih, Gimnazija Ptuj,  
Jelena Keršnik, Gimnazija in ekonomska šola Trbovlje,  
Mag. Adrijana Špacapan, Šolski center Nova Gorica,

Mag. Meta Kamšek, Gimnazija in srednja šola Kočevje in  
Rado Kostrevec, Osnovna šola Trebnje  
Nastja Valentinčič Al Bukhari, Šolski center Nova Gorica, Srednja  
ekonomska in trgovska šola

## KAKO KRIZO OBČUTIJO RAVNATELJICE IN RAVNATELJI, UČITELJICE IN UČITELJI<sup>1</sup>

Ko smo se v uredniškemu odboru odločali, da podrobneje osvetlimo učinke krize v našem šolstvu, smo se strinjali, da o tem nujno prepustimo besedo tudi tistim, ki jo najbolj neposredno izkušajo. Nagovorili smo veliko ravnateljcev in ravnateljic ter učiteljev in učiteljic. Odziv je bil odličen, tako da je bil kar velik izziv izbrati, kaj objaviti in katere poudarke izpostaviti v tokratni sredici.

Odločili smo se, da začnemo s pogovorom z ravnateljico Osnovne šole Poljane (v Poljanski dolini) Metko Debeljak, ki je poglobljeno in izčrpno odgovorila na nekatera naša vprašanja o podobi in učinkih krize, ki so bila opora za razmislek tudi preostalim sodelujočim.

### POGOVOR

**Kako občutite krizo vi osebno kot ravnateljica: na kaj v zvezi z vašim delom (najbolj) vpliva, kako vpliva, kaj s tem v zvezi je videti kot najbolj problematično, kaj pa je morda spodbudno?**

Kriza se v izobraževanju kaže na več področjih, in to različno. Vsekakor ne povsod v negativnem smislu, saj so nekatere stvari v šolstvu v času »debelih krav« postale kar preveč samoumevne (tako za učitelje kot za starše in učence). Pri tem mislim na zagotavljanje pogojev za pouk, uporabo učbeniškega gradiva (predvsem delovnih zvezkov in drugih dodatnih gradiv), nič več niso bile dobre stvari, ki smo jih pripravili v šoli in so bile za učence brezplačne, želja po vključevanju zunanjih ponudnikov v šolo in podobno. Prav tako so učitelji stremeli k izobraževanju, ki je bilo drago, oz. jim ponujeno (brezplačno ali z nizko kotizacijo) ni zadoščalo.

Negativno pa je zagotovo področje financiranja in s tem stimulacije delavcev, ustavljen napredovanje, zmanjšana sredstva za izobraževanje, zagotoviti 1 % zmanjšanja zaposlenih »na počez« (ne glede na število učencev in druge specifične). Prav tako ne gre zanemariti tudi zmanjšane financiranja s strani ustanovitelja, predvsem pri investicijah in vzdrževanju, nakupu drobnega inventarja in podobno.

Naj izpostavim dejstvo, da s praznimi obljubami ne moremo dolgo motivirati zaposlenih, pri tem morda ne gre zanemariti krize vodenja, ki jo morda začnemo

čutiti. Ne zdi se mi primerno uporabljati zastraševalnih metod z izgubo službe in podobnim, uporabljam pozitivno motivacijo in optimizem, vendar pogosto naletim na težave.

Neposredno lahko čutim vpliv krize tudi na področju odnosov, predvsem pritiskov s strani staršev in javnosti (slabšalen prizvok za javni sektor).

### V čem vidite glavne razloge za to?

Glavni razlogi so seveda večplastni – od finančne krize posameznika (izguba službe družinskih članov), do krize vrednot, saj so vsa sporočila iz vsakdanjega sveta večinoma negativna in nanje skoraj nimamo vpliva.

Kriza vodenja pa je zagotovo posledica dogodkov v šolstvu in v sistemu – številne prehitre in nepremišljene odločitve in spremembe (vsakokratna zamenjava oblasti povzroči spremembo zakonodaje in pravilnikov), negotovost sistema, grožnje s spremembami standardov in normativov, premalo vložka na strokovnem področju šolstva, premalo vložka v izobraževanje za učinkovito poučevanje. Ravnatelji nimamo mehanizma, s katerim bi lahko nagradili najboljše učitelje, šole so enako financirane ne glede na delo in dosežke.

### Kje vse v svojem šolskem okolju opazite učinke krize; kako se na to odzivajo vpleteni (vodstvo, učitelji, učenci, starši)?

Tudi pri nas na šoli so učinki krize pozitivni in negativni. Pozitivne učinke krize opazim na področju vrednot, spet lahko opazimo medsebojno pomoč učencev, večji poudarek je na prostovoljstvu, zbiranju stvari za brezdomce ...

Učencem in staršem so dejavnosti iz programa šole postale zanimive (interesne dejavnosti, izbirni predmeti).

Zaposleni cenijo standard, ki ga ponuja naša šola (seveda ne vsi), več izobraževanja za zaposlene organiziramo sami (s tem krepimo tudi ugled zaposlenih) ali poiščemo programe, ki so zanimivi za večino in niso predragi.

Res pa je, da so starši in preostali uporabniki naših storitev vse bolj zahtevni, pri tem pa pogosto težko ločijo med upravičenimi zahtevami in tistimi, ki posegajo v našo avtonomijo.

<sup>1</sup> Povzela dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo.

**Kako se s tem spodate, kakšne strategije uporabljate?**

Zelo pomembno je, da na delovanje šole neposredno ne vplivajo spremembe, da se med zaposlenimi ne širita nestrpnost in panika. Pri vsaki spremembi, ki se zgodi, je treba pogledati nanjo z več zornih kotov, najpomembnejši je naš, uporabniški. Nemogoče je, da bi spremembe enako vplivale na vse šole, zato je potreben pragmatičen pristop.

Zaposlenim zelo ažurno posredujem vse informacije, jih seznanjam z novostmi, predlogi, o spremembah in izvedbi sprememb pa se dogovarjamo skupaj s soglasjem (pri predpostavki, da je zadoščeno zakonskim okvirjem).

Podobno je tudi pri komunikaciji s starši in lokalno skupnostjo.

**Kaj je tisto, kar se vam v trenutnem obdobju zdi najbolj drugačno od obdobja izpred nekaj let?**

Predvsem število nalog (obseg dela) tako za ravnatelje kot učitelje, spremembe, ki so tako pogoste, so povzročile nezanesljivost sistema, elektronska obdelava vseh podatkov je delo sicer olajšala, vendar so sistemi nepovezani, razdrobljeni in je potrebno veliko usklajevati.

Velika sprememba je tudi v načinu poučevanja, učenci so drugačni, potrebujejo drugačne metode in oblike dela, z uvedbo devetletke smo preveč poudarjali pozitivne in dobre lastnosti posameznika, nismo gradili na odgovornosti posameznika za lasten napredek, učenci ne prevzemajo odgovornosti za svoj uspeh, prav tako starši prelagajo obveznosti na šolo. Učitelji še vedno niso dovolj izobraženi za drugačne metode dela.

**Kakšne možne rešitve na mikro- in makronivoju vidite, kaj menite, da je možno storiti drugače ...?**

Težko je natančno odgovoriti – na šolski ravni bi morali poiskati temo (trenutno je to ocenjevanje) za izobraževanje, tako da bomo izboljšali kompetence učiteljev, poiskati bi morali možnosti za vključevanje v projekte iz ESS-skladov, navezati stike s šolami v tujini, graditi na medsebojnih odnosih, na stanovski pripadnosti in samozavesti učiteljev ...

Širše pa se je še zahtevnejše konkretno opredeliti – predvsem rabimo večjo stabilnost sistema, stalnost in odločitve, ki bodo slonele na evalvaciji obstoječega stanja. Vložek v izobraževanje je zagotovo dolgoročno najbolj obrestovan, zato za predšolsko varstvo in osnovno šolo ne smemo krčiti sredstev.

Prav tako je nujno, da univerze, ki izobražujejo bodoče učitelje, bistveno hitreje sledijo trendom sodobnega izobraževanja – v ta namen bi bila nujna povezava med prakso in teorijo (morda tudi tako, da bi profesorji s fakultet učili kako uro v osnovni šoli ...).

Ravnateljice in ravnatelji, ki so svoja razmišljanja delili z nami, so – podobno kot Metka Debeljak – izpostavljali

učinke krize na makro- in mikronivoju in opisovali paliativne ukrepe, ki jih izumljajo, da bi po svojih močeh blažili vse več stisk. Kot pravijo, se ponekod zaradi zapostavljenih in drugih finančnih omejitev učinki kažejo že na kakovosti pouka, najbolj pa boli, da vsak dan bolj zrejo v oči revščini svojih učencev. Kot dodatno težavo pa v danih razmerah občutijo to, da nimajo prave podpore s strani pristojnih služb oz. ministrstva, in to prav zdaj, ko bi jo najbolj potrebovali, oz. da jih njegove zahteve celo preobremenjujejo, namesto da bi postopke poenostavilo in pedagoškim delavcem olajšalo delo. Kako jih dušijo pritiski glede zaposlovanja in varčevalnih ukrepov in kako se po svojih močeh skušajo znajti, je razvidno iz poudarkov, ki smo jih povzeli iz njihovih pripovedi.

Tako mag. Majda Vehovec iz Osnovne šole Šenčur opozarja, da so današnje spremembe drugačne od vseh doslej. V več kot tridesetih letih, kar dela v izobraževanju, je bilo kar nekaj reform od celodnevne šole do opisnega ocenjevanja in vpeljevanja devetletke. A te so prinesle predvsem spremembe v smislu organizacije dela. To pa, kar se dogaja danes, žal »pomeni velik pritisk tako na samo delo, na ravnatelja kot na zaposlene. Ne vem, ali se tisti, ki nam narekujejo varčevanje, zavedajo, kako občutljiv je šolski sistem. To ni prelaganje papirjev, to je konkretno delo, delo z ljudmi. Zaposlenim in vodstvenim delavcem ni prijetno, da nam neprestano visi nad glavo kot Damoklejev meč negotovost v zvezi z zaposlovanjem. Vem, da je potrebno varčevanje, vem pa tudi, da varčevanje za vsako ceno na področju vzgoje in izobraževanja ni možno ... Naš šolski sistem je dober, zato je velika škoda, da s pritiski po zmanjševanju zaposlenih (kjer to ni smotno) ustvarjajo negotove razmere in s tem vplivajo na zniževanje kakovosti dela v šolah.«

Ravnateljica kot enega možnih izhodov vidi nenehne pogovore in ustrezno komunikacijo, da se ohranja notranji mir, in dodaja: »Pri tem je zelo pomembno, kako se na te spremembe odziva ravnatelj, čeprav je tudi on samo človek.« Svoje pa lahko prispevajo tudi ustrezne službe na ministrstvu s tem, da bi poskrbele za poenotenje dokumentov, ki za delovanje šole pogosto predstavljajo nepotreben dodaten napor. Tudi ona opozarja, da tako ravnatelji kot učitelji potrebujejo več zaupanja in podpore ter mesto, ki jim pripada. In zgovorno sklene: »Dajte več pooblastil ravnateljem, umirite starše, da ne bodo neprestano prihajali v šolo z odvetniki!«

Vpliv na zmanjševanje kakovosti dela v šolah (ki se kaže npr. pri izvajanju projektov in celo pri kakovosti poučevanja) izpostavlja tudi mag. Ciril Dominko iz Gimnazije Bežigrad. Tako npr. zapiše, da je kot ravnatelj krizo v vsej razsežnosti začutil pred začetkom šolskega leta 2012/2013, ko je moralno stanje učiteljev zaradi danih razmer »omogočalo samo izvajanje do tedaj utečenega, bodisi rednega bodisi že prej uvedenega in izvajanega projektnega dela. Takrat sem se sprijaznil s takšnim načinom dela, pri čemer pa sem učitelje ves čas preventivno obzirno opozarjal, da v naslednjem šolskem letu (2013/2014), ne glede na položaj, v katerem bomo učitelji pristali, ne bo moglo iti več tako

naprej.« Omenjeni ravnatelj izpostavlja tudi problem nezaposlovanja mladih učiteljev in odsotnost priložnosti za mlade, »da si pridobijo pogoje, potrebne za zaposlitev za nedoločen čas v šolstvu (ni pripravniških mest, redka so volonterska), kar se dogaja v kombinaciji s stisko starejše generacije učiteljev (5 do 10 let pred upokojitvijo), ki se morajo ukvarjati z razmišljanjem, kdaj se najugodnejše upokojiti in kako (pred krizo takšnih razmišljanj ni bilo)«. Vse to, pravi ravnatelj, lahko na dolgi rok ogrozi kakovost poučevanja.

Pri tem je prilagodljivost učiteljev dvorezen meč. Čeprav – kot pravi – je spodbudno, da so se učitelji navadili na nove razmere (tudi zato, ker preprosto nimajo drugih rešitev) in se delo normalizira tudi v teh novih razmerah (spet se načrtno lotevajo projektov, kot da krize ni), pa to ni niti prav niti dolgoročno perspektivno.

Dominko (podobno kot še nekateri njegovi kolegi) izhoda iz tega vidi v postavitvi učiteljskega poklica v ustrezen položaj na družbeni lestvici in (povezano s tem) v materialni položaj, primerljiv z nekaterimi drugimi poklici ustrezne izobrazbe. Pri tem pomenljivo izpostavi, da je takšen položaj pravzaprav odraz (ne)moči in vpliva resornega ministrstva in odnosa staršev ter družbe do šole kot institucije. Nekaj rezerve pa je po njegovem mnenju zagotovo tudi v pridobivanju evropskih in drugih sredstev in spodbujanju projektov s strani šolstvu nadrejenih organov in zavodov, odgovornih za spremljanje in razvoj šolstva. Odnos državnih institucij do šol se je po njegovem mnenju nasploh preveč zbirokratiziral, premalo je dialoga.

V nadaljevanju pa Dominko grenko opisuje, kako so najvidnejši učinki krize vidni na dijakih, »v neverjetnem relativnem povečanju siromaštva med njimi, kar je pripeljalo do tega, da dijakov iz nekaterih območij okrog Ljubljane, ki so obiskovali našo šolo, ni več. Na to ni vplival samo njihov materialni položaj, ampak tudi splošen položaj, saj nekje zaradi poslabšanih prometnih povezav (avtobus, vlak) enostavno ni več mogoče obiskovati šole. Obiskujejo šole v bližini svojega kraja, ni pa nujno, da ustrezajo temu, kar so si želeli oziroma česar so sposobni. Povečali so se tudi družinski problemi zaradi staršev, ki so izgubili službe, dijaki postajajo čedalje bolj prepuščeni šoli in šolskim strokovnim službam.«

Šola sicer lahko naredi marsikaj in po svojih močeh na različne načine blaži negativne učinke, a spet – le pri tistih, ki na to na neki način opozorijo, ali pa pedagoške delavce na to opozorijo sošolci. Nekateri dijaki pa seveda tega nočejo in tam se začne resnična nemoč šole.

Tudi Ksenija Lipovšček, ravnateljica EGŠŠ Radovljica, v svojih odgovorih posebej izpostavi, kako problematičen je »občutek ogroženosti, brezizhodnosti in apatičnosti, ki ga občutijo zaposleni in tudi mladi, torej prav tisti, ki bi morali biti najbolj družbeno angažirani. Strah povzroča nezaupanje in kar je najtežje – tudi izključevanje! To slabo vpliva na motivacijo in voljo za premagovanje ovir ali pa za sam začetek delovne aktivnosti.«

A v negotovosti, ki jo prinaša kriza, Lipovščkova vidi tudi priložnost, »da iščemo nove oblike sodelovanja

in nove poti do učinkovitejših in trajnostnih rešitev globalnih problemov človeštva«. Tako je lahko določen izziv celo v večji preudarnosti pri porabi sredstev, h kateri so prisiljeni v zadnjem času, kar pa se navsezadnje sklada z globalno strategijo zmanjševanja pretiranega potrošništva sodobne civilizacije. Dobra plat je, da »postaja načrtovanje vse bolj strateško in odgovorno ob hkratni pripravi rezervnih scenarijev. Načrtovati moramo več poti do ciljev, pri tem pa vključiti kar največ izvajalcev in udeležencev izobraževanja.«

Tudi na njeni šoli se skušajo znajti po lastnih močeh, posebej pri blaženju socialnih stisk učencev in njihovih družin. Npr. pri izbiranju obveznih obšolskih dejavnosti iščejo cenejše alternative in se posvetujejo s starši, pri čemer pa vzgojno-izobraževalne vsebine zato niso nič manj kakovostne. »Najtežje primere, ki jih zaznamo ob posameznih dogodkih, rešujemo s solidarnostnimi akcijami, v katerih sodelujemo zaposleni in dijaki, pobude pa nemalekkrat prihajajo prav s strani slednjih. Skupni ukrepi nas povezujejo in zblížujejo.«

Seveda pa se Lipovščkova kot sociologinja izjemno dobro zaveda, da so to le »lokalna« prizadevanja in da so pravi vzrodi za korenite spremembe drugje, in tako premakne kratkovidni pogled na krizo kot nekaj prehodnega v strukturne razloge današnje družbe: »Problem je v neustrezni porazdelitvi družbenega bogastva. Glavni razlogi za to so v politiki svetovnega gospodarstva, iz katere ne moremo izstopiti, lahko pa prispevamo k iskanju novih strategij in rešitev.«

Tudi Lipovščkova sklene, da se ji zdi, da je razlika glede na obdobje izpred nekaj let, povečalo se je nezaupanje v pravno državo in v delovanje pristojnih institucij. Takšne razmere ustvarjajo plodna tla za uresničevanje pritiska moči nad strokovnimi odločitvami.

K rešitvam na mikro- in makronivoju zato lahko po njenem mnenju veliko prispevajo javne razprave, na katerih se zdravorazumsko presojuje strokovni argumenti in iščejo skupne rešitve.

Ko prebiramo ta razmišljanja, jih lahko zaokrožimo z idejo, da so tisti, ki najbolj občutijo krizo v šolah in jo nosijo na svojih plečih, torej pedagoški delavci z ravnatelji na čelu, že naredili veliko in bodo iskali rezerve do konca. Žal pa ni pošteno, da se vso odgovornost in težo za reševanje nastalih problemov prepušča njim in lokalnim pobudam. Še huje, kot izpostavljajo avtorice samostojnih prispevkov, ki sledijo, država udarja majhne srednje šole še z »glavarino«! Tako ni presentljiva ugotovitev ene od avtoric, Mete Kamšek, da »v javnem prostoru in govoru večina ljudi v državi obsoja neoliberalni model delovanja družbe, toda pri dejanjih oz. odzivih sistema na krizo delujemo še naprej neoliberalno. /.../ Ta model hkrati atomizira družbo, institucije znotraj sistemov in jim naloži krivdo za lastne težave. Posledica je, da smo vsi tiho, vsak poskuša rešiti svoj problem, model financiranja pa tiho deluje naprej.« Tudi naše tokratne teoretske razprave osvetljujejo, da so razlogi za sedanjo krizo globoko ekonomski

in temeljijo na družbeni nepravilnosti, ki jemlje malim, pahne v nesrečo male in pričakuje, da se bodo reševali sami! In tega ne gre pozabiti, zato ponavljamo: delujemo in rešujemo svet lokalno, a ne pozabimo misliti (in morda celo delovati) globalno! In to poudarjajo tudi avtorice in avtor (tri ravnateljice, dve profesorici in ravnatelj) samostojnih prispevkov, ki sledijo, zastavljenih ob problemskih vprašanjih.

**Kaj pomeni kriza za gimnazijsko izobraževanje? Ali vpliva na pouk in kakovost dogajanja na šolah in v razredu? Kako se nanjo odzivajo učitelji?**

Na prvi pogled ni odločilnih sprememb. Vse poteka po ustaljenem ritmu, učitelji so sicer tu in tam nezadovoljni, a kriza je tu in treba jo je živeti. Vendar pod drobnogledom vidimo spremembe, ki bodo imele posledice v naši prihodnosti.

Posodobitev gimnazijskega programa je prinesla novosti, spremembe in pristope, ki pomenijo korak naprej v razvoju gimnazijskega programa. Težava je, da še vedno ne uspemo dovolj hitro spreminjati gimnazijskega programa, da bi lahko popolnoma sledili razvoju, ki se dogaja v glavah mladih ljudi, ki danes sedijo v šolskih klopih in se pripravljajo na študij in opravljanje poklicev, ki zahtevajo najbolj kompleksna znanja in kompetence. Digitalni možgani in sploh veda o možganih bodo v prihodnosti usmerjali odločitve v izobraževalnem sistemu, saj se družba ne bo mogla izogniti potrebam in sposobnostim mlade generacije, ki je že danes prerasla miselni okvir »generacije z«.

Rezultati, ki jih dosega slovensko gimnazijsko izobraževanje v evropskem merilu, so relativno dobri in relativno slabi. Dilem je veliko in težko jih bo rešiti v kratkem času: učni načrti, nova matura, izobraževanje učiteljev, prihod novih generacij iz osnovne šole, zmanjšanje števila osnovnošolcev, ki se bodo odločali za gimnazijski program, razkorak med razvitimi in nerazvitimi regijami v Sloveniji.

Vse to pred ravnatelje postavlja izzive, ki so včasih težki kot skala. Na eni strani visoka odgovornost do izobraževanja in vzgoje mlade generacije, ki je namenjena na najvišjo izobraževalno in karierno pot v državi, hkrati skrb za podporo, usmerjanje, stalno strokovno izobraževanje in obremenjenost učiteljev v šolah, če pa k temu dodamo še splošne obveznosti in odgovornosti ravnatelja, finančno področje, obveznosti na kadrovske področju, administracijo, skrb za varnost in zdravje pri delu, prehrano in zagotavljanje materialnih pogojev, potem je delovno področje ravnatelja jasno. Treba je obvladati večopravnost, da lahko slediš vsem izzivom.

Svoje poslanstvo kot ravnateljica organiziram in upravljam po načelu, da so pomembni ljudje in ne programi, projekti in denar. Ker izhajam iz ljudi, skušam svojo vlogo opredeliti na način, kako učiteljem, ki počujejo v razredu, omogočiti, da postanejo še boljši, da

znajo premagovati vsakodnevne probleme, da postanejo pogumni in samozavestni in da doživijo trenutke samopotrditve. Pomembno je razmerje med kontrolo in individualno odgovornostjo. Svoje delo usmerjam na dvig potencialov, ki jih učitelji imajo, in hkrati izhajam iz vedenja, da so potenciali pri različnih učiteljih različni. Dober ravnatelj spodbuja potenciale vsakega posameznika in hkrati spodbuja učitelje, da spoznajo, kako močan vpliv ima učitelj na pouk v razredu in zunaj njega ter na napredek in uspešnost dijakov.

Napredovanje, učenje, pozitivno reševanje težav, doseganje dobrih rezultatov, uspešni in odmevni projekti šole, vsestransko aktivni in razgledani dijaki, ugled v lokalnem in širšem okolju, to je cilj in želja vseh ravnateljev.

Ko sem na začetku svojega razmišljanja zapisala, da se pod drobnogledom dogajajo tudi nevidne spremembe, sem razmišljala o socialnem potencialu gimnazijcev v slabše razvitih območjih Slovenije. V šolah se srečujemo z revščino brez primere. Če je šola najpomembnejši dejavnik razvoja celotne družbe in tovarna novih, naprednih, široko razgledanih, kritično razmišljujočih in strokovno kompetentnih državljanov, mora odigrati odločilno vlogo pri razvoju vsakega posameznika.

A meje šolskega vpliva v kriznih časih so jasne, vpliv ravnateljev in učiteljev je omejen. Vsak ravnatelj pozna pritisk zunanjih vplivov: lokalna skupnost, starši, mediji. Vsi ljudje so nekoč hodili v šolo in tako mislijo, da lahko odločajo, kakšna je kakovostna šola. To ni kritika, vendar gre za pomemben mejnik v dojetju tega, kdo vse lahko vpliva na šolo. Kot ravnatelj moramo ostati zvesti pedagoški stroki, etiki in svojim osnovnim moralnim prepričanjem. Ni važno, kaj drugi od nas pričakujejo in želijo, važno je, da imamo pred očmi vedno cilj, kaj je dobro za našo šolo, naše učitelje in naše dijake. Ravnateljji so arhitekti, učitelji gradijo temelje, dijaki pridejo v šolo in jo napolnijo z življenjem in smislom. Tudi v kriznih časih.

Melani Centrih, ravnateljica Gimnazije Ptuj,  
vodja Konzorcija gimnazij

**Kako vidim krizo in njene posledice v šolstvu?**

Poleg finančne stiske, ki je prizadela vse srednje šole (»cena na dijaka« ne sledi cenam energentov in drugim stroškom), so tu še upad populacije, kriza vrednot, slab družbeni položaj učiteljev in nezadovoljstvo z obstoječim plačnim sistemom ter nemotiviranost dijakov. Vsi ti pojavi se dopolnjujejo in vzajemno krepijo. Šole torej razpolagajo z manj sredstvi, učitelji delajo v zahtevnih razmerah, od njih se zahteva vse več, plače pa so slabše, finančnih stimulacij za boljše delavce tako rekoč ni. V delo učitelja se vmešavajo poklicani in nepoklicani: novinarji, starši, ki svoje cilje uresničujejo na svojih

potomci, odvetniki ... Po drugi strani se vsi zavedamo, da nas kriza ne sme pohoditi, da jo je treba preživeti. A ko so ogrožene osnovne potrebe (varnost), plane iz nas neandertalec, ki menda živi v naši podzavesti, in v hipu nismo več razsodni profesionalci. Vsakoletni tehnološki viški, strah pred izgubo službe, realno vse nižje plače puščajo svoj pečat.

Odnosi med zaposlenimi se krhajo. Kdo je kriv za slab vpis? Tisti matematik, ki nikoli ne popušča? Ali pa nemcistka, ki jih nič ne nauči? Morda pa je kriva ravnateljica, ker se ne kaže dovolj pogosto na javnih prireditvah? Namesto da bi se usmerili v reševanje nastalega položaja, se zaposleni medsebojno obtožujejo in iščejo krivca.

V resnici ne gre metati vseh v en koš. Nekateri učitelji premorejo neverjeten pedagoški etos in kljub temu, da ne dobijo finančnih spodbud, delajo čudeže. Spet drugi, ki jim kriza očitno ne pride do živnega, se skrivajo »v svojih vrtičkih«, ki jih že desetletja obdelujejo z istimi pripravami kljub spremenjenim učnim načrtom, in čakajo, da zvonec naznani konec ure. Torej težko rečemo, da kriza prav vse spodbudi k reševanju težav. Nekateri žal zapadejo v apatijo in čakajo, da bodo tisti drugi naredili vse potrebno za izhod iz krize.

Zastavlja se torej resno vprašanje, ali lahko učitelj, ki ne vidi svetle prihodnosti, vzgaja in uči za prihodnost. In to v družbi, v kateri učiteljski poklic ni cenjen? Verjetno ne.

Prav tako so s težkim položajem obremenjeni dijaki: čaka jih neizprosni trg dela, najverjetneje brezposelnost. To so dijaki nove generacije, ki je zrastle ob mobitelih, računalnikih in internetu, generacije, ki se ni vajena spopadati z izzivi, ker je vedno dobila vse na pladnju. Bliže kot pristni medosebni odnosi so jim socialna omrežja. Komunicirajo prek SMS-ov in e-pošte. Na drugi strani katedra pa imamo nezadovoljnega učitelja, ki še zase ne najde prave motivacije. Slabo je plačan, veliko laže bi mu bilo iti po liniji najmanjšega odpora in malce spustiti raven zahtevnosti. Vsi bi bili bolj veseli: dijaki, ker bi imeli lepe ocene, on sam, ker bi imel pri isti plači manj dela, in tudi ravnatelj, ker bi bil osip dijakov manjši in bi šola prejela več sredstev.

In ker se to dejansko dogaja, smo pri novi obliki krize – zahtevnost pada in z njo ugled. Nižji nivo zahtevnosti, ki se pojavlja v posameznih programih (šolah), pa ima še en vzrok: šole smo plačane po »glavarini«. Vpisujemo vse in vsakogar, le da zapolnimo mesta v oddelkih. In krog je sklenjen.

Vodenje zbornice je v takšnih razmerah zahtevno in občutljivo delo. Zaradi bojzani pred izgubo službe so odnosi napeti, nekateri posamezniki nemotivirani, drugi spet pripravljani narediti veliko več od drugih, saj se zavedajo, da je treba ravno v krizi pokazati še boljše rezultate, če hočemo najti pot iz nje. Če bi se tega zavedala večina, bi kriza pomenila priložnost, da

izboljšamo svoje delo. Ravnatelj mora najti način motiviranja prvih in razbremenitve drugih, sicer se kmalu pojavi slaba volja tudi na strani tistih, ki so vpleteni v večino šolskih projektov. Kolegica ravnateljica je na začetku svojega prvega mandata opisala svoj delovnik kot nenehno gašenje požarov. Natanko tako je videti delovni dan ravnatelja v kriznih časih.

Odločitve, takšne in drugačne, morajo biti zato še bolj premišljene kot sicer. Samo za primer: vsak dan nas vabi kaka nova agencija, da oglašujemo v njihovem mediju, kjer bodo prisotne vse šole in ta medij bodo prejeli vsi devetošolci po Sloveniji. Kdo upa odkloniti oglaševanje v časih, ko je demografska slika nenaklonjena srednjim šolam in ko se večinoma ukvarjamo več s promocijo kot s pedagoškim delom? A pomanjkanje finančnih sredstev nas sili k varčnosti in nekaterim oglaševalcem se je treba odreči. Pri tem pa ne vemo, kateri je tisti »pravi«, ki ga res vidijo tudi lokalni učenci? Očitki v primeru slabega vpisa in kazanje s prstom na krivce so neizbežni spremljevalci odločitev.

Ali pa – če gremo globlje v »pedagoške vode«: Kako dijake učinkovito spodbuditi k (sprotnemu) učenju? Kopicijo si negativne ocene in tik pred zdajci popravijo skoraj vse. Ostaneta jim le izpit ali dva, in še tu so uspešni. Zaostrimo pogoje? Da, vendar bo takoj večje število negativnih, več dijakov, ki že oktobra vedo, da ne bodo izdelali, osip bo večji, kolegi bodo izgubili službo ...

Osvetlila sem le nekaj vidikov krize. Nisem se dotaknila nagrajevanja uspešnih učiteljev, kjer mora ravnatelj izkazati še posebno mero spretnosti, da sploh lahko kaj primakne k plači.

Kje vidim rešitev? Srednje šole ne bi smele biti odvisne od financiranja po glavi, kakršnemu smo priča danes. Šolam bi morali zagotavljati sredstva za poslovanje. Le v tem primeru bi se lahko dejansko posvečali stroki, držali ustrezen nivo zahtevnosti in ohranili svojo avtonomijo. Odpadel bi ves strah pred premajhnim vpisom, prevelikim osipom, izgubo službe zaradi spremenjenih normativov. Država, ki pusti, da javno šolstvo propada, da se vse izobraževanje centralizira v nekaj večjih srednješolskih centrih, ne ravna modro.

Jelena Keršnik, ravnateljica Gimnazije  
in ekonomske šole Trbovlje

### **Kakšna je v teh časih lahko vizija sodobne šole?**

Institucija šole je kompleksen delovni prostor. Vprašanje, kaj je ta čas v njem glavna težava, in odgovor nanj sta prav taka. Občutek, da ne moremo več delati dobro, torej strokovno in temeljito, pa prevladuje. Zato ga je vredno upoštevati.

Predpostavljajmo, da je kakovost vrednota in da k njej stremimo kar najmočneje, tudi in še zlasti v šoli. Sodelovanje pri različnih projektih je postalo skoraj

conditio sine qua non pedagoškega dela in njegove posodobitve na vseh šolskih nivojih.<sup>2</sup> Začeli smo delati v timih in ob tem prešli mnogovrstne čustvene in intelektualne pretrese. Prepustili smo se evalvacijam in dovolili vpogled drugega v svoje delo. Sprejeli smo mišljenjski vzorec, da je sprememba pomembna stalnica, in znova osmislili poučevanje. Obenem smo – prav nasprotno temu – spoznali, da je uveljavljanje novosti postopen proces, ki je razpršil cele kolektive. Kakšno je torej razmerje med nenehno spremembo in stalno kakovostjo? Tvegali smo, da zaradi prve ošibi druga ali da zaradi skrbi za drugo zakrnimo. Težko, da bi bilo oboje popolnoma združljivo, zato smo z vso pedagoško etiko, kar smo je premogli, iskali ravnovesje med njima.

Zamisel o drugačnem pouku, to je takem, ki bi motiviral otroke h konstruktivnemu, ustvarjalnemu sodelovanju, in opozarjanje na drugačno pojmovanje znanja, skladno s sodobnimi znanstvenimi dognanji, sta sicer bila skupna točka vsesplošnega posodabljanja. Vendar sta se prav v takem obsežnem, morda celo neenotnem kontekstu pokazala kot preohlapno priporočilo. Celostna in skupna vizija sodobne šole, primerne za naš kulturni prostor, v resnici ni bila oblikovana. Sistemskih sprememb, ki bi omogočale nadaljevanje začetega, ni zaznati. Upoštevaajoč sedanjí gospodarski položaj, tudi niso verjetne. Glede na izjemen napor učiteljev in učiteljic pri vpeljevanju novosti, izvirnost njihovih delovnih rešitev, številčnost zapisanih in oddanih dokumentov, neskončne ure izobraževanj ob običajnem delovniku in ves podarjeni čas je razočaranje naravno.

Zdi se, da se stik s temeljnimi predmetnimi (znanstvenimi) področji, za katera smo se izšolali, izgublja, če seveda ni odvisen od individualne afinitete in volje. Zdaj, ko nas sodobna didaktična priporočila vodijo k šolajočemu se mladostniku in samo k njemu kot izhodišču strokovnega dela, se tako vsiljuje nov premislek. Vse bolj se kaže smiselnost maksime, da pouk obstane ali pade z učiteljem in učiteljico. Kaj, če izgubimo še njiju?

Mag. Adrijana Špacapan,  
profesorica slovenščine, Šolski center Nova Gorica

### **Kako se soočamo s krizo in kje vidimo izhod?**

Če je treba napisati nekaj o preživljanju krize v (srednjih) šolah, potem sem trenutno kot ravnateljica za takšno pisanje pravi naslov. Krizo preživljam na več ravneh. Na prvi ravni jo preživljam tako kot večina šol na finančni ravni in jo uteleša beseda varčevanje. Na drugi ravni je to kriza ob združevanju dveh šol v nov

enovit zavod. Združevanje šol je bilo v preteklem letu pravo politično vprašanje in je odmevalo v vseh medijih. Danes, po letu in pol, ko nihče več ne govori več o združevanju, pa v resnici najbolj trdo delo združevanja oz. t. i. spajanje različnih kultur v šolah še poteka – daleč od javnih besed – in je v bistvu najbolj naporen del tega procesa. Zato pravim, da je to druga raven krize. Tretjo raven krize doživljam kot ravnateljica pogorele šole, z obnovo katere sem se primorana ukvarjati zelo intenzivno.

V prispevku se bom posvetila prvemu nivoju, torej finančni krizi, ki je nivo, ki ga delimo skoraj z vsemi srednjimi šolami. Finančna kriza vpliva na delovanje srednjih šol tako močno, da smo pozabili, kako je delo potekalo le nekaj let nazaj. V teh nekaj letih smo doživeli večkratno zmanjšanje plač, ukinjanje sredstev za stimulacijo. Sprejetje ZUJF-a je omogočilo občutno povečanje pedagoške obveznosti v primerih nadomeščanja učiteljev, omejitev zaposlovanja, zmanjšanje vseh dodatkov. To smo doživeli vsi. Hkrati s tem pa je še bolj močno vplivalo na finančno stanje drastično zmanjšanje števila vpisanih dijakov zaradi zmanjševanja generacij ter posledično krepko manj prihodkov zaradi financiranja srednjih šol po sistemu glavarine. V zadnjem letu smo še zadnje gimnazije doživele financiranje po sistemu glavarine, in to ravno v trenutku, ko se zmanjšuje vpis tudi v gimnazije. Upad sredstev je tako hud, da vse tisto, kar sodi v ceno in je bilo po navadi poleg osnovnih plač plačljivo iz mesečne mase sredstev, ne zadošča niti za vse plače. Seveda smo izvedli ugotavljanje tehnoloških viškov, posledično zmanjšali maso za plače in konstantna vsota neplačanih računov se je za odtenek znižala. Nato smo korenito porezali vse, kar je možno porezati – plačila za maturo in podobno, dodatek za timsko poučevanje, obseg izobraževanja, obseg materialnih stroškov, potnih nalogov. Takšno stanje povzroča klice upnikov, zahteva stalno opravičevanje in razlaganje razmer. Enako se počasi in pod površino kopiči nezadovoljstvo zaposlenih, saj šole ne preživljamo krize enako in te razlike so vse bolj vidne.

Upad mase za plače se razume zaradi vsesplošnega varčevanja in se je dotaknil vseh enako, upad števila dijakov generacij se sprejme kot neizogibno dejstvo, velikih razlik med šolami, ki so ob tem nastale, pa se več ne more razumeti. Za kaj gre? Velike šole v centrih nimajo manjšega števila dijakov in še vedno lahko napolnijo vse oddelke maksimalno. Njim se izpad manjše generacije še ne pozna bistveno, imajo manj odklonjenih dijakov ob omejitvi vpisa, višina sredstev pa se jim zaradi tega na zmanjša. Manjše šole na podeželju pa imamo omejen obseg dijakov v svojem ustaljenem okolišu. Če

<sup>2</sup> Mišljeni so različno trajajoči posodobitveni projekti, ki so jih v zadnjih malo več kot desetih letih vodili bodisi šolski konzorciji bodisi Center za poklicno izobraževanje ali Zavod Republike Slovenije za šolstvo. V njih so kot partnerji intenzivno sodelovali šole in centri.



smo do zdaj napolnili svoje oddelke, jih zdaj ne moremo več zaradi upada generacij. V duhu glavarine lahko le ugotovimo, da naši oddelki niso več finančno »vzdržni«. To nam je prinesel model financiranja – »glavarina«, ki ga razumem kot pravi neoliberalni model.

Zanimivo se mi zdi, da v javnem prostoru in govoru večina ljudi v državi obsoja neoliberalni model delovanja družbe, toda pri dejanjih oz. odzivih sistema na krizo delujemo še naprej neoliberalno. Ta model pa ne zagovarja le ekonomije obsega, kar v bistvu privede do ugotovitve, da majhne šole niso ekonomsko upravičene. Ta model hkrati atomizira družbo, institucije znotraj sistemov in jim naloži krivdo za lastne težave. Posledica je, da smo vsi tiho, vsak poskuša rešiti svoj problem, model financiranja pa tiho deluje naprej. Majhne šole se borimo za obstoj in ohranitev kakovosti ter smo za zdaj še pripravljene narediti veliko na etični pogon. Duh takega dela ne more vzdržati na dolgi rok. Poleg težav s financami podeželske šole ne moremo reševati stanja z novimi programi in novimi dijaki. Splošnejših strokovnih srednješolskih programov je v Sloveniji preveč in se jih več ne razmešča, specifičnih ne moremo oblikovati zaradi regionalnega gospodarstva, ki ne more zagotoviti zaposlitev, če pa gospodarstvo ima potrebe, pa ni dijakov, ki bi neki program želeli izbrati, in to kljub visoki stopnji brezposelnosti (področje kovinarstva). Na sistemski ravni tudi z novimi programi ne bomo dolgoročno uspešni, saj je vseh dijakov skupaj premalo. Tudi velike šole se ne bodo same od sebe odrekle obliki financiranja, ki jim ustreza. Spremembo financiranja morajo torej opraviti strukture, ki ta sistem vodijo.

Zelo nekorektno bi bilo, da na tem mestu ne omenim še vedno delujoče solidarnosti v primeru požara naše šole. Šola bo kakovostno obnovljena v kratkem času. Po odprtju pa se bomo soočili s težavami rednega delovanja zaradi omenjenega načina financiranja srednjih šol.

Razmišljam in berem o t. i. finskem modelu splošnih srednjih šol, ki niso namenjene gimnazijcem temveč vsem preostalim, katerim bi bilo nujno ponuditi vseživljenjske veščine, ki so npr. komunikacija, zdrav način življenja, medosebni odnosi, razumevanje medijev, potrošništvo, podjetništvo. Predlog govori o tem, da v takšni bolj splošni srednji šoli opremimo mlade ljudi z življenjsko potrebnimi znanji in veščinami in ne toliko z obilico stroke, kar bi bolj sodilo v višje šole. To bi bil model za ohranjanje šole, ki bi dijaku nudila potrebna znanja za uspešno življenje. To je tip srednje šole, ki ga dijaki lahko opravijo doma, v domačem kraju in živijo v krogu družine. Seveda gre na roko ohranjanju podeželskih šol. Država Slovenija je v 20 letih občutno izboljšala materialni standard šol na podeželju in nesmotrno bi bilo ta fond prostora opustiti. Menim, da tudi šol v velikih centrih ne bi življenjsko ogrozil. Model omenjam, ker me vse bolj preveva občutek, da ne bo dovolj le krčiti sredstva, temveč z več napora pogledati, kako omejena

sredstva uporabiti v sistemu bolj učinkovito in v dobro mladih ljudi. Ta pogled naprej lahko ponudi tudi nov zagon za razvoj.

Mag. Meta Kamšek, ravnateljica Gimnazije in srednje šole Kočevje

### **Kam želimo, da gre naše šolstvo?**

Prvi pogled na šolo v današnjem času bi nam lahko dajal dober občutek, saj imamo opredeljene nacionalne smernice na področju vzgoje in izobraževanja, dokumente, ki opredeljujejo izhodišča in pričakovane izide izobraževanja, uveljavljene koncepte delovanja, dodelane učne načrte, učna in didaktična gradiva, orodja za spremljanje in vrednotenje procesov, izsledke raziskav, ki nas usmerjajo pri naših prizadevanjih za razvijanje bolj kompetentnih generacij, usposobljene pedagoške delavce, dovolj spodbudno in tekmovalno okolje, da lahko vzpostavljamo ustvarjalni nemir, in še marsikaj bi se našlo.

Pod pokrovom te urejenosti in relativne trdnosti šole kot sistema v ospredje vse bolj prihaja vprašanje, kam naša šola potuje in s čim se sooča v današnjem dinamičnem in nepredvidljivem času. Je to zavedanje, ki počasi prodira v našo zavest, da šola ni edini zveličavni prostor, ki ponuja znanje, morda občutek nekompetentnosti ob soočanju z različnim interesom, ki se v šoli srečujejo, občutek prepuščenosti samemu sebi in nemoč, ki izhaja iz tega, ali morda razočaranje ob krčevitih prizadevanjih po uspešnem udejanjanju poslanstva šole, ki pa ne dobijo ustrezne potrditve v realnem družbenem prostoru?

Šola je družbeno okolje v malem, z vsemi procesi in odnosi, v katere v svojem življenju tudi sicer vstopamo. V šoli nekatere situacije morda lažje usmerjamo oz. nanje vplivamo, saj jih sprožamo z določenim namenom in ciljem. Zato ni dovolj samo pričakovanje, da se šola zna odzivati na potrebe realnega okolja, ampak je s tega vidika tudi pomembno, da je šola dovolj uravnotežena, da omogoča prožnost pri prilagajanju družbeni realnosti in sledenju spremembam v okolju, obenem pa ohranja trdnost pri globalnih usmeritvah kljub trendom, ki pogosto sledijo različnim trenutnim interesom.

Prehod v drugačen družbeni sistem je v slovenski šoli sprostil veliko potenciala, za katerega se je zdelo, da je bil ujet v sistemske kalupe, ki mu niso dali prave možnosti, da se v celoti izrazi. Sledilo je obdobje sprememb in pogumnih ter pustolovskih iskanj novih poti v vzgojno-izobraževalnem procesu, kjer je vse vrvelo od novih idej in kjer je bilo sprejeto skoraj vse, samo, da je bilo drugačno in že samo s tem kreativno. Projekti so se vrstili in vse se je spreminjalo. Učenci, ki so nabirali in gradili svoje znanje na zabaven in kreativen način, so bili navdušeni, starši so se veselili odprtosti šole in sprejemanja

njihovih otrok z vsemi talenti in omejitvami, učitelji so bili nagrajani za svoj kreativni trud s pozitivnimi odzivi okolice, z uspešnostjo, izraženo tudi v finančnem vidiku in s točkami, ki so jim pomagale k napredovanju, navdušena je bila tudi širša skupnost, ki je v šoli videla priložnost za osvobojanje od togih sistemskih vezi, ki so jo v preteklosti omejevale. To spreminjanje so podpirale tudi nove sistemske spremembe, ki so v marsičem prispevale prepotraben formalni okvir vsemu tistemu, kar se je v šolah izvajalo v procesu pridobivanja znanja.

Čas je postopoma izpraznil to ustvarjalno erupcijo. K umiritvi je prispevala tudi zaostren socialni in ekonomski položaj, ki je svet, v katerem živimo, naredil zelo omejujoč. Navdušenje in zadovoljstvo je odstopilo prostor dvomu, ki ni dobil odgovora na vprašanje, ali smo prišli tja, kamor smo želeli, in ali smo sploh bili namenjeni tja, kjer smo? Odprtost šolskega prostora je počasi omogočila prihod različnim drugačnim pogledom, mnenjem, usmeritvam, vrednotam, tudi stereotipnim predstavam in frustracijam, ki so se ugnezdele v procesu, znotraj katerega nove generacije učencev potujejo k svoji prihodnosti. Z uveljavljanjem drugačnega pogleda na javno šolo je ta prostor postajal bolj dinamičen in s tem teže obvladljiv. To bi vsekakor bila zanimiva in dobrodošla sprememba, če je ne bi vsakokratni politični dejavniki vedno znova vpregali v interes svojih ideoloških usmeritev in temu primerno posegali v šolski prostor.

Šola prihodnosti bo morala poiskati odgovore na vprašanja, pred katera je v svojem poslanstvu postavljena. Problem, ki se ob tem pojavlja, je, da šola tega ne more narediti sama. Ti odgovori vendarle ne morejo biti samo odziv na dobre ali slabe rezultate različnih raziskav, na občasne politične posege v šolski prostor, na interesne vplive ali izobraževalne trende, ampak morajo biti rezultat jasne usmeritve, ki se zaveda slovenskega in evropskega prostora in ki je mimo lokalnih in parcialnih interesov dolgoročno uravnotežena. To pa je politična perspektiva problema, ki potrebuje širšo družbeno vključenost in soglasje, ne samo šolsko. Če je v prihodnosti ne bomo dosegli, bomo na svojo šolski poti še vedno, sicer bolj ali manj uspešno, samo križarili, ne pa jadrali svojemu cilju naproti.

Rado Kostrevc, ravnatelj Osnovne šole Trebnje

### **Kako se kažejo posledice krize v šoli – pogled razredničarke**

Veliko let sem bila razredničarka dijakom triletnega srednjega poklicnega izobraževalnega programa trgovec in dijakom poklicno tehniškega izobraževanja ekonomski tehnik. V razredu sem imela preproste, včasih težavne dijake, s katerimi smo prebrodili različne krize, nekaj je bilo padcev, predvsem pa je bilo veliko vzponov. Večinoma so bili to dijaki, s katerimi sem imela

zelo iskren odnos, ki so bili hvaležni, ko sem se zavzela zanje, ki so mi zaupali, izkazovali spoštovanje, ki sem jih razumela in se tudi sama veliko naučila od njih. Kako lepo je srečati te mlade ljudi nekaj let pozneje v trgovinah, bankah, podjetjih in kako ponosen si, da so zdaj v službi, spoštovani in hkrati uspešni starši!

V šolskem letu 2012/13 sem postala razredničarka oddelka prvega letnika v programu ekonomski tehnik. To je moje prvo razredništvo v okviru štiriletnega srednjega strokovnega izobraževanja. Predstavljala sem si, da bom kot razredničarka imela manj obveznosti, da bo moja vloga »lažja«, vendar me je čakalo presenečenje.

V razredu se srečujem z dijaki, ki prihajajo iz zelo različnih družinskih okolij: ekonomska kriza je vnesla v marsikatero družino nezaposlenost enega ali pa obeh staršev, s katero so se poglobile razlike med dijaki. Problemi, ki izvirajo iz nezaposlenosti, prispevajo k slabši motivaciji dijaka pri pouku, prav tako pa so tudi starši manj motivirani za soočanje s težavami lastnega otroka, ker imajo že sami veliko problemov. Polega tega pa šola organizira strokovne ekskurzije, obiske v gledališču ali kinu, šole v naravi ter od dijakov pričakuje, da se bodo vsega tega udeležili. Vendar kako? Nekaterim družinam predstavlja to velik strošek. Kako torej naj kot razredničarka zahtevam, da se mora dijak udeleževati vseh teh obveznosti?

Dijaki, ki se znajdejo v takšnem položaju, so pogosto socialno izločeni, zato sta prav v tem trenutku pomembna vloga učitelja razrednika ter razumevanje dijaka. Z njimi se pogovarjamo, jih tolažimo, vživimo se v njihovo stisko, jim povemo, da jih razumemo in da lahko računajo na nas. Takrat jim moramo ponuditi roko in jim pomagati prebroditi težave. Ekonomska in socialna stiska pogloblja razlike med posameznimi dijaki v razredu, s tem se povečujejo tudi »ekonomske« razlike med posameznimi šolami, dijaki pa nimajo več enakih možnosti v javnem šolstvu.

Opažam tudi, da je v razredu kar nekaj ločenih družin, za katere je značilno, da otroci živijo pri očetih, matere pa živijo v »novi družini«. Očetje so dobri starši in na govornih urah jim to tudi povem, da jih občudujem, kako skrbijo za svoje otroke. Nekateri očetje zmorejo več komunikacije s hčerkami, marsikomu pa se prav tu »zatakne«. In spet sem/smo tu razrednik(i), ki stiske ublažim(o), saj nam očetje zaupajo, pri čem imajo težave, ter prosijo, da jim ponudimo roko pri vzgoji hčerk. Marsikdo od njih se o določenih stvareh težko pogovarja z odraščajočimi dekleti.

V šoli opažam še en pojav: večji razkorak med mladimi, ki vedno hitreje vstopajo v puberteto, in časom, ko zares odrastejo in začnejo prevzemati odgovornost. Tako opažam, da vstopajo v srednjo šolo zelo razigrani, burnih čustev in prepričani, da se jim mora uresničiti vsaka njihova želja in da lahko doživijo kateri koli občutek. Mladi znajo vse manj oceniti, ali je posamezno

doživetje in obnašanje ustrezno njihovi starosti, to pa povzroča vse bolj napete odnose med dijaki in učitelji v šoli. Starši marsikdaj ne postavijo meje svojim otrokom, ti so tisti, ki »nadzorujejo« življenje doma, isti način pa želijo nadaljevati tudi v šoli. Prav tu moramo učitelji čim bolj postaviti dijaka na realna tla, mu pokazati, kje so meje, kakšni so pogoji dela v razredu. Pri delu z njim moramo biti dosledni in mu moramo pokazati, da moramo vsi spoštovati dogovore. Nekateri starši ne odobravajo našega dela in nudijo vso podporo otroku, da bi ga zaščitili, saj se ga bojijo izgubiti. Vendar se prej ali slej stvari uredijo in oboji uvidijo pravo smer.

Tu je samo nekaj utrinkov, iz katerih je razvidno, kako pomembno vzgojno delo opravljamo prav v teh

kriznih časih učitelji! Kako lahko vplivamo na življenje mladega človeka in mu pomagamo! Prav v »krizi« smo učitelji prvi, ki priskočimo na pomoč dijakom, in tisti, ki jih v »krizi« spodbujamo in jim prikažemo svet v lepši prihodnosti. Koliko presedenih ur, koliko zguljenih stolov, koliko solz, koliko jeze, koliko objemov! Ni nam žal časa, ni nam žal besed, ko je pred nami mladi adolescent. Če bi zidovi poslušali, bi se pisale zgodbe. In najbolj presrečni smo, ko nam uspe. Učitelji smo učitelji, mame, očetje, prijatelji, vzgojitelji, zaupniki, mentorji ... Kako to, da nas v družbi tako redko opazijo?

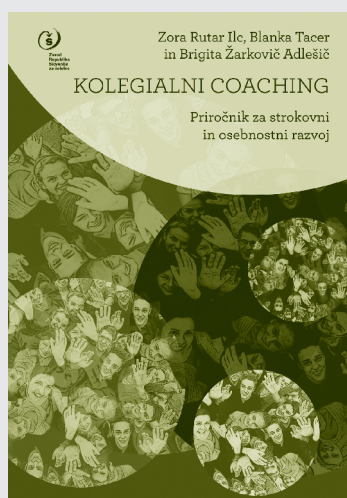
Nastja Valentinčič Al Bukhari, Šolski center  
Nova Gorica, Srednja ekonomska in trgovska šola

Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer in Brigita Žarkovič Adlešič

## KOLEGIALNI COACHING

### Priročnik za strokovni in osebni razvoj

2014, ISBN 978-961-03-0148-6, 216 str., 27,70 €



Knjiga je namenjena ravnateljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem v šolstvu, ki želijo aktivno prispevati k medsebojnemu razumevanju, dobri komunikaciji, kakovostnim odnosom in spodbudni klimi. Osrednje izhodišče za to je uporaba pristopov kot so aktivno poslušanje, zastavljanje dobrih vprašanj (za raziskovanje in reševanje problemov in izzivov), spodbujanje k aktivnosti in izmenjevanje konstruktivne povratne informacije. Knjiga prinaša zanimive ideje, orodja, primere pogovorov, refleksije učiteljev in ravnateljev, ki so že izkusili coaching ali pričeli sami uporabljati nekatere veščine coachinga, bralca pa s številnimi namigi in vajami spodbuja tudi k aktivnemu preizkušanju nekaterih od njih. S pomočjo veščin kolegialnega coachinga je v kolektivu možno uvesti ali okrepiti kulturo dialoga in osredotočenega medsebojnega podpiranja.

Dodana vrednost kolegialnega coachinga v šolstvu skozi oči udeležencev seminarjev:

»S takimi pogovori se lahko kolegi učinkovito podpiramo med seboj in presežemo tannanje in deljenje nasvetov.«

»Dobrodošla metoda tudi za konstruktivne pogovore s starši in učenci.«

»Ravnatelji lahko s pomočjo coaching veščin izpeljemo še bolj poglobljene individualne razgovore.«

In nenazadnje malo za šalo, predvsem pa zares: cela vrsta udeležencev seminarjev je elemente pristopa uspešno preizkusila tudi z domačimi in s prijatelji.

#### Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Mag. Marta Licardo in dr. Majda Schmidt, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

## SAMOODLOČANJE IN AKTIVNO VKLJUČEVANJE DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V PROCES IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV

### UVOD

V slovenskem srednješolskem izobraževanju poznamo različne izobraževalne programe, v katerih se izobražujejo dijaki s posebnimi potrebami. Obstajata dve osnovni smeri: a) redni programi (gimnazijski in programi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja), v okviru katerih se za dijake s posebnimi potrebami izvajajo še programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ter b) prilagojeni programi z enakovrednim poklicnim standardom (programi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja). V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, 2007) vsi navedeni programi vključujejo pripravo in izvajanje individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa za posameznega dijaka s posebnimi potrebami.

V formalnem smislu je individualiziran vzgojno-izobraževalni program (IP) dokument, ki nastane po tem, ko dijak pridobi odločbo o usmeritvi. Z IP se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in izvajanje učne pomoči. Vsebinsko program zajema tudi cilje in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja dijaka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči in drugih vrst pomoči (npr. tolmač za znakovni jezik), prehajanje med programi, potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovno razporeditev pouka, načrtovanje razvoja veščin za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev (ZUOPP, 2011).

V pripravo in spremljanje IP naj bi bili vključeni starši in dijak s posebnimi potrebami (dijak s PP). Individualizirani program je treba najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti, kar pomeni, da se evalvacija opravi vsaj dvakrat na leto. V IP mora biti za tisto predmetno področje, ki zahteva rabo učenčevega šibkega področja (področja s primanjkljajem oz. primanjkljaji), jasno in konkretno opredeljeno, katere prilagoditve pri načinu preverjanja in ocenjevanja znanja potrebuje dijak s PP zaradi svojih primanjkljajev (Galeša, 1993). Pri zastavljanju ciljev pa je zlasti pomembno načelo postavljanja optimalnih izzivov (Magajna idr., 2008), ki pomeni dogovarjanje o realnih in dosegljivih ciljih, ki povečujejo motivacijo in realno možnost uspeha in so nekoliko nad ravnjo učenčevih sposobnosti.

Praksa v tujini in pri nas kaže, da so dijaki s PP pogosto izključeni iz sodelovanja v vseh stopnjah oblikovanja IP. V nadaljevanju navajamo nekaj ključnih ugotovitev raziskav, ki nakazujejo, kje so najbolj pereči problemi pri aktivnem vključevanju dijakov v procese IP:

- aktivno vključevanje dijakov v proces IP je nizko (Agran in Hughes, 2008; Martin idr., 2006);
- delo, povezano z dijakom s PP (proces IP in DSP), ni usmerjeno na dijaka (Thoma idr., 2002);
- večina dijakov (76 %) ne ve, kaj je IP, in večina (80 %) dijakov ne prebere svojega IP (Agran in Hughes, 2008);
- dijaki ne poznajo ciljev v IP, o njih se ne pogovarjajo (prav tam);
- polovica dijakov ne obiskuje sestankov za IP (prav tam);
- dijakov nihče ne uči veščin samozagovorništv, opolnomočenja in samoodločanja (Agran in Hughes, 2008);
- malo učiteljev (22 %) je pripravljenih poučevati dijake omenjene veščine in večina (90 %) ne pozna ustreznih metod (Mason idr., 2004);
- IP je formalni dokument, načrtovanje, izvedba in evalvacija potekajo predvsem na formalni ravni brez resnejših spremljav dijakovega napredka, evalvacij ciljev ipd. (Licardo in Schmidt, 2012);
- IP so napisani pomanjkljivo, cilji niso oblikovani in evalvirani (prav tam);
- izvedba DSP je pomanjkljiva (Rutar idr., 2010).

Za kakovostno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa je zelo pomembno, da IP ni samo formalna zahteva, temveč da pri vsem v ospredje postavimo dijaka in njegovo soodločanje. Ustrezno vodenje procesov IP lahko pripomore, da je individualizirano delo z dijakom kar najbolj učinkovito, da se med dijakom, starši, člani strokovne skupine in učitelji razvije zaupen odnos. Vsak strokovnjak in učitelj bi se moral zavedati, da je njegova profesionalna in tudi etična dolžnost, da svojega dela ne izvaja le na formalni ravni (izpolnjevanje obrazcev), temveč da zavzeto in profesionalno opravlja svojo vlogo, zavedajoč se, da s svojim delom vpliva na dijakovo učenje in tako tudi na njegovo življenje. Postavljanje temeljev za učinkovit proces IP zahteva predanost, čas, ustrezno vodenje in sodelovanje (Martin idr., 1996).

Dijaki s PP se soočajo z različnimi strokovnjaki, ki prepogosto zanemarjajo ali ne upoštevajo njihovih pogledov, njihovih doseganj izkušenj in potreb v prihodnosti – celo

konceptualizacija njihovih težav je v veliki meri v rokah profesionalcev (Peček, 1999), ki lahko večkrat nehoti zavirajo razvoj samostojnosti in samoodločanja s tem, da poudarjajo pomen pomoči in usmerjanja za mladostnika. Kljub sistemski pomoči, ki obstaja za dijake s posebnimi potrebami, so ti še vedno izpostavljeni nekaterim oviram v razvoju do samostojnega in uspešnega odraslega življenja, ki se kažejo v različnih oblikah formalizma.

Ena izmed možnosti, kako aktivno vključevati dijake v procese IP, je funkcionalni model samoodločanja, ki temelji na sistematičnem razvoju in poučevanju veščin odločanja, izbiranja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev, samoopazovanja, samovrednotenja idr. (Wehmeyer, 1996). Dijaki s PP, ki so bili deležni tovrstnega poučevanja (Mason idr., 2002), so poročali, da bolje razumejo proces IP, da se bolj zavedajo svojih posebnih potreb in prilagoditev, ki jih potrebujejo, in da so se naučili, kako se bolj učinkovito pripraviti za sestanek za IP. Vključevanje dijakov v proces IP in učenje veščin samoodločanja je povezano tudi z izboljšanjem učnih rezultatov (Benz idr., 2000), višjo stopnjo doseganja zastavljenih ciljev v IP (Powers idr., 2001), višjo stopnjo samozagovornišva, izboljšanjem veščin komuniciranja, z višjim statusom in prepoznavnostjo v družbenem okolju (Mason idr., 2002) ter bolj pogosti navzočnosti dijakov s PP na sestankih za IP (Johnson in Sharpe, 2000).

Raziskave potrjujejo uporabnost in učinkovitost učenja veščin samoodločanja tudi za uspešnejše prehode med stopnjami izobraževanja in prehode na trg dela. Wehmeyer in Schwartz (1997) sta ugotovila, da se dijaki s PP, ki izražajo višjo stopnjo samoodločanja, po končanem izobraževanju prej zaposlijo. Martin s sodelavci (Martin idr., 2002) je dokazal, da so odrasli s PP (N = 600), ki so opravili izobraževalni program samoodločanja, obdržali svoja delovna mesta dlje časa od odraslih s PP, ki tega izobraževalnega programa niso bili deležni. Izražanje višje stopnje samoodločanja je povezano tudi s splošno kakovostjo življenja in višjo stopnjo vključenosti v družbeno okolje (Lachapelle, Wehmeyer, Haelewyck, Curbois, Keith, Schalock, idr., 2005).

V nadaljevanju predstavljamo dva učna načrta za poučevanje samoodločanja dijakov s PP, kjer je temeljni cilj aktivno vključevanje dijakov v proces IP in načrtovanje, ki izhaja iz dijakovih potreb.

Primer učnega načrta (programa) za aktivno vključevanje dijakov v proces IP in razvoj veščin samoodločanja, ki ga je skupaj s sodelavci razvil Wehmeyer, ima naslov »Čigava je prihodnost?« (ang.: Whose future is it anyway?; Wehmeyer idr., 2004). Učni načrt vsebuje 36 strukturiranih didaktičnih enot, kjer se mladostniki s PP učijo, kako postati aktivni člani tima za pripravo IP. Program učenja je bil preizkušan na dijakih z učnimi težavami in dijakih s kognitivnimi primanjkljaji, zato so vse vsebine prilagojene, strukturirane na manjše enote in vključujejo aktivnosti, ki jih dijaki zmorejo narediti samostojno ali ob manjši pomoči učitelja/specialnega pedagoga. Vsebine zajemajo aktivnosti za prepoznavanje lastnih močnih in šibkih področij, interesov, načrtovanja ciljev za področje

učenja, zaposlovanja, samostojnosti v življenju in preživljanja prostega časa. Dijaki se učijo izbirati in odločati tudi glede pripomočkov in prilagoditev v šoli, samozagovornišva in opolnomočenja, iskanja podpore in virov moči, ne manjka tudi učenje telesne govornice in asertivnega komuniciranja (Wehmeyer idr., 2004).

Drugi učni načrt, »Samousmerjanje v procesu izdelave IP« (ang. Self-directed IEP; Martin idr., 1996), je še en primer učenja mladostnikov za aktivno vključevanje v proces IP. Učni načrt vsebuje 11 didaktičnih enot, v trajanju 6 do 10 šolskih ur. Dijaki se učijo voditi sestanek za IP, npr. kako povabiti člane, jih predstaviti, pregledati pretekle cilje in dosežke, postavljati vprašanja, kadar česa ne razumejo, komunicirati, kadar se pojavijo različna mnenja, izraziti lastne želje, interese, veščine, omejitve, primanjkljaje in močna področja. Učijo se tudi, kako izraziti cilje in možnosti ter kako skleniti sestanek in povzeti ključne dogovore in odločitve. Učenje teh veščin omogoča dijakom s PP aktivno vključevanje v proces IP in vodenje celotnega sestanka (ob pomoči specialnega pedagoga, če je to potrebno). Samousmerjanje v procesu izdelave IP vključuje tudi priročnik za učitelje/specialne pedagoge in delovni zvezek za dijake s PP. Učinkovitost takega programa je pokazalo več študij (Snyder, 2002; Snyder in Shapiro, 1997). Sweeney (1997) ugotavlja, da so v primerjavi s kontrolno skupino dijaki s PP (ki so imeli učne težave in motnje v duševnem razvoju) po zaključenem izobraževanju bolj pogosto obiskovali sestanke za IP, starši dijakov so bili bolj aktivno vključeni, več so govorili o svojih interesih in načrtovanju prihodnosti, več so govorili o željeni zaposlitvi po končanju šolanja, izražali so višjo stopnjo zaupanja in doseganja ciljev v IP in višjo stopnjo avtonomnosti, povezane z vodenjem sestankov za IP. Martin s sodelavci (Martin idr., 2006) je dokazal, da program omogoča, da vodijo sestanke za IP sami dijaki s PP, da se je povečal čas aktivnega sodelovanja dijaka med sestankom, da dijaki izražajo bolj pozitivno mnenje o sestankih za IP in da imajo s pridobljenimi veščinami več možnosti za uspešen prehod na naslednjo stopnjo izobraževanja ali zaposlitev.

Menimo, da bi podobni programi razvijanja veščin samoodločanja in aktivnega vključevanja dijakov s PP lahko imeli pomembno vlogo pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči za dijake s PP v naših srednjih šolah, posamezni elementi aktivnega vključevanja v proces IP bi se lahko prenesli tudi na osnovno šolo. Raziskava, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, namreč kaže, da se tudi pri nas spoprijemamo z nizko stopnjo vključevanja dijakov s PP v pripravo IP. Opozoriti velja še na dejstvo, da je začeti aktivno vključevanje dijaka v proces IP šele v srednji šoli z razvojnega vidika pozno, saj do takrat otrok s PP že oblikuje svoja prepričanja in stališča o delu strokovnjakov, o lastnih primanjkljajih in lahko se že razvije občutek naučene nemoči. Za uspešno vključevanje v družbo in samostojnost v življenju je pomembno čim bolj zgodaj razvijati veščine samoodločanja, opolnomočenja in veščine, ki prispevajo k večji samostojnosti otrok s PP, saj se zamujene priložnosti in čas ne vračajo.

## NAMEN RAZISKAVE

Namen kvalitativne raziskave je bil analizirati dijakovo a) poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev in učnih strategij, b) zaznavanje procesa individualiziranega programa in aktivne udeležbe dijaka s PP ter c) zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev.

## METODOLOGIJA

Raziskava temelji na deskriptivni in vzročno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja. V vzorec dijakov, s katerimi so bili opravljeni intervjuji, je bilo zajetih 25 dijakov s PP, od tega 15 deklet in 10 fantov. Dijaki in dijakinje so bili iz štirih različnih srednjih poklicnih in strokovnih šol, vsi so obiskovali 2. letnik in bili stari med 16 in 17 let.

Za pridobivanje podatkov smo uporabili metodo polstrukturiranega intervjuja. Intervju za dijake je potekal na podlagi vprašanj odprtega in zaprtega tipa, informacije pa smo pridobivali neposredno v individualnem pogovoru z vsakim dijakom s PP. Vsak intervju je trajal približno pol ure. Intervjuje smo posneli ob predhodnem soglasju staršev, dijaka, učitelja razrednika in/ali učitelja dodatne strokovne pomoči. Pridobljene odgovore smo kategorizirali po stopnjah jakosti izražene karakteristike in določili frekvence teh kategorij. Intervjuvancu smo zagotovili anonimnost ne le v raziskavi, temveč tudi pred učitelji in drugimi strokovnimi delavci. Večino intervjujev smo izvedli v prostoru brez navzočnosti drugih oseb (učiteljev, spremljevalcev, drugih strokovnih delavcev). Kategorizirane odgovore prikazujemo v grafih.

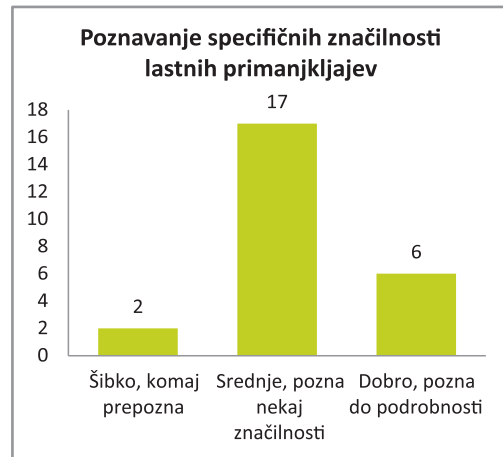
## REZULTATI

### A) Poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev in učnih strategij

Osvetlitev poznavanja specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev temelji na treh vprašanjih:

- Kako veš, da se v šoli upoštevajo tvoje posebne potrebe? Kako se to kaže pri pouku?
- Kakšne težave se pojavljajo pri tebi? Koliko časa so te težave prisotne? Zakaj/kako so nastale? Veš, kaj so pokazala testiranja zate?
- Kako čutiš vpliv tega pri učenju?

Odgovore smo kategorizirali po stopnji zaznavanja posebnih potreb; šibko prepoznavanje, srednje dobro prepoznavanje in dobro prepoznavanje.



Graf 1: Absolutne frekvence dijakov po stopnji zaznavanja posebnih potreb, primanjkljajev

Dijaki zaznavajo svoje posebne potrebe in težave pri učenju, vendar pogosto ne razumejo oz. ne poznajo vzroka za težave, ne razumejo značilnosti svojih težav. Na vprašanje, kako vedo, da potrebujejo dodatno strokovno pomoč, so odgovarjali: »Zato, ker mi v šoli ne gre«,<sup>1</sup> »Ne razumem snovi, ki se jo učimo« in »Ne dosegam pričakovanih rezultatov«, »Zato ker nimam dobrih ocen«, »To so mi določili že v osnovni šoli«. Takšne odgovore smo kategorizirali v srednjo kategorijo, saj dijaki izražajo poznavanje le osnovnih ali posameznih značilnosti. Diakinja s specifičnimi učnimi težavami, ki je srednje dobro zaznavala svoje primanjkljaje, je povedala: »Največ težav sem imela pri matematiki, že v osnovni šoli, takrat sem to povedala šolski psihologinji in so me potem poslali na testiranja, zdaj mi ta pomoč, ki jo imam, pomaga.« Diakinja v tem primeru ni znala natančno povedati, kako se imenuje njen primanjkljaj, izrazila je le, da so bile težave in da je zdaj bolje, tudi ni znala povedati, ali ima težave s števili ali zamenjuje števila, ali teže razume besedilne naloge ali ji težave dela geometrija ipd. Precej (več kot 70 %) dijakov ni vedelo, kako je opredeljena njihova kategorizacija posebnih potreb.

Dijakinja, ki je zelo dobro poznala in prepoznavala svoje težave, je povedala, da je ob rojstvu utrpela poškodbo glave, ki je pri njenem razvoju pustila posledice: »Danes se težje skoncentriram, imam pogoste glavobole, včasih ne morem sedeti pri mizi dolgo časa in nekaj brati, moram veliko počivati, sošolke v razredu me včasih čudno gledajo, ker mislijo, da si izmišljujem, da se mi v glavi vrti in potrebujem počitek, ampak na srečo imam dobre učitelje in mi dovolijo, da počivam, če se slabo počutim.« Diakinja je tudi povedala, da ima status dolgotrajno bolne diakinje.

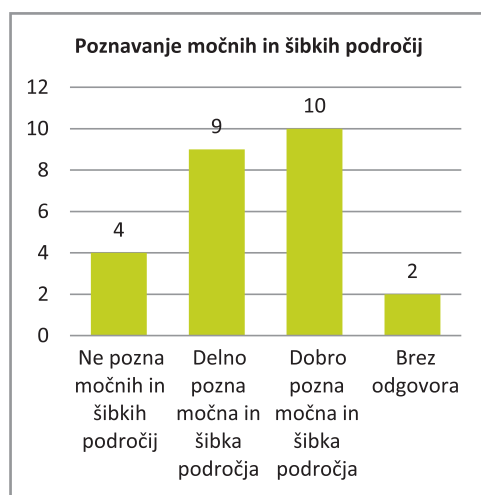
Iz podatkov (graf 1) je razvidno, da slaba četrtna dijakov (24 %; n = 6) dobro pozna svoje primanjkljaje oz. motnje, večina (68 %; n = 17) pozna nekaj značilnosti, le malo pa je dijakov, ki se o tem niso bili sposobni bolj podrobno pogovarjati. Nekateri niso bili zmožni podati smiselnih odgovorov na to vprašanje, v teh primerih je šlo

<sup>1</sup> Dobesedni navedki izjav ali besed dijakov so označeni s poševnim tiskom in so v narekovajih.

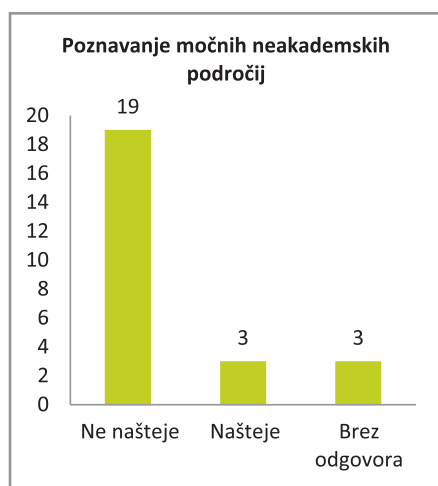
za dva dijaka z zmernimi in težjimi avtističnimi motnjami.

Menimo, da bi dijaki morali biti bolj natančno poučeni o svojih specifičnih primanjkljajih in potrebah, saj bi se le tako lahko aktivno vključevali in soodločali pri IP in drugih pomembnih odločitvah. Natančnejše poznavanje lastnih težav lahko dijaka motivira k iskanju rešitev, razvijanju njemu lastnih kompenzatornih strategij, pridobivanju informacij o različnih možnostih, ki so na voljo za izobraževanje, delo, preživljanje prostega časa, širjenju socialne mreže ipd. Bolj kot poznamo sami sebe, lažje najdemo svoj položaj v družbi in uresničujemo realne cilje, ki prinašajo zadovoljstvo in prispevajo k pozitivni samopodobi. Informiranost je zagotovo začetni korak na tej poti (Martin idr., 1996).

V poznavanje značilnosti lastnih primanjkljajev sodi tudi poznavanje šibkih in močnih področij, saj dijak lahko pogosto kompenzira svoje primanjkljaje z močnimi področji, če jih dobro pozna in jih zna izkoristiti. Za osvetlitev močnih/šibkih področij smo dijakom postavili vprašanja, ali ta področja poznajo ter naj jih naštejejo. Odgovore smo kategorizirali po stopnji zaznavanja močnih/šibkih akademskih/neakademskih področij.



Graf 2: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju močnih in šibkih področij



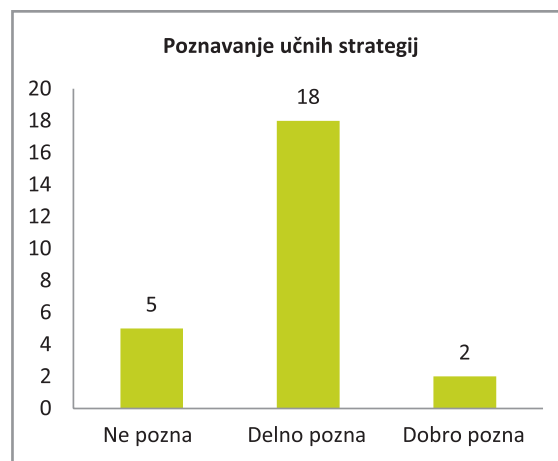
Graf 3: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju neakademskih močnih področij

Pri prepoznavanju močnih in šibkih področij 16 % (n = 4) dijakov ne prepozna ali celo ne razume vprašanja (glej graf 2), 36 % dijakov (n = 9) je delno prepoznalo svoja močna in šibka področja (ki se predvsem nanašajo na akademska področja), dobro poznavanje je izrazilo 40 % dijakov (n = 10) in nedoločenih odgovorov je bilo 8 % (n = 2) (kamor se prištevajo tisti dijaki, pri katerih smo zaradi naravnega poteka pogovora to vprašanje opustili).

Pri opredeljevanju oz. naštevanju močnih neakademskih področij 12 % dijakov (n = 3) našteje tudi ta področja (npr. igranje nogometa, slikanje, ličenje, poznavanje glasbe), kar 76 % (n = 19) jih ne našteje oz. jih pri sebi ne prepozna, kljub temu da smo mnoge spodbudili k temu s krajšo dodatno razlago in podvprašanji (glej graf 3). Pri mnogih je bilo opaziti, da se zelo redko s kom pogovarjajo tako. Eden od dijakov je to vprašanje komentiral tako: »*To si pa res nisem mislil, da me boste take stvari spraševali, saj sploh ne vem, kaj vam naj rečem.*«

Poznavanje močnih in šibkih področij je delno ustrezno, saj je poznavanje samega sebe ena ključnih veščin samoodločanja, še zlasti šibko je poznavanje močnih neakademskih področij, kjer jih večina (76 %; n = 19) ne izrazi, niti sebe ne izpostavijo v pozitivni smeri, temveč v pogovoru predvsem izražajo usmerjenost na neuspehe in primanjkljaje.

Za osvetlitev **poznavanja učnih strategij** smo dijake povprašali, kako se najlažje učijo, ali imajo »svoje« specifične učne strategije ter katera najbolj ustreza/ne ustreza in zakaj.



Graf 4: Absolutne frekvence dijakov glede poznavanja učnih strategij

Analiza odgovorov (graf 4) je pokazala, da sta le dva dijaka (8 %) uspešno razvila strategije učenja in jih dobro poznata, drugi se učijo predvsem na pamet (memoriranje dejstev), brez pravega razumevanja. Največ dijakov (72 %; n = 18) nima jasnih predstav o učnih strategijah in jih zna le delno uporabljati.

Tipičen odgovor dijaka, ki odraža nepoznavanje učnih strategij, je bil: »*Ja, pač, preberem si, a ne.*« Iz neverbalne komunikacije (skomiganje z rameni in rahlo začuden izraz obraza nad podvprašanji o učnih strategijah) je bilo

mogoče razbrati, da dijak ne pozna svojih učnih strategij in da se uči predvsem z učenjem na pamet, kar je na koncu tudi sam potrdil.

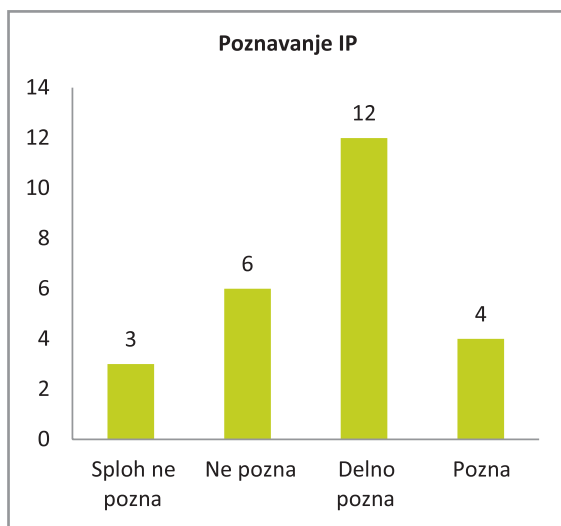
Primer odgovora, ki odraža delno poznavanje učnih strategij, je bil odgovor dijakinja na vprašanje, kako se uči, in sicer »Berem si, pa na pamet se učim«, na vprašanje, ali tudi razume to, kar se uči, pa je odgovorila: »Včasih.«

Dijakinja, ki je izpostavila nekaj učnih strategij, je povedala: »Ko se učim, je pomembno, da si besedilo podčrtam. Potem si berem, na glas, večkrat. Poskušam si dobro zapomniti. Pri praktičnih predmetih si hitro zapomnim in tudi razumem, pri angleških tekstih pa mi gre težje. Najbolj mi pomaga, če me sestra sprašuje, jaz ji pa odgovarjam. To imam tudi najraje, ker potem nisem sama in mi pove, če kaj nimam prav.«

Ugotavljamo, da večina dijakov le delno pozna svoje učne strategije (čeprav se šolajo že 11 do 12 let) in večina dijakov pozna le nekaj splošnih značilnosti svojih primanjkljajev, le redki so se bili sposobni o tem pogovarjati bolj podrobno in podati natančnejše informacije o svojih učnih strategijah in težavah. Iz pogovorov prav tako nismo zasledili, da bi bili dijaki deležni posebnega poučevanja o učnih strategijah, kar bi lahko bil del vsebin pri urah DSP.

### B) Proces individualiziranega programa in aktivna udeležba dijaka s PP

V grafu 5 predstavljamo rezultate analize za vprašanje *Kaj zate pomenita besedi individualiziran program? In Veš, da imaš IP?*



Graf 5: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju IP

Izraz »individualiziran program« popolnoma pozna le manjšina dijakov (16 %; n = 4), večina dijakov (48 %; n = 12) delno pozna pomen teh dveh besed, slaba četrtina (24 %; n = 6) je za izraz že slišala, obstaja pa tudi nekaj dijakov, ki ne vedo, kaj je to.

Pri tem vprašanju so bili odgovori precej različni. Ena dijakinja je nanj odgovorila »Aha, to je tisti blokec«,

drugi so menili, da je to nekaj, kar so morali podpisati starši (»Kaj je to tisto, kar podpišejo starši?«), ali so menili, da je to nekaj, kjer so zapisane prilagoditve.

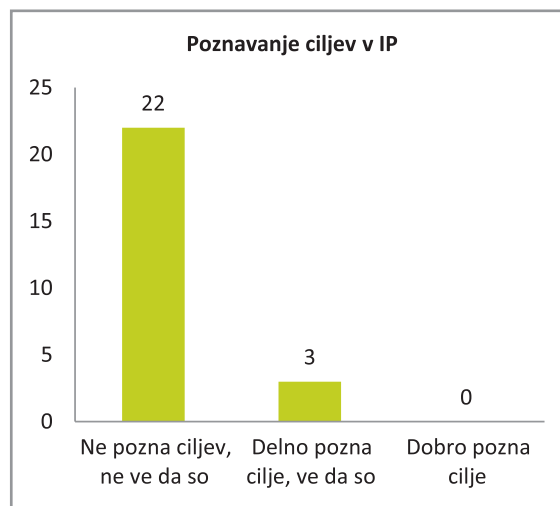
Dijaki, ki so le delno poznali pomen teh besed, so v večini prikimali ali je bil odgovor podoben temu: »Ja, meni se zdi, da je.« Potrditev o obstoju IP smo dobili šele po podrobnejšem opisu, da je to dokument, kjer je zapisano, katere prilagoditve imajo v šoli, da je to namenjeno samo njim osebno, da se starši morajo podpisati ipd. Vsekakor pa je bil vtis o poznavanju IP (pri dijakih) kot nekaj oddaljenega in formalnega.

Dijaki, ki so le slišali za IP, so bili tisti, ki niti po podrobnejšem opisu niso vedeli, da jim pripada IP, da je ta dokument namenjen njim, so pa prikimali ali pritrdilno odgovorili na vprašanje, ali vedo, da kaj takega obstaja (morda tudi za druge, če že oni nimajo). Večkrat se je pri tem vprašanju pojavil vtis o konformnih odgovorih dijakov, zlasti ko niso vedeli, kaj je IP in ali ga imajo.

Iz tega sklepamo, da je seznanjenost in poznavanje pomena IP šibka, večina dijakov nima ustreznih predstav o pomenu IP (48 % delno pozna IP, 24 % je že slišalo zanj), kar je sicer posreden, vendar zelo zgovoren kazalnik o aktivnem vključevanju dijakov v IP.

Sledijo rezultati analize za vprašanja o ciljih v IP:

- Poznaš cilje, ki so zapisani v tvojem IP?
- Bi jih znal predstaviti?
- Kateri cilji so zate najpomembnejši?



Graf 6: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju ciljev IP

Večina dijakov (88 %; n = 22) ne pozna ciljev, niti ne ve, da obstajajo, le trije (12 %) so izrazili mnenje, da (citirano) »neki cilji menda so«. Iz neverbalne komunikacije dijakov je bilo mogoče razbrati, da se predvsem trudijo ustreči z odgovorom na vprašanje in da dejansko niti ne vedo, kaj se jih sprašuje. V vseh primerih je bilo brez pomena nadaljnje spraševanje o tem, kateri cilji se dijaku zdijo najpomembnejši. Analiza kaže, da načrtovanja, izvajanja in evalvacije ciljev dejansko ni ter da dijaki pri tem ne sodelujejo.

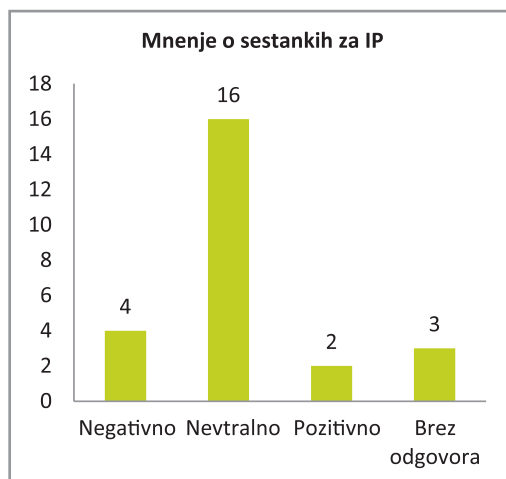


**Z naslednjim sklopom vprašanj smo ugotavljali, koliko so dijaki s PP aktivno vključeni na sestankih za IP:**

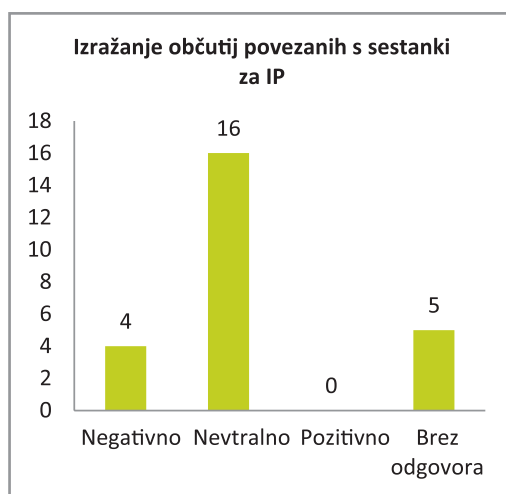
- Kaj meniš o sestankih za individualiziran program? Je to povezano s tvojim učenjem ali ne?
- Zakaj/ali hodiš na sestanke za IP?
- Kako tam sodeluješ? Ali lahko izražaš svoje mnenje? Kaj bi tam povedal, če bi lahko?
- Kaj je najboljša/najslabša stvar pri teh sestankih? Kako se počutiš na sestankih? Si bolj opazovalec ali aktivno sodeluješ?

Razpredelnica 1: Absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence dijakov glede obiskovanja in sodelovanja na sestankih za IP

Obiskovanje, sodelovanje na sestankih	f	f %
da	12	48,0
ne	13	52,0
skupaj	25	100



Graf 7: Mnenje dijakov o sestankih za IP



Graf 8: Izražanje občutij, povezanih s sestanki za IP

Več kot polovica dijakov (52 %) je povedalo, da niso bili navzoči na sestankih za oblikovanje in evalvacijo IP.

Sestanke so zaznali kot formalnost; na njih starši največkrat brez pripomb IP samo podpišejo, pri nekaterih dijakih je bilo ob teh vprašanjih začutili tudi nelagodje. Slaba polovica (48 %) pa poroča, da so bili na sestankih in so nekako sodelovali. V grafih spodaj prikazujemo podrobnejše podatke.

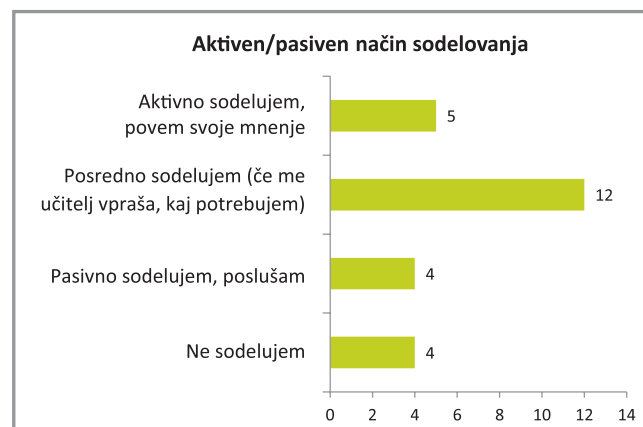
Iz pridobljene kategorizacije odgovorov (graf 7) je razvidno, da pri dveh tretjinah (64 %; n = 16) dijakov prevladuje nevtralno mnenje glede sestankov za IP. Za tiste dijake, ki sestankov sicer ne obiskujejo (52 %), smo vprašanja prilagodili v hipotetična vprašanja, npr. »Kaj če bi jutri imel sestanek za IP, kako bi se ti to zdelo, kako bi sodeloval, kako bi se počutil?« ipd. Ugotovili smo, da dijaki sestanke zaznavajo kot formalnost, ker »pač, morajo biti«. Štirje dijaki, ki so bili na sestankih navzoči, so izrazili negativno mnenje, na primer (citat): »To je poslušanje profesorskih pridig.«

Primer dijakinje, ki je povedala, kako zaznava sestanke: »Jaz tako to (kar govorijo) ne poslušam. To me ne zanima. Jaz ne morem te pridige poslušati, to mi je tečno.«

Na enako vprašanje je dijak (ki je bil v 2. letniku prvič navzoč na sestanku) izjavil: »Bilo mi je brez zveze. Vsak učitelj ima neke svoje poglede. Tudi če nič ne potrebujem (mislim je na učno pomoč pri predmetih), mi kar nekaj vsiljujejo, mojega mnenja sploh ne upoštevajo. En predmet sem hotel, da ga ne bi več imel, pa so rekli, ja, to boš imel, pa tudi starše so tako ali tako takoj prepričali, ker so oni strokovnjaki, oni! Saj pa menda jaz vem, kaj potrebujem ...«

Mnenja nekaterih dijakov (8 %; n = 2) pa so bila pozitivna »Učitelji upoštevajo moje mnenje, mi pomagajo«, »Če ne bi imela takšne razredničarke, ne vem, kaj bi. Res je super in mi pomaga ter se zavzame zame na sestanku«, »Naša svetovalna delavka je super, z njo se da res vse dogovoriti.«

Podobne rezultate kažejo podatki glede izražanja občutij dijakov na sestankih (graf 8). Pri vprašanju o počutju na sestanku se je negativno izrazilo 16 % dijakov (n = 4), npr. »Ni mi prijetno, ker govorijo o tem, kaj mi ne gre«, »Ne maram sestankov, najraje bi se izognila«, »To so profesorske pridige«. Nevtralno se je izrazilo dve tretjini (64 %; n = 16) dijakov, večinoma je šlo za odgovore »Ne vem«, »No, ja«, skomiganje z rameni ipd. Žal ni noben dijak izkazal navdušenja ali izrazilo pozitivnega mnenja ali da so njegova občutja v zvezi s tem pozitivna ali da si želi, da bi se večkrat sestali, pet dijakov pa na to vprašanje ni dalo odgovora.



Graf 9: Aktiven/pasiven način sodelovanja dijaka

Na vprašanja o podrobnejšem opisu njihovega sodelovanja na sestankih je 16 % dijakov (n = 4) odgovorilo, da ne sodeluje, 16 % (n = 4) jih sodeluje pasivno samo s poslušanjem, posredno sodelovanje je opisala slaba polovica dijakov (48 %; n = 12). Večina dijakov je posredno sodelovanje opisala tako, da učitelj dijaka vpraša za mnenje (po navadi med poukom in ne na sestanku). Ko te podatke pridobi, se IP sestavi in dijak ga odnese staršem domov v podpis. Primer izjave dijaka, ki odraža posredno sodelovanje: »Razrednik me med poukom ali pri razredni uri vpraša, kaj bi jaz imel za pomoč drugo leto, in potem se dogovoriva, ali bo to npr. matematika in slovenščina ali pa angleščina in slovenščina, ker več kot dve uri ne morem imeti.«

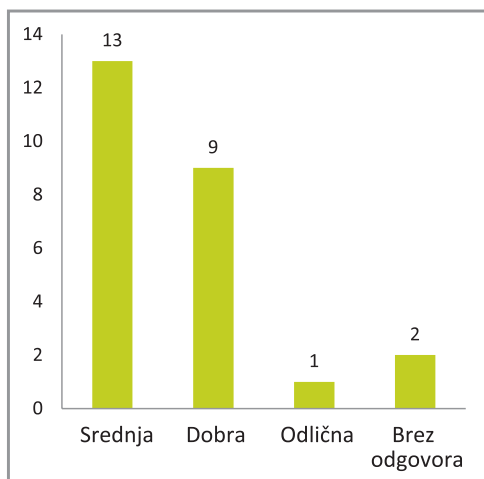
Aktivno sodelovanje na sestankih je opisalo 20 % dijakov (n = 5). Npr. »dogovorili smo se, da lahko imam podaljšan test, mislim, podaljšano uro testa. To lahko imam. Pa tudi ena profesorica je rekla, da se lahko dogovorim, da odgovarjam po sklopih, na primer kaj bom kdaj odgovarjala. Imam tudi najavljeno odgovarjanje, no, to tako imamo vsi. Moram povedati, da vsi učitelji res to upoštevajo, ni mi treba nikogar posebej prepričevati ali razlagati, da bi rada dlje pisala test in mi je zaradi tega tudi lažje.«

Iz pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da dijaki s PP sestanke zaznavajo kot formalnost, ki bi se ji mnogi radi izognili. Nimajo pozitivnih občutij, povezanih s sestanki. Sklenemo lahko, da je brez dvoma treba izboljšati aktivno udeležbo dijaka, da bi IP in podpora dijaku imela svoj pravi pomen, saj le 20 % dijakov na sestankih izraža svoja mnenja in aktivno sodeluje in le dva dijaka imata o sestankih pozitivno mnenje.

### C) Zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev

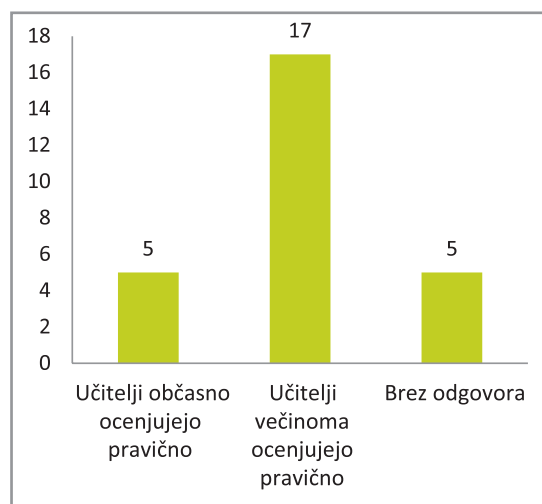
Zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev smo ugotavljali z vprašanji:

- Meniš, da ti učitelji dovolj pomagajo?
- Si zadovoljen, kako se učitelji pogovarjajo s tabo (imaš občutek, da te razumejo)? Si želiš, da bi se kaj spremenilo?
- So ocene, ki jih dobiš, pravične? (Če ne, kdaj, v katerih primerih niso bile?)



Graf 10: Absolutne frekvence dijakov po oceni pomoči in razumevanju učiteljev

Največ dijakov (n = 13; 52 %) je pri prvem in drugem vprašanju odgovorilo, da so srednje zadovoljni s pomočjo učiteljev in njihovim razumevanjem težav, devet dijakov oz. 36 % je podalo še boljše mnenje, da je pomoč dobra, in en dijak je izjavil, da je odlična. Noben dijak ni izrazil izrazito negativnega mnenja in ni ostro kritiziral pomoči učitelja, kar je spodbudno in nakazuje, da ima večina dijakov dobro mnenje o podpori učitelja.



Graf 11: Absolutne frekvence dijakov po oceni pravičnega ocenjevanja učiteljev

Večina dijakov (68 %; n = 17) je zadovoljna z ocenami in ocenjevanjem znanja. Nekaj dijakov s PP (20 %; n = 5) pa je menilo, da jih občasno učitelji ocenjujejo z nižjimi ocenami za enako znanje kot druge sošolce. Na vprašanje, ali učitelji ocenjujejo pravično, je dijakinja odgovorila: »Odvisno, koliko znaš in koliko znajo drugi. Včasih me moti, če sošolec ne zna veliko, pa dobi štiri, meni pa za isto znanje učitelj da dvojko.« Vendar je več kot dve tretjini dijakov mnenja, da učitelji ocenjujejo pravično.

Neka dijakinja je povedala svoj primer glede ocenjevanja (ki se je zgodil, ko je bila v osnovni šoli): »V osnovni šoli sem imela učno pomoč in pri angleščini več kot tri nisem nikoli dobila. Tako so pač govorili, da če imaš učno pomoč, več kot tri ne moreš nikjer dobiti, čeprav so se vsi, ki me poznajo, čudili. Jaz imam ful rada tuje jezike in sem angleščino res znala kot pesmico na pamet in sem vedno dobila tri. Učna pomoč pa ni nikoli bila za angleščino, ampak imam težave pri matematiki.«

Tudi nekaj drugih dijakov je navedlo podobne nepravilnosti pri ocenjevanju znanja, iz česar je mogoče razbrati, da učitelj pri ocenjevanju znanja dijaka s PP za kriterij uporablja le temeljne ali minimalne standarde znanja. S tem dijak ne dobi priložnosti za pridobitev višje ocene, kar pomeni stigmatizacijo zaradi odločbe in nezadostno upoštevanje različnih sposobnosti na različnih akademskih področjih.

## SKLEP

Menimo, da bi dijaki morali biti bolj natančno poučeni o svojih specifičnih primanjkljajih in potrebah, saj bi se le tako lahko aktivno vključevali in soodločali pri IP in drugih pomembnih odločitvah. Prav tako bi morali v srednji šoli že imeti razvite učne strategije, jih učinkovito uporabljati in se predvsem ne učiti na pamet, brez razumevanja. Podrobnejša informiranost o lastnih težavah lahko dijaka motivira k učenju primernih učnih strategij, k iskanju rešitev za težave ter k bolj uspešni vključenosti ne le na področju IP, temveč na mnogih drugih področjih (izobraževanje, zaposlovanje, prosti čas). Iz pogovorov ni bilo razvidno, da bi bil kdo od dijakov deležen posebnega poučevanja o učnih strategijah, kar bi sicer lahko bil del obravnave pri dodatni strokovni pomoči.

Analiza kaže, da je IP formalni dokument, pri katerem dijak ne sodeluje aktivno v smeri načrtovanja, izvajanja in evalvacije ciljev, saj velika večina dijakov (88 %) ne pozna ciljev v IP, niti ne ve, da obstajajo. Osnovni nameni IP so načrtovanje, izvajanje in evalvacija ciljev. S tem IP postane funkcionalni dokument, ki predstavlja delovno izhodišče za strokovne delavce, dijaka s PP, lahko pa cilji vključujejo tudi aktivno sodelovanje staršev. Cilji naj bi bili smiselni, dijaku pomembni, merljivi in dosegljivi. Na podlagi tako oblikovanih ciljev vsak strokovni delavec, ki je v vključen v IP, lahko načrtuje, pripravi in izvaja pedagoški proces ter s tem dijaku s PP ponudi vse možnosti za optimalno učenje in razvoj. Ustrezno oblikovani cilji tudi omogočajo, da vsi deležniki, ki so vključeni v IP, natančno vedo, kaj lahko pričakujejo, kaj bo dijak delal v šolskem letu, ter spremljajo njegov napredek (Bateman in Herr, 2003, Galeša, 1993, 1995, 2002).

Analiza zadovoljstva dijakov z delom učiteljev je pokazala, da so dijaki zadovoljni z delom učiteljev. Nobeden ni izrazil izrazito negativnega mnenja ali ostre kritike glede pomoči učiteljev, 36 % jih meni, da je pomoč učiteljev dobra. Večina dijakov (68 %) je zadovoljna z ocenami

in ocenjevanjem znanja. Nekaj dijakov s PP (20 %) pa je menilo, da jih občasno učitelji ocenjujejo z nižjimi ocenami za enako znanje kot druge sošolce, in navajajo tudi druge nepravilnosti pri ocenjevanju znanja, zlasti uporabo le minimalnih in temeljnih standardov znanj. Kljub temu lahko zadnji sklop uvrstimo med prednosti pri aktivnem vključevanju dijakov v IP, saj dijaki čutijo podporo od učiteljev, so z njihovim delom precej zadovoljni, kar predstavlja pozitivno izhodišče za premagovanje pomanjkljivosti pri aktivnem vključevanju v IP, ki smo jih poudarili.

V Sloveniji imamo dobre zakonske podlage (ZUOPP, 2000) za kakovostno izobraževanje dijakov s PP, saj vsi izobraževalni programi vključujejo pripravo IP za posameznega dijaka s posebnimi potrebami. S tem zakonodajalec nalaga zavezanost k pomembnemu standardu kakovosti. Vendar pričujoča raziskava, izvedena na manjšem vzorcu dijakov, osvetljuje, da se pri izvedbi IP soočamo s težavami, kot so: formalizem na več ravneh (izvedba sestankov, načrtovanje, evalvacije), pomanjkljivo vključevanje dijakov, nefunkcionalna opredelitev ciljev oz. neopredelitev ciljev IP in način načrtovanja ciljev (z aktivnim vključevanjem dijaka) ter šibko poznavanje modelov učenja veččin samoodločanja strokovnih delavcev.

Dijake s PP je treba spodbujati k prepoznavanju sposobnosti in močnih področij, spremeniti težišče v obravnavi, ki v ospredje postavlja dijaka, njegovo samoodločanje in opolnomočenje. Predvidevamo, da bi dijakom s PP nudili ustrežnejšo podporo v akademskem in socialnem razvoju, če bi jih zgodaj vključili v sistematično učenje teh veščin (Wehmeyer, 1996). Prav tako bi lahko imeli ustrezni programi razvijanja veščin samoodločanja pomembno mesto pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči (Martin idr., 1996; Wehmeyer idr., 2004). S tem bi v že uveljavljene oblike pomoči (kot so dodatna strokovna pomoč, individualna in skupinska pomoč, tutorstvo) vpeljali možnosti, da dijaki razvijajo avtonomnost, kompetentnost in ostanejo v največji možni meri aktivno vključeni v družbo tudi pozneje, v odrasli dobi.

## LITERATURA

- Agran, M. in Hughes, C. (2008). Asking Student Input: Students' Opinion Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69–76.
- Bateman, B. D. in Herr, C. M. (2003). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives*. Verona, WI: Attainment Company.
- Benz, M., Lindstrom, L. in Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and students' perspectives. *Exceptional children*, 66, 509–529.
- Galeša, M. (1993). *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

- Galeša, M. (2002). Individualizirani učni načrt in individualizirani program. V: M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: zbornik prispevkov za konferenco*. Ljubljana: Društvo Bravo, str. 83–87.
- Johnson, R. D. in Sharpe, N. M. (2000). Analysis of local education agency efforts to implement the transition services requirements of IDEA of 1990. V: D. R. Johnson in E. M. Emmanuel (ur.), *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States* (str. 31–48). Minneapolis: University of Minnesota.
- Lachapelle, Y, Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Curbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. idr. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–744.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V: D. Hozjan in M. Strle, Marko (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, str. 35–53.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čaćinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 171–192.
- Mason, C., Field, S. in Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Council for Exceptional Children*, 70, 441–451.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M. in Jerman, P. L. (1996). *The self-directed IEP*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Oliphint, J. H., Husch, J. V. in Frazier, E. S. (2002). *Self-directed employment: A handbook for transition for teachers and employment specialists*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. in Lovett, D.L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72, 299–316.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. (2006). Direct observation of teacher directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instructions. *Exceptional Children*, 72, 187–200.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4(4), 357–376.
- Powers, L. E., Turner, A., Matuszewski, J., Wilson, R. in Phillips, A. (2001). Take Charge for the Future: A controlled field-test of model to promote students involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 89–103.
- Rutar, D., Drobne, J., Patafta, T., Levec, A., Jeraša, M., Korene, I. in Praznik, I. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: Model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. in Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23, 242–247.
- Snyder, E. P. (2002). Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings. *Behavioral Disorders*, 27(4), 340–357.
- Snyder, E. P. in Shapiro, E. (1997). Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEPs. *Behavioral Disorders*, 22(4), 246–259.
- Sweeney, M. A. (1997). *The effects of self-determination training on student involvement in the IEP process*. Florida State University, Tallahassee.
- Twachtman-Cullen, D. in Twachtman-Reilly, J. (2002). *How well does your IEP measure up? Quality indicators for effective service delivery*. Higganum, CT: Starfish Specialty Press.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an education outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities? V: D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities* (str. 1–14). Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M. L. in Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245–255.

Wehmeyer, M., Lawrence, M., Garner, N., Soukup, J. in Plamer, S. (2004). *Whose Future Is It Anyway?: A Student-directed Transition Planning Process, Coach's Guide*. Lawrence: University Of Kansas, Beach Center in Disability.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007). Uradni list RS, št. 3/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.

### POVZETEK

Slovenska šolska zakonodaja, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami (PP) (Zakon o usmerjanju otrok s PP, 2000, 2007), predpisuje izdelavo individualiziranega programa (IP) za otroke in mladostnike, ki imajo opredeljen status učenca/dijaka s PP. Kakovostno oblikovanje IP za dijake s PP zahteva povezano, usklajeno in multidisciplinarno timsko delo vseh: učiteljev, specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev ter tudi staršev in dijakov s PP. Praksa slovenskih in tujih šol kaže, da so dijaki s PP izključeni iz sodelovanja na vseh stopnjah oblikovanja IP. Pri iskanju možnosti, kako aktivno vključevati dijake, bomo izhajali iz funkcionalnega modela samoodločanja, ki temelji na sistematičnem razvoju in poučevanju veščin odločanja, izbiranja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev, samoopazovanja, samovrednotenja idr. (Wehmeyer, 1999). Promoviranje in spodbujanje samoodločanja v procesu vzgoje in izobraževanja pripomore k aktivnemu vključevanju dijakov pri oblikovanju IP, nastane skupaj z dijakom kot osrednjim članom tima, tako da se dijak odloča ter prevzema odgovornost za svoje učenje in svoj razvoj. V kvalitativno raziskavo, katere glavni cilj je bil preučiti samoodločanje na področju učenja in oblikovanja IP, so bili zajeti dijaki s PP srednjih poklicnih in strokovnih šol. Z njimi so bili opravljeni polstrukturirani intervjuji. Analiza razkriva, da je poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev šibko, število njihovih učnih strategij pa je skromno. Polovica dijakov v vzorcu se udeležuje timskih sestankov, druga polovica ne, sodelovanje je večinoma formalno, poznavanje vsebine IP in postavljenih ciljev je šibko. Predvidevamo, da bi dijakom s PP ponudili ustrežnejšo podporo v akademskem in socialnem razvoju, če bi jih zgodaj vključili v sistematično učenje ter poučevanje samoodločanja, samousmerjanja in jih pripravljali na samozagovornišvo. Tako bi jim omogočili uporabo teh veščin v praktičnih šolskih situacijah in v procesu soustvarjanja IP. Menimo, da bi program razvijanja veščin samoodločanja lahko imel pomembno vlogo pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči za dijake s PP v srednjih šolah.

**Ključne besede:** dijaki s posebnimi potrebami, samoodločanje, individualizirani program

### ABSTRACT

Educational legislation in Slovenia regulating the field of children with special educational needs (SEN) (Guidance of SEN Children Act, 2000, 2007) defines the development of an individualized programme (IP) for children and young people with the defined status of a SEN pupil/student. Quality development of IP for SEN students requires connected, consistent and multidisciplinary team work of all subjects: teachers, special pedagogues, school counsellors, parents and SEN students. Practice in schools in Slovenia and abroad indicates that SEN students are excluded from participation at all

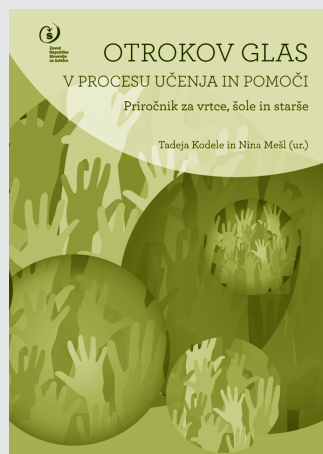
stages of IP development. Our search for possibilities for active students' involvements stems from the functional model of self-decision making based on systematic development and study of decision making, problem solving, goal-setting and goal-achieving skills, as well as skills related to self-monitoring, self-evaluation, etc. (Wehmeyer, 1999). Promoting and supporting self-decision making in the educational process contributes to active students' participation in the development of IP. It is made together with a student as the central member of the team so that he/she takes decisions and responsibility for his/her own learning and development. The qualitative research has been done with its main goal to study self-decision making related to learning and development of IP. Pupils from vocational schools participated in this study. Semi-structured interviews with students were conducted. The analysis reveals weak students' knowledge about their own specific deficiencies, and low number of their learning strategies. Half of the students in the sample attend team meetings, half of them do not, their participation is mainly formal, and their knowledge about the contents of IP and set objectives is weak. We suppose that students with PP will get more appropriate support in their academic and social development if they are involved in systematic learning of self-decision making, self-regulation and self-arguing at earlier stages. So they will get the opportunity to use these skills in practical school situations and the process of co-development of IP. We believe that the programme for developing self-decision making skills could take a significant place in planning and implementing extra professional assistance for SEN students in secondary schools.

**Key words:** SEN students, self-decision making, individualised programme

Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

## **OTROKOV GLAS V PROCESU UČENJA IN POMOČI** **Priročnik za vrtce, šole in starše**

2013, ISBN 978-961-03-0083-0, 240 str., 28,50 €



Kako slišati otrokov glas in ga ne preslišati? Kako ga upoštevati? Kako se odzvati na učne, vedenjske in čustvene težave učencev? Kako jih motivirati in ne samo utišati?

Priročnik odpira nove perspektive, saj prikaže načine, kako omogočimo otroku, da ni samo poslušan, temveč je tudi slišan. S primeri iz prakse ter natančnim opisom tehnik in pripomočkov (slikovnega podpornega gradiva) pri pogovoru predstavi, kako v otroku/učencu spodbuditi naravno radovednost, veselje do znanja in uspeha. Z uporabo opisanih tehnik lahko od otroka pridobimo več informacij o njegovem razpoloženju, strahovih ter močnih in šibkih področjih, na podlagi česar lahko otroku pridemo nasproti in skupaj z njim načrtujemo učenje. Priročnik z veliko uporabno vrednostjo je lahko berljivo besedilo, dodano mu je slikovno gradivo in kazalka z uporabnim pripomočkom Lestvica. Priročnik bo v veliko pomoč vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri vzpostavitvi resničnega odnosa z otrokom, da bo lahko v polnosti udeležil svoje moči.

### **Informacije in naročila:**

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Vincenc Filipčič in Tomi Deutsch, Zavod RS za šolstvo

## UČNA GRADIVA ZA DOSEGANJE IZOBRAŽEVALNIH CILJEV V OSNOVNI ŠOLI

### UVOD

Ali bomo brali in se učili le še s »pametnimi« telefoni in tablicami, bo šolska torbica postala lažja, bodo učenci znali več in ali bo šola cenejša? Nekateri bi temu pritrldili, mnogi tudi bi si to tudi želeli. Videti je, da gre za vprašanje uporabe naprav, ki omogočajo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, kar je podobno, kot če bi se vprašali, ali sta teža papirja in oblika knjige ključni pri razvijanju bralne pismenosti.

Pogosto za preveliko maso šolske torbice, preobremenitev učencev s podatki, odvrčanje od naravoslovnih poklicev in tanjšanje družinskih proračunov krivijo učbenike in delovne zvezke. V središču se navidezno postavlja sredstvo, to je knjigo, in ne vsebino. Res je, da je bila še nedavno knjiga »edino« in najbolj uspešno sredstvo za predstavitev organizirane (didaktično urejene) učne vsebine. Danes to ne velja več v celoti. Knjigi ob bok se postavljajo različna informacijska tehnološka sredstva (npr. svetovni splet) in naprave (npr. tablica, pametni telefoni). Ob tem je zanimivo, da se tudi tem sredstvom pripisuje enak pomen kot prej knjigi in še, da je knjigo zaradi teže in cene bolje nadomestiti z napravo za predstavljanje vsebin v elektronski obliki. Bolj redke so razprave, usmerjene v vsebino in način njenega podajanja prek elektronskih naprav ali knjige.

Ker so knjiga, tablica, pametni telefon tržno blago, se jih obravnava kot artikole, za katerimi stojijo samo zaslužka željni trgovci. Ob tem pozabljamo, da za organizirano vsebino, ki jo označujemo kot učbenik, stojijo industrije (papirniška, tiskarka, elektronska, računalniška itd.), znanosti (fizika, matematika, specialna pedagogika, razvojna psihologija itd.) in tehnologije, ki omogočajo njegovo nastajanje. Predvsem so tu pomembna razmerja, ki se ob tem vzpostavljajo in se kažejo kot interesi številnih bolj ali manj homogenih skupin (avtorji, recenzenti, založniki, knjigotržci, učitelji, starši, učenci, javni in državni uslužbenci, politiki itd.). Področje učnih gradiv je zelo strukturirano, zato lahko hitri, posplošeni odgovori in rešitve bolj škodijo kot koristijo. Napake pri odločitvah o učnih gradivih so dolgoročne, saj z napačno odločitvijo vplivamo na generacijo učencev. Rešitev zato ni samo umik izdelka s polic oziroma klopi, ampak sprememba poučevanja, ki je ni mogoče doseči kar čez noč.

### POJASNITEV NAMENA, METODOLOGIJE IN POJMOV

Za iskanje odgovorov na nekatera vprašanja o dostopnosti učnih gradiv v šolah je na Ministrstvu za izobraževanje,

znanost in šport ustanovljena Delovna skupina za učbenike. V izogib posploševanju pri ugotavljanju, kaj učitelji pri pouku uporabljajo in predvsem, kaj želijo uporabljati, je delovna skupina naročila Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, da z ustreznim metodološkim instrumentarijem ugotovi stališča učiteljev. Tako smo opravili anketiranje razrednih in predmetnih učiteljev na 45 osnovnih šolah v Sloveniji (10 odstotkov osnovnih šol), ki so bile izbrane naključno; vzorec šol je bil oblikovan s pomočjo enostavnega slučajnega vzorčenja. Od 45 izbranih šol se jih je odzvalo 41, kar predstavlja 91,1-odstotno stopnjo odzivnosti. Zbranih je bilo 715 izpolnjenih vprašalnikov (z učitelji športne vzgoje 732 izpolnjenih vprašalnikov); od tega 309 učiteljev na razredni in 406 učiteljev na predmetni stopnji (odgovorov 17 učiteljev športne vzgoje zaradi specifične predmeta nismo vključili v skupno analizo). Glede na število vrnjenih anketnih vprašalnikov s posamezne šole lahko trdimo, da ima anketa veliko stopnjo zanesljivosti in da lahko podatke brez kakšnih posebnih zadržkov posplošimo na celotno populacijo slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

Z anketo smo zbirali podatke o:

- uporabi učnih gradiv s strani učencev,
- opredelitvi potrebnih učnih gradiv,
- potrebnosti delovnega zvezka ali zbirke nalog in delovnih listov,
- oceni kakovosti uporabljenih učnih gradiv,
- dobi in razlogih zamenjave učbenika,
- uporabi tiskanih in elektronskih učnih gradiv,
- oceni, s katero vrsto učnih gradiv bi učenci najbolj uspešno dosegli cilje predmeta,
- oceni usposobljenosti za uporabo elektronskih gradiv.

Za doseganje pojmovne jasnosti smo v vsak anketni list vključili še pojmovnik vrst učnih gradiv iz zadnjih in tudi aktualnega Pravilnika o potrjevanju učbenikov:

- *Učbenik je osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Vsebina in struktura učbenika omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja. Učbenik za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne zahteva neposrednega vpisovanja in vrisovanja rešitev ter odgovorov na vprašanja razen v primeru učbenika, namenjenega uporabi v elektronski obliki*

(v nadaljnjem besedilu: e-učbenik), ki neposredno vpisovanje lahko dopušča. Učbenik je vezan na šolski predmet oziroma vsebinsko-didaktični sklop, razred in določeno stopnjo izobraževanja. Učbenik je tudi berilo kot zbirka besedil, izbranih skladno s cilji učnega načrta.

- **E-učbenik** je učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja. Z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpira poučevanje in učenje. Vsebina in struktura učbenika omogočata samostojno učenje udeležencev izobraževanja in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja. Za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev omogoča neposredno vpisovanje in vrisovanje rešitev ter odgovorov na vprašanja v elektronski obliki.
- **Delovni zvezek** je učno gradivo, ki udeležencem izobraževanja omogoča, da znanje uporabijo v različnih vsebinskih zvezah in situacijah. Udeleženci izobraževanja praviloma vpisujejo postopke in rešitve nalog v sam delovni zvezek.
- **Učbenik z elementi delovnega zvezka** je učno gradivo, ki na besedilni, likovni in grafični ravni združuje značilnosti učbenika in delovnega zvezka.
- **Zbirka nalog** oziroma vaj je učno gradivo, ki udeležencem izobraževanja omogoča ponavljanje, utrjevanje, poglobljanje in povezovanje vsebin.
- **Atlas** je zbirka zemljevidov ali slik iz določene stroke. Atlas ne sme vsebovati elementov delovnega zvezka.
- **Učna sredstva (in e-gradiva)** so dopolnilo obveznega učnega gradiva. So neobvezna. Potrjujejo se le tista učna sredstva, ki pomembno dopolnjujejo potrjeno učno gradivo.

Ker se v strokovni in splošni javnosti pogosto pojavlja mnenje, da bo e-učbenik kmalu izpodrinil učbenik v knjižni obliki, smo pozornost usmerili tudi v ugotavljanje stališč učiteljev o uporabi e-učbenika oziroma elektronskih gradiv. Ta del raziskave je tudi vsebina tega prispevka.

Zaradi večje preglednosti analize smo nekatere predmete združili v kar se da smiselna področja. Analizo smo tako pripravili za 'slovenščino' in 'matematiko' (predmeta predstavljata samostojni področji) ter za 'družboslovje', 'naravoslovje in tehniko', 'umetnostno vzgojo' in 'tuj jezik' (področja, ki so sestavljena iz več predmetov).

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju predstavljamo izbrane sezname ankete, ki prikazujejo odgovore učiteljev na vprašanja, ki se nanašajo na razmerja med vrstami gradiv.

Med vrstami tiskanih učnih gradiv učitelji najbolj pogosto **izbirajo** in pri pouku uporabljajo **učbenik (53,5 %) in delovni zvezek (51,4 %)**. Med predmeti oziroma predmetnimi področji in stopnjami izobraževanja se izbor in pogostost razlikujeta. Od navedb, da učbenika in drugih učnih sredstev ne uporabljajo oziroma jih uporabljajo občasno (likovna umetnost od 1. do 5. razreda in glasbena umetnost od 1. do 3. razreda), do redne rabe delovnega zvezka in učbenika pri tujem jeziku od 4. do 9. razreda. Pri pouku slovenščine je v povprečju najbolj pogosta uporaba delovnih zvezkov (59,7 %), nato učbenikov (45,8 %) in učbenikov z elementi delovnega zvezka (43,8 %). Podobno je pri matematiki, kjer redno izbirajo in uporabljajo delovne zvezke (65,1 %), učbenike (54,5 %) in zbirke nalog (28,5 %). Pri spoznavanju okolja in področju naravoslovja in tehnike sta v ospredju učbenik (67,1 %) in delovni zvezek (53,1 %), podobno tudi pri družbi in področju družboslovja učbenik (89,3 %) in delovni zvezek (53,2 %). Učitelji, ki poučujejo tuj jezik, so sporočili, da je med vrstami učnih gradiv najbolj pogosto v uporabi delovni zvezek (96,0 %), učbenik (53,5 %) in učbenik z elementi delovnega zvezka (44,8 %).

Po mnenju učiteljev bi pri posameznem predmetu **najbolj uspešno dosegali cilje predmeta** pri:

- tujem jeziku z učbenikom in delovnim zvezkom (66,9 %),
- slovenščini z učbenikom z elementi delovnega zvezka (45,6 %) oziroma učbenikom in delovnim zvezkom (26,9 %),

Razpredelnica 1: Izbira in pogostost uporabe učnih gradiv s strani učencev

Vrsta gradiva	Ne uporabljajo		Občasno		Redno		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%
učbenik	981	33,7	371	12,8	1555	53,5	2907	100,0
učbenik z elementi del. zvezka	2184	75,1	90	3,1	633	21,8	2907	100,0
delovni zvezek	1263	43,4	149	5,1	1495	51,4	2907	100,0
zbirka nalog in vaj, delovni listi	1105	38,0	1412	48,6	390	13,4	2907	100,0
e-učbenik	2175	74,8	546	18,8	238	8,2	2907	100,0
e-gradiva	1001	34,4	1682	57,9	224	7,7	2907	100,0
dodatna didaktična gradiva	1317	45,3	1274	43,8	355	12,2	2907	100,0
lastna gradiva učiteljev	319	11,0	1876	64,5	712	24,5	2907	100,0



Razpredelnica 2: Opredelitev učnih gradiv, potrebnih za najbolj uspešno doseganje ciljev predmeta

Predmet/področje	Učbenik		Učbenik z elementi delovnega zvezka		Delovni zvezek		Učbenik in delovni zvezek		Učbenik in zbirka nalog		Brez uporabe učnega gradiva		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
slovenščina	35	6,6	240	45,5	83	15,7	142	26,9	23	4,4	4	0,8	527	100,0
matematika	49	9,1	111	20,6	100	18,6	137	25,4	138	25,6	4	0,7	539	100,0
naravoslovje in tehnika	80	17,0	126	26,8	29	6,2	168	35,7	47	10,0	21	4,5	471	100,0
umetnostna vzgoja	128	18,7	158	23,1	65	9,5	44	6,4	39	5,7	249	36,5	683	100,0
družboslovje	75	27,1	58	20,9	3	1,1	105	37,9	35	12,6	1	0,4	277	100,0
tujji jezik	19	5,6	50	14,7	0	0,0	228	66,9	42	12,3	2	0,6	341	100,0
skupaj	386	13,6	743	26,2	280	9,9	824	29,0	324	11,4	281	9,9	2838	100,0

Razpredelnica 3: Ocena kakovosti uporabljanih učnih gradiv

Gradivo	Podali oceno			Ne vem, ne uporabljam		Skupaj odgovorov	
	n	povprečje	st. odklon	n	%	n	%
tiskani učbeniki	675	4,02	0,667	24	3,4	699	100,0
tiskani delovni zvezki	638	4,00	0,683	50	7,3	688	100,0
e-učbeniki	302	4,02	0,722	352	53,8	654	100,0
e-gradiva	544	3,97	0,653	130	19,3	674	100,0

- matematiki z učbenikom in zbirko nalog (25,6 %) ali učbenikom in delovnim zvezkom (25,4 %) ali učbenikom z elementi delovnega zvezka (20,6 %),
- področju naravoslovja in tehnike z učbenikom in delovnim zvezkom (35,7 %) ali učbenikom z elementi delovnega zvezka (26,8 %),
- področju umetnostne vzgoje brez uporabe učnega gradiva (36,5 %) ali učbenikom z elementi delovnega zvezka (23,1 %),
- področju družboslovja z učbenikom in delovnim zvezkom (35,7 %) ali učbenikom (27,1 %).

Za učbenik kot »edino« učno gradivo za najbolj uspešno doseganje ciljev predmeta se je odločilo 13,6 % učiteljev. Med učitelji razrednega pouka se je za učbenik opredelilo 4,3 % učiteljev (pri slovenščini 4,3 %, matematiki 0,7 %, spoznavanju okolja 12,1 %, glasbeni umetnosti 9,5 %, likovni umetnosti 16,9 %, družbi 28,8 % in področju naravoslovja in tehnike 30,1 %).

Med predmetnimi učitelji se je za učbenik kot »edino« učno gradivo opredelilo 15,5 % učiteljev (pri slovenščini 9,7 %, matematiki 19,4 %, področju družboslovja 26,0 %, področju umetnostne vzgoje 30,4 %, področju tujega jezika 6,1 % in področju naravoslovja in tehnike 17,5 %).

Učitelji pri poučevanju uporabljajo učbenike in druga učna gradiva na temelju spremljanja in izbora iz ponudbe na tržišču. Na izbor pomembno vpliva tudi dinamika spreminjanja ter vpeljevanja prenovljenih učnih načrtov kot tudi učbeniška politika države, ki je vezana predvsem na delovanje učbeniških skladov.

Ugotovili smo, da je med učitelji navzoča **visoka stopnja zadovoljstva z učbeniki in učnimi gradivi**, še posebno, če ocene o nenaveličanosti, aktualnosti, dostopnosti novih gradiv, povežemo z odgovori o kakovosti uporabljanih gradiv. Učitelji so dodelili obstoječim učnim gradivom povprečno oceno 4 na ponujeni lestevici od 1 do 5. Zato lahko pritrdimo ugotovitvi, da so pri zamenjavi učbenika in učnih gradiv v ospredju dejavniki okolja (učni načrti, politike področja), ki določajo dinamiko menjave.

Dobra tretjina učiteljev je navedla, da bi učbenik zamenjala, če bi bil dostopen nov učbenik (ali e-učbenik), kar lahko kaže na usmerjenost učiteljev v novo oziroma novosti na tem področju. To lahko podkrepimo z ugotovitvijo, da bi učitelji obstoječi učbenik, ki se ga še niso naveličali in ki vključuje aktualne podatke, zamenjali z e-učbenikom, čeprav vemo, da je le-teh na tržišču in v šoli zelo malo oziroma jih je strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrdil le nekaj. Ob tem je pomembno še, da e-učbeniki z višjo stopnjo interaktivnosti šele nastajajo in je trenutna ponudba v razmerju do tiskanih učbenikov še majhna.

Ker je v šolskem in širšem prostoru pogosta razprava o tem, **ali je uporaba delovnih zvezkov nujnost ali le komercialna »muha« založb**, smo v anketo vključili vprašanje, ali učenci dosegajo cilje tudi brez uporabe delovnih zvezkov, npr. z uporabo učnih gradiv, ki jih za poučevanje pripravijo učitelji sami. Pridobili smo podatek, da delovne zvezke potrebujejo pri:

- slovenščini (83,4 %),

- matematiki (70,2 %),
- tujem jeziku (93,0 %),
- področju družboslovnih predmetov (51,4 %),
- področju naravoslovja in tehnike (47,7 %),
- področju umetnostne vzgoje (19,0 %).

Zato lahko rezultate povzamemo v smeri, da učitelji pri pouku delovne zvezke potrebujejo oziroma si pri slovenščini želijo uporabljati učna gradiva, ki so organizirana

tako, da omogočajo neposredno delo učenca s knjigo in da ta odgovore neposredno vpiše oziroma vriše. Učitelji matematike ocenjujejo, da potreba po vpisovanju in vrisovanju odgovorov po vertikali pojenja, a je navzoča od 1. do 5. razreda. Podobno smo ugotovili za spoznavanje okolja in področje naravoslovja in tehnike. Pri področju družboslovja je potreba za neposredno vpisovanje in vrisovanje manj izrazita, čeprav si 37,6 % učiteljev želi poleg učbenika uporabljati še delovni zvezek.

Razpredelnica 4: Z uporabo katere vrste učnih gradiv bi učenci najbolj uspešno dosegli cilje predmeta

Predmet/področje	Tiskana učna gradiva		Tiskana in elektronska učna gradiva		Elektronska učna gradiva		Brez uporabe učnega gradiva		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
slovenščina	137	25,5	386	71,9	5	0,9	9	1,7	537	100,0
matematika	137	25,1	396	72,5	5	0,9	8	1,5	546	100,0
naravoslovje in tehnika	60	12,6	381	79,9	24	5,0	12	2,5	477	100,0
umetnostna vzgoja	95	13,6	272	39,1	121	17,4	208	29,9	696	100,0
družboslovje	38	13,5	243	86,2	1	0,4	0	0,0	282	100,0
tuji jezik	62	18,2	273	80,1	0	0,0	6	1,8	341	100,0
skupaj	529	18,4	1951	67,8	156	5,4	243	8,4	2879	100,0

Razpredelnica 5: Z uporabo katerih tiskanih oz. elektronskih učnih gradiv bi učenci najbolj uspešno dosegli cilje predmeta

Predmet/področje	Tiskani učbenik		Tiskani učbenik + tiskani delovni zvezek		Tiskani učbenik + e-gradiva		Tiskani učbenik + tiskani delovni zvezek + e-gradiva		E-učbenik	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
slovenščina	20	3,8	60	11,3	36	6,8	261	49,3	1	0,2
matematika	26	4,8	66	12,2	91	16,8	221	40,7	3	0,6
naravoslovje in tehnika	20	4,2	34	7,1	82	17,2	224	46,9	11	2,3
umetnostna vzgoja	49	7,2	37	5,4	126	18,5	85	12,5	55	8,1
družboslovje	8	2,9	28	10,0	85	30,4	138	49,3	1	0,4
tuji jezik	3	0,9	43	12,6	7	2,1	279	81,8	0	0,0
skupaj	126	4,4	268	9,4	427	15,0	1208	42,4	71	2,5

Predmet/področje	E-učbenik + tiskani delovni zvezek		E-gradiva + tiskani delovni zvezek		E-učbenik + e-gradiva		Brez uporabe učnega gradiva		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
slovenščina	65	12,3	75	14,2	2	0,4	9	1,7	529	100,0
matematika	58	10,7	71	13,1	2	0,4	5	0,9	543	100,0
naravoslovje in tehnika	37	7,7	44	9,2	17	3,6	9	1,9	478	100,0
umetnostna vzgoja	30	4,4	44	6,5	78	11,5	177	26,0	681	100,0
družboslovje	8	2,9	4	1,4	8	2,9	0	0,0	280	100,0
tuji jezik	7	2,1	0	0,0	1	0,3	1	0,3	341	100,0
skupaj	205	7,2	238	8,3	108	3,8	201	7,0	2852	100,0

Zaradi aktualnosti vprašanja o dinamiki vključevanja e-učbenikov oziroma e-učnih gradiv v proces izobraževanja smo učitelje vprašali za mnenje o **potrebnih vrstah tiskanih in elektronskih učnih gradiv za uspešno doseganje ciljev predmeta**. Najpogostejši odgovor učiteljev je bil, da bi to bila povezana celota tiskanega in elektronskega učnega gradiva (67,8 %). Za uporabo samo tiskanih učnih gradiv se je odločilo 18,4 % in za uporabo samo elektronskih učnih gradiv 5,4 % učiteljev. Tretjina učiteljev področja umetnostne vzgoje je ocenila, da pri predmetu učnega gradiva ne potrebujejo oziroma ga ni treba uporabljati. Za najbolj primerno kombinacijo med ponujenimi kategorijami (tiskana učna gradiva, tiskana in elektronska učna gradiva, elektronska učna gradiva, brez uporabe učnega gradiva) so učitelji izbrali kategorijo tiskana in elektronska učna gradiva, in to pri:

- slovenščini (71,9 %),
- matematiki (72,5 %),
- področju naravoslovja in tehnike (79,9 %),
- področju umetnostne vzgoje (39,1 %),
- področju družboslovja (86,2 %),
- tujem jeziku (80,1 %).

Z vprašanjem o razmerju uporabe med učbeniki in delovnimi zvezki smo prepoznavali ocene učiteljev med tiskanimi gradivi, z vprašanjem o oceni uporabe tiskanih oz. elektronskih učnih gradiv smo prepoznali še **razmerje med vsemi učnimi gradivi** (tiskana in elektronska oblika učbenika, in drugih učnih gradiv) oziroma, po mnenju učiteljev, najbolj uspešni kombinaciji tiskanih oz. elektronskih učnih gradiv za doseganje ciljev predmeta. Ocena učiteljev je, da je najbolj primerna kombinacija:

- **tiskani učbenik, tiskani delovni zvezek in e-gradivo (42,4 %).**

Po pogostosti odgovorov po kombinaciji gradiv si sledijo:

- tiskani učbenik in e-gradivo (15,0 %),
- tiskani učbenik in tiskani delovni zvezek (9,4 %),
- e-gradivo in tiskani delovni zvezek (8,3 %),
- e-učbenik in tiskani delovni zvezek (7,2 %),
- brez uporabe učnega gradiva – predvsem področje umetnostne vzgoje (7,0 %),
- tiskani učbenik (4,4 %),
- e-učbenik in e-učna gradiva (3,8 %),
- e-učbenik (2,5 %).

Čeprav učitelji pričakujejo e-učbenike, za zdaj ocenjujejo, da z njimi kot samostojnim gradivom še ne bi mogli uspešno dosegati ciljev predmeta. To lahko sklepamo, ker je le 2,5 % učiteljev ocenilo, da je uporaba samo e-učbenika primerna in omogoča najbolj uspešno poučevanje predmeta.

Odgovori učiteljev nas usmerjajo v ugotovitev, da je tiskani učbenik v ocenah učiteljev še vedno glavni vir za organiziranje poučevanja in učenja. Ob učbeniku učitelji želijo organizirati poučevanje še s tiskanim delovnim zvezkom in e-gradivi. Ugotovitev velja za večino predmetov, saj so navedeno strukturo učnih gradiv kot najbolj uspešno ocenili učitelji slovenščine (49,3 %), matematike (40,7 %), področja naravoslovja in tehnike (46,9 %), področja družboslovja (49,3 %) in tujega jezika (81,8 %). Ugotovitve so zelo podobne tudi po predmetnih vertikalah.

Razpredelnica 6: Priprava lastnih e-gradiv

Stopnja	Da		Ne		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%
razredni učitelji	144	47,2	161	52,8	305	100,0
predmetni učitelji	234	58,2	168	41,8	402	100,0
skupaj	378	53,5	329	46,5	707	100,0

Iz odgovorov na kategorijo občasne rabe učnih gradiv smo razbrali, da pri pouku **učitelji pogosto posežejo po**

Razpredelnica 7: Udeležba na izobraževanju za uporabo elektronskih učnih gradiv

Stopnja	Da, enkrat		Da, dvakrat ali večkrat		Ne, nikoli		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%
razredni učitelji	2	33,6	156	50,8	48	15,6	307	100,0
predmetni učitelji	131	32,4	192	47,5	81	20,0	404	100,0
skupaj	234	32,9	348	48,9	129	18,1	711	100,0

Razpredelnica 8: Ocena usposobljenosti za uporabo elektronskih učnih gradiv pri pouku

Stopnja	Nisem dovolj usposobljen		Sem zadovoljivo usposobljen		Sem dobro usposobljen		Sem zelo dobro usposobljen		Skupaj	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
razredni učitelji	60	19,6	163	53,3	67	21,9	16	5,2	306	100,0
predmetni učitelji	67	16,6	198	49,1	109	27,0	29	7,2	403	100,0
skupaj	127	17,9	361	50,9	176	24,8	45	6,3	709	100,0

**lastnih učnih gradivih (64,5 %)**, e-gradivih (57,9 %) in dodatnih didaktičnih gradivih (43,0 %). Ugotovitve o redni in občasni rabi nam prikazuje strukturo organiziranja poučevanja z učnimi gradivi. Relativno pogosta uporaba lastnih učnih gradiv kaže na stopnjo učiteljeve strokovne avtonomije ter pripravljenosti na vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije pri načrtovanju in izvedbi pouka. Slednjo ugotovitev lahko podkrepimo še z odgovori na vprašanje, ali pripravljajo lastna e-gradiva; 53,5 % učiteljev namreč pripravlja in občasno uporablja lastne učne vsebine v elektronski obliki.

Zanimanje učiteljev za novosti na področju rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije je prepoznavno v ugotovitvi, da se jih je 81,8 % že udeležilo tovrstnega izobraževanja.

Učitelji so zadovoljni s kakovostjo dostopnih učbenikov ter učnih gradiv in so jih pripravljene brez zamenjave uporabljati do spremembe učnih načrtov. Čeprav hkrati menijo, da se jih lahko začne spreminjati tudi po preteku treh let od njihovega izida. So naklonjeni vpeljevanju e-učnih

gradiv in za najbolj uspešno kombinacijo za doseganje ciljev vidijo v povezanosti tiskanih učbenikov, delovnih zvezkov in e-gradiv. Pri poučevanju pogosto uporabljajo svoja gradiva, tudi v elektronski obliki. Za doseganje strokovne avtonomije pri pripravi in izboru ustreznih e-učnih gradiv potrebujejo dodatno izobraževanje.

## SKLEP

Učitelji nam sporočajo, da nagle spremembe na področju učnih gradiv niso nujne. Javno in posplošeno označevanje določenih učnih gradiv, npr. delovnih zvezkov, za nepotrebna, predraga, strokovno oporečna učiteljev ne prepriča v smeri, da jih ne bi uporabljali pri poučevanju. Postopnost pri vpeljevanju novosti je morda vprašanje, ki mu je treba nameniti več pozornosti. Predvsem si moramo zastavljati vprašanja o načinu uspešnega pridobivanja znanja in razvijanja veščin za soočenje z izzivi življenja. Odgovori naj ne bodo samo refleksni odziv na modne pobude »bolj« uspešnih okolij ali medijsko bolj glasnih interesnih skupin.

## VIRI

- Filipčič, V., Deutsch, T. (2013). *Učna gradiva v osnovni šoli*, Poročilo o opravljeni raziskavi o izboru in pogostosti uporabe ter vrsti izbranih učnih gradiv, Ljubljana, ZRSŠ.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov* (Uradni list RS, 57/2. 6. 2006).
- Pravilnik o spremembah, dopolnitvah Pravilnika o potrjevanju učbenikov* (Uradni list RS, št. 45/2010).
- Spremembe Pravilnika o potrjevanju učbenikov* (Uradni list RS, št. 52/2011).
- Spremembe Pravilnika o potrjevanju učbenikov* (Uradni list RS, št. 41/2013).

Mag. Zvone Krušič, Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije

## STOLETJE OTROKA IN ILUZIJE O VZGOJI<sup>1</sup>

»Veliko je pametnih otrok in veliko neumnih odraslih.«

(A. Dumas)

### UVOD: ALI JE VZGOJA SPLOH POTREBNA?

Na to vprašanje, ki zveni skoraj bogokletno, bi sodobna psihoanalitičarka, psihoterapevtka in avtorica mnogih knjig o travmatičnem otroštvu, Alice Miller, odgovorila z jasnimi: Ne! Prepričana je bila, da pritisk v smeri otrokovega odpovedovanja egocentrizmu in sprejemanja zornega kota drugega (kar je bistvo tradicionalne vzgoje) izvajamo prezgodaj, ko za to še ni zrel: »Millerjeva je prepričana, da za preseganje te drže, ob pravem času, ni potreben nikakršen koncept vzgoje ali treninga.« (Pavlovič, 1993: 214) **Otroci ne potrebujejo »vzgoje«, pač pa veliko mero čustvene in telesne podpore od odraslega.** To je temeljno stališče Alice Miller, ko gre za vzgojo. Vsa pedagogika je odveč, če je otrok preskrbljen z zanesljivo osebo v zgodnjem otroštvu (prav tam). Potreba po vzgoji prihaja v bistvu iz potreb odraslih in ne otrok. Potrebne so spontane omejitve, **avtentičnost na strani odraslega**, saj njihova **lastna svoboda** – in ne vzgojna načela – postavljajo naravne omejitve otroku (prav tam). Bolj senzibilni opazovalci otroške duše se tudi v našem prostoru sprašujejo podobno, denimo pisateljica in filozofinja Alenka Rebula: »Ne razumem, zakaj ljudje potrebujejo toliko doktrin o vzgoji.« (Intervju, Rebula, 2009) Lastna občutljivost, modrost, ljubezen do otroka in dialog je vse, kar potrebujemo. Vse dobro izhaja iz čustvene pripravljenosti in občutka, kdo otrok je in kaj v določenem trenutku potrebuje, ter iz rahločutnega in resnicoljubnega pogleda vase (prav tam).

Millerjeva s tem, ko govori o nepotrebnosti vzgoje, misli na škodljive posledice t. i. »črne« oz. »strupene« pedagogike, ki je skozi stoletja temeljila na tradicionalni moralni: »Pogosto je bila namreč vzgoja, črna pedagogika, tisto, kar nam je prepovedalo preverjati ravnanja staršev in drugih avtoritet. Tudi konvencionalna morala, verske zapovedi in ne nazadnje psihoanalitične teorije so pripomogle k temu, da se obotavljamo jasno spoznati in imenovati odgovornost staršev.« (Miller, 2005: 151) Millerjeva trdi, da bi nujno morali vsaj malo zmanjšati škodljive vplive tradicionalne vzgoje, če želimo dobro prihajajočim generacijam otrok (prav tam). Pred dobrimi sto leti je izjemna ženska, Ellen Key, pogumno zapisala: »Vsekakor ne pričakujem, da bodo tisti, ki podpirajo konvencionalno moralo, in tisti,

ki priznavajo krščanstvo in so prepričani, da se uporniška človeška narava mora pokoriti, da bi bila ponižna in pokorna, a grešno telo – nečisto žival, mora ukrotiti s šibo (v skladu z biblijsko teorijo) –, razumeli pomembnost, ki jo izražanje lastne moči ima za otroka.« (Key, 2000: 85) Zdi se, da je tradicionalna vzgoja, podprta s tradicionalno moralno, svoja prizadevanja v celoti usmerjala v prilagajanje otroka na obstoječe družbene razmere in ne na razvoj notranje moči, ki je temelj resnične individualnosti in avtonomnosti odraslega človeka. Popolnoma prilagojen na obstoječe družbene razmere je lahko notranje šibek, negotov in podredljiv posameznik, ki je kot tak tudi vseskozi najbolje služil različnim oblikam organizacije družbenega življenja (družina, obrtna delavnica, vojašnica itd.), temelječih na tradicionalnem patriarhalnem sistemu vrednot.

### NE VZGOJA, TEMVEČ INTERAKCIJA

Priznani slovenski psiholog in psihoterapevt, dr. Peter Praper, meni, da je vzgoja tako kompleksen pojav, da ga je izjemno težko raziskovati, poleg tega je vzgojo nemogoče izvzeti iz konteksta vseh drugih odnosov v družini. **Ozračje vseh medsebojnih odnosov** se je izkazalo za bolj določujoč dejavnik otrokovega razvoja kot slog vzgoje očeta ali matere. Zato je treba več pozornosti nameniti **peristazi – vzgojnemu ozračju v družini** in pri tem ocenjevati, ali je ta usmerjena na **otrokove potrebe ali na lastna pričakovanja staršev** in drugih vpletenih odraslih (Praper, 1995). Alenka Puhar je že pred tridesetimi leti v tem smislu pronicljivo (edinstveno za naš prostor) poskušala predstaviti, kakšna je bila realnost življenja v slovenski družini v 19. stoletju, položaj otrok v njej in **ozračje**, v katerem je potekal proces njihove socializacije (Puhar, 1982). Ozračje, v katerem je otrok živel, ozračje, ki je polnilo notranjost domačije, hierarhična razporeditev njenih članov, narava njihovih medsebojnih odnosov, v katerih so imeli očetje status vladarjev, otroci pa status podložnikov, predstavi Puharjeva kot odločilni dejavnik pri oblikovanju posameznikove osebnosti v družini, ki je bil miniaturni model družbenega sistema oblasti. V tem modelu sta bili **pokornost in ubogljivost** najvišji vrednoti družbenega funkcioniranja, socializacije in vzgoje (prav tam).

Praper zato raje govori o »interakciji« in »odnosu« kot o vzgoji. Pojem vzgoje razume kot zavajajoč, ker ga dojemamo kot enosmerno vplivanje odraslega na otroka, ki naj bi bil v tem smislu le »objekt vzgoje«. Dejansko

<sup>1</sup> Izvirni znanstveni članek.

dogajanje je seveda daleč od tega (je v pretežni meri nezavedno) in obdobje, ko je razvojna psihologija začela opozarjati, da odrasli (vzgojitelj) nikakor ne oblikuje otroka (vzgojanega), ampak mu je lahko le v **podporo in zgled pri njegovem samooblikovanju**, je zdaj že zgodovina. V slovenski družini 19. stoletja, kot jo opisuje Puharjeva, ni bilo zavedanja odraslih o tem, da otroci potrebujejo podporo in da sploh imajo kakršne koli psihološke ter čustvene potrebe. Tako kot se niso zavedali lastnih potreb, tudi otrokom niso priznali, da jih sploh imajo. Na otroka se je v kmečkem in delavskem okolju gledalo kot na bitje, za katerega je treba poskrbeti vsaj toliko, da ne bi bil lačen in da bi imel nekaj malega za obleči (tudi te potrebe so bile v mnogih primerih slabo zadovoljene), medtem ko je bila podpora njegovim čustvenim potrebam ponujena le toliko, kolikor ga je prilagodila na obstoječe družbene razmere, v katerih je bila najvišje cenjena poslušnost (in avtonomija greh). Podpore v smeri razvoja otrokove samostojnosti pravzaprav sploh ni bilo.

Psihodinamično razumevanje osebnosti in prodor smeri humanistične psihologije v drugi polovici 20. stoletja, ki so postale steber psihoterapevtskega dela, so obračali pozornost na smer in slog zadovoljevanja temeljnih potreb. Razumeti naravo človekovih potreb, njegovo doživljanje frustracij in konfliktov, iskanje poti za manj konfliktno zadovoljevanje primarnih teženj, razvoj zmožnosti za prenašanje pritiska frustracij, je hkrati pomenilo razumeti človekov **proces socializacije** in končno spoznati njega samega kot osebnost. Treba pa je poudariti (Hartman), da je frustracija pozitivna spodbuda predvsem takrat, ko je težavo z dodatnim angažiranjem mogoče razrešiti in ko proces uravnoteženja poteka v **libidne naklonjenosti in podpore**. Dejstvo je torej, da je otrok močno (v prvih mesecih in letih popolnoma) odvisen od tega, ali mu drugi (odrasli) zadovoljujejo potrebe in kako. **Brezpogojno ljubezen takrat potrebuje**, da razvije občutek varnosti in zaupanja, da se naveže in prek procesov identifikacije (posnemanja) razvija notranji psihični svet (aparatus). Pri tem je pomembno, da ima **materinsko vlogo ena, sorazmerno stalna oseba, ki ima z otrokom empatično uglašen odnos** v času diade. Težave nastanejo le, ko otrok ni razvil varne navezanosti, ko je izpostavljen prehudim ločitvam, če ni razvil zaupanja in če njegovo navezanost spremlja razdvojenost s strahom ali upornostjo. Otrokova naravna, zgodnja odvisnost torej ne sme biti zlorabljena v namene njegovega prilagajanja in zatiranja njegove avtonomije, kar pomeni potenciranje otrokove nemoči in odvisnosti (kot je to bilo očitno značilno za slovensko družino 19. stoletja in še prej). Brezpogojna ljubezen torej hkrati pomeni, da bomo otroku pomagali, da se izvije iz odvisnosti od nas odraslih (staršev) in krene v razvoj individualizacije in neodvisnosti. To tudi pomeni, da otrok po naravi stvari ni namenjen v prvi vrsti staršem in njihovim potrebam (kot je to v kolektivnem nezavednem utemeljeno že s 4. božjo zapovedjo), temveč samemu sebi, lastni neodvisnosti in otrokom, ki jih bo imel, ko bo odrasel.

## ODNOS DO OTROŠTVA IN DRUŽBENI POLOŽAJ OTROK V SLOVENSKI PRETEKLOSTI

Temeljne vrednote patriarhalne družine in tradicionalne morale, ki je vladala v slovenski družini 19. stoletja, so bile **»brezpogojna predanost in poslušnost« in »voljna in neomahljiva pokorščina«** (Puhar, 1982). Otroku, ki se je rodil v tako pojmovano družino, je bilo torej treba vcepiti predvsem: pobožnost, ponižnost, čistost, pokorščino, pridnost, zmernost, varčnost, potrpežljivost, resničnost in zlasti bogaboječnost. Otroci se morajo naučiti predvsem **u-bogati**. Nadvse je bilo pomembno, da so otroci ubogali pri priči, brez spraševanja ali celo ugovora. Seveda pa je treba dodati, da so verjetno imeli otroci status tretjerazrednih državljanov že dolgo pred tem, ko je Slovence in druge Slovane »kontaminiralo« krščanstvo ali celo Avstro-Ogrska. Tako vsaj lahko sklepamo po izrazih za otroke, ki jih v svoji Zgodovini slovenskega naroda navaja Bogo Grafenauer: »Med slovanskimi izrazi za otroke je precej takih, ki so se uporabljali za različne stopnje nesvobodnih ljudi. Posebej zanimivi sta dve stopnji – najnižja, kar pomeni sužnje, in pa tista malo nad njo, v katerih so hlapci. Pri Srbih, Bolgarih, Ukrajincih in Čehih je beseda »otrok« pomenila sužnja. Ruski izraz za otroke »rebjata« je v tesnem sorodstvu z južnoslovanskimi besedami rob, jerob, robstvo. Ruski izraz »čeljad« je v podobno tesnem sorodstvu s hlapcem, pri Čehih in Ukrajincih, kjer mu pravijo čeledin ali čeladyn. Slovenska beseda »hlapec« pomeni pri vrsti slovanskih narodov otroka ali fanta, v svoji pomanjševalni obliki »hlapčič« pa se je ta izraz, vsaj do reformacije, uporabljal tudi med Slovenci.« (Puhar, 1982: 107)

Biti otrok je torej v svojem bistvu verjetno pomenilo biti hlapec ali biti suženj. Besede »Hlapci za hlapce rojeni ...« je očitno mogoče brati tudi čisto dobesedno. Če je temeljni pomen pojma otrok suženj, hlapec ali podložnik, potem je gotovo, da se je z otroki tudi ravnalo kot z nekom, ki je manj vreden, ki nečemu ali nekomu služi, ki ne zasluži spoštovanja in mora zatrete lastne potrebe. V tem smislu so bile razvojne in emocionalne potrebe otrok popolnoma prezrte in odrasli se o otrokovih čustvih sploh niso spraševali, niti se niso zavedali, da jih ti imajo, zato jih tudi niso mogli ali hoteli upoštevati. To neupoštevanje otroške narave je utrjevalo nezavedni vzorec, ki je pomenil, da **»zgleden otrok preneha biti otrok in prestopi v svet odraslih, kadar potrebe drugih ljudi to zahtevajo, ne pa kadar njegov razvoj pripelje do tega«** (Puhar, 1982: 256). T. i. »priden«, »hvaležen« otrok je bil tisti, ki je v zameno za lastne, legitimne razvojno-čustvene potrebe služil potrebam odraslih, svojih staršev, kar pomeni, da je bila nagrada za tako samozrtvovanje starševska (pogojna) »ljubezen«.

Temelj odnosov med otroki in starši v slovenski preteklosti je bila torej nikoli prerezana popkovina med njimi. Otroci so na svetu zato, da zadovoljujejo svoje starše, in ti prek njih živijo svoje življenje. Hudo je biti otrok pod okriljem staršev, ki so – brez krivde krivi – zagozdeni v lastno nezadoščeno in neizživeto otroštvo. Hudo je odraščati med odraslimi ljudmi, ki v resnici niso odrasli.

Tako neskončno veliko pričakujejo in zahtevajo, pa tako malo so zmožni dati (Puhar, 1982).

### NEVROTIČNA ZAMENJAVA VLOG

Temeljna oblika sobivanja v slovenskih družinah v 19. stoletju, je slonela na t. i. »zamenjavi vlog«, kar pomeni, da so bile potrebe, želje in zahteve odraslih zadovoljene na račun otroških. Bolj preprosto povedano: starši si niso želeli odvisnih otrok, ki bi jim pomenili skrbi in breme, temveč so v otrocih videli nekoga, ki bo poskrbel za njih, ko bodo stari in bolni, ali pa kar nadomestil vse tisto, česar jim starši niso dali, ko so sami bili otroci. Starši so videli možnost za zapolnitev svoje ogromne čustvene praznine, ki je imela korenine v otroštvu, v svojih otrocih. Gre za to, da je bil otrok uporabljen za dokazovanje nečesa, za to ali ono, namesto da bi starši videli v njem »čudež življenja«, kar pomeni, da bi otrok bil namenjen sam sebi, ljubljen zato, ker obstaja, in ne zato, ker služi nekemu namenu. Otrok je imel svoj namen, takoj ko se je rodil. Sploh se zdi, da si nevrotični starši v resnici sploh ne želijo otrok – želijo si odrasle. Želijo si imeti samostojne ljudi, ki znajo sami poskrbeti zase in se znajo sami prebijati skozi življenje. Takšni starši si ne želijo odvisnega, zahtevnega ali preplašenega otroka – hočejo nekoga, ki zna zatajiti svoje strahove, ki se nikdar ne pritožuje in ki si niti ne prizna, da se slabo počuti. Dejanskega priznanja bo ob takih starših deležen le tisti otrok, ki bo že zelo zgodaj **zmogel poskrbeti za potrebe staršev**, ki bo znal čim prej sprejeti vlogo, ki so mu jo namenili, da bi zapolnil neko njihovo praznino, ki bo **znal staršem nuditi toplino, pozornost in ljubezen** – vse tisto, česar v svojem življenju niso bili nikdar deležni, **vlogo otroka bo moral zamenjati za vlogo staršev**. Otrok je vsiljivec – nadlega. Je nekdo, ki ga je treba z večnim »pssst« utišati, nekdo, ki ga je treba spraviti s poti, nekdo, ki mu je treba ukazovati in ga prisliti, da se lepo vede. Redkokdaj nekdo, **ki ga je treba ljubiti in oboževati**. (Janov, 1979). Temelj nevrotične zamenjave vlog je, da imajo očetove in materine potrebe prednost, kar pomeni, da bo otrok v taki družini zagotovo čustveno zanemarjen. Narava odnosa med otroki in starši je namreč taka, da imajo potrebe majhnega otroka prednost in da so odnosi v družinski dinamiki usmerjeni na otroka, pri tem pa starši ne zanemarijo svojih potreb (Praper, 1995). Puharjeva meni, da »zgodovina človeštva ponuja celo vrsto znamenj, da utegne biti iskanje staršev v otrocih tako rekoč univerzalno« (Puhar, 1982: 215). Meni, da je mogoče najti mnogo namigov, da je otrok pravzaprav mati matere in očeta že v pradavnih mitih t. i. primitivnih ljudstev. **Nezadoščene potrebe po materi odrasli usmerjajo v otroke** in ta potreba je v vrsti primerov že kar patološka. A. Miller ne trdi po naključju, da četrta božja zapoved (»Spoštuj očeta in mater, da ti bo dobro na zemlji in boš dolgo živel«) ni naključje saj se v njej zrcali temelj krščanske in univerzalne družbene ideologije, s katero so otroci služili staršem in ne obratno. Kaj torej počnejo »pridni« otroci? »Opravljajo za svoje starše najrazličnejša dela, strežejo jim,

tolažijo jih v žalosti in nesreči, lajšajo trpljenje, branijo pred krutostmi in nevarnostmi sveta, rešujejo iz revščine itd.« (Puhar, 1982: 224). Otrok je na svetu zato, da bo čim prej nehal biti otrok, kajti njegovi starši so še vedno otroci. In ker otrok ne more dejansko odrasti, se čustveno razviti v odraslo, neodvisno osebo, bo ta svoj primanjkljaj prenesel naprej, na svoje otroke, kar pomeni prenašanje te škodljive, žalostne dediščine in nesreče naslednjim generacijam.

Susan Forward v knjigi Strupeni starši zelo jasno pove, da je odnos v škodljivih družinah, kjer strupeni starši narekujejo dinamiko, usmerjen predvsem na njih in njihove potrebe, medtem ko so otrokove potrebe zanemarjene in prezrte. Nobenega dvoma ne pušča glede nevrotične zamenjave vlog, še posebej ko omenja družine alkoholikov (Forward in Buck, 2011).

### TEPEŽ NAŠ VSAKDANJI

Stiska odraslih, kot se po Puharjevi razodeva v slovenski mladinski literaturi, je tako velika, njihova lakota po ljubezni, varnosti, toplini ali kar po pestovanju tako nepotešena, da so zanjo pripravljene storiti vse, le tistega ne, česar ne zmorejo – vzpostaviti z otrokom **človeški stik, izpolniti otrokovo potrebo po ljubezni, varnosti, toplini, pestovanju**. Pripravljene in zmožne so si jo izposlovati z vcepljanjem krščanskih nauk in s »trdo roko«, s palico, s strahovanjem ali z grožnjami: »Dajte, pripeljite mi hčerko ali sina, ki ne ljubi svojih roditeljev! Jaz ju popeljem v najtemnejši gozd pred zverinske brloge. Zverina sama ju bo učila, kako se ljubi očeta in mater!« (Slovenka, 1887; Puhar, 1982: 225). Eno izmed pomembnih pravil vzgoje je bilo, da je treba otroke tepsti, dokler so še majhni, in kadar so slovenski pedagogi razložili, zakaj odsvetujejo pretiran tepež, so poudarili, da ima ta za posledico, da se otrok pretepanja navadi in potem ni več učinkovito za »resne primere«. Sum o etičnosti uporabe sile nasploh in uporabi sile močnejšega nad šibkejšim se ni nikoli pojavil med argumenti proti pretepanju otrok. Otroci so bili tepeni tudi takrat, kadar bi po naravi stvari potrebovali sočutje, torej takrat, kadar se jim je pripetila kakšna nesreča. Puharjeva se sprašuje, »kakšen je pravzaprav emocionalni svetovni nazor, ki narekuje bolečino zdraviti z bolečino« (str. 154). Otroci v preteklosti niso veljali za avtonomna bitja, bili so do te mere podaljški svojih staršev, da ti niso bili sposobni načrtovati jasne ločnice med seboj in lastnim otrokom. Nesreče otrok so bile torej predvsem nesreče staršev – Bog me je kaznoval s porednim otrokom! – in zato jim je sledila kazen. In isti mehanizem je tudi onemogočal staršem, da bi sočustvovali z otrokom, po katerem so padali njihovi udarci. »Agresivnost je bila tako dominantna poteza življenja, udarci na levo in desno tako utečena oblika osebnih obračunavanj, da pomeni tepež otrok samo drobtino v kruhu in ne rozino v potici.« (Puhar: 156) **Zanikanja in potlačitve postanejo vodilo vzgoje**. Fant mora od vsega začetka potlačiti v sebi vse potrebe po nežnosti in ljubkovanju, če naj iz njega zraste pravi možki. Ne sme si dovoliti

šibkosti, čustvenosti, mehkužnosti, predvsem pa si ne sme dovoliti jokati! Tudi deklice so se morale že zgodaj naučiti, da se je treba čustev sramovati in jih zato zatreti, saj »dobra mati ne dopušča mehkoobe ne sebi ne svojim otrokom, ne dovoli joka ne svojim ne njihovim očem« (prav tam).

Pretepanje je kratko malo nasilje, se pravi izvajanje sile, moči in oblasti tistih, ki vse to troje imajo, nad onimi, ki nimajo ne telesne sile, ne statusne moči in seveda nika-kršne oblasti. Večina Slovencev – razredno in narodnostno zatiranih drugorazrednih državljanov – je bila največkrat v položaju, ko vsega tega niso imeli. Tisti, ki so bili zmeraj na dnu te lestvice moči, so bili otroci, nad katerimi se je večina nasilja tudi sproščala.

Posebno pozornost je treba nameniti pojmovanju besede »**pridnost**«, ker se še danes neverjetno pogosto uporablja v vzgojnem vsakdanu, tako v družinah kot tudi v vrtcih in šolah. Puharjeva se sprašuje: Kaj je to pridnost in priden otrok? Odgovor je takle: »Priden otrok – se pravi otrok, ki je kaj prida – je v različnih starostnih obdobjih različno izkazoval svojo pridnost. Dokler je bil še dojenček, je moral **hitro zaspati, srednje jesti, ne želeiti si v naročje in dati mir.**« (Puhar, 1982: 227) Ko je bil star eno leto, je moral »priden otrok kmalu shoditi in jesti vse, kar so mu dali. Moral je ubogati na prvo besedo, malo jokati in veliko spati. **In dati mir!** Dati mir je pomenilo biti čim prej samostojen, kajti mame morajo delati. Pridnost je pomenila tudi čimprejšnja in prezgodnja samostojnost. Priden otrok je moral navzven kazati veselje in srečo, da ne bi spravil v slabo voljo svojih staršev. Do staršev je moral biti ves ljubezniv in prijazen, moral je biti ponižen in pokoren, se podrejati željam, pričakovanjem in ukazom staršev in vseh drugih odraslih. **Priden otrok se podreja**« (Puhar, 1982: 229) Iz povedanega je zelo jasno, kakšen je bil ideal otroka v prejšnjem stoletju: nekakšno angelsko bitje, ki ga je komaj videti in slišati, ki nikdar ne izraža svojih pristnih čustev, temveč izraža (hlini) nenehno, brezpogojno ljubezen do svojih staršev. Na dnu vsega tega pa je zahteva: **otrok naj čim prej preneha biti otrok, naj čim prej preneha biti sam svoj.** Beseda svojeglavost se v slovensščini pojavlja samo na seznamu napak. Otrok, ki svojim staršem povzroča »sive lase« (ki si dovoli izražati svoja prava čustva, ki ne zmore ali noče potešiti potreb svojih staršev), ni nič prida, je slab, žleht, hudoben. Puharjeva sklene z naslednjimi mislimi: »**Kaj je torej pridnost? Pridnost pomeni biti kaj prida za tiste, ki so te spravili na svet. Pridnost pomeni zatreti lastne misli in lastna čustva, ker je to v interesu nekoga drugega. Biti priden otrok pomeni biti tujec samemu sebi.**« (Puhar, 1982: 229)

### »(NE)VZGAJANJE«

Ko torej govorimo o možnosti »(ne)vzgojanja«, v prvi vrsti mislimo na škodljive metode in posledice t. i. »črne« oz. »strupene« pedagogike in tradicionalne morale, kot smo ju opisali.

Keyjeva je bila prepričana, da je »največja skrivnost vzgoje« v »**(ne)vzgojanju**« (Key, 2000: 77), kar pomeni, da je

»treba slediti sporočilom narave«, ko govorimo o vzgojanju. Ne gre le za ponavljanje Rousseaujevega načela »Nazaj k naravi«, temveč Keyjeva kritizira odtujevanje otroka od njegove izvirne, lastne narave skozi vzgojo, tako značilno za krščansko dresuro poboljševanja. Kritična je bila do takratnih vzgojiteljev (so danes kaj drugačni?), ki so sicer načelno poudarjali velike besede, kot so: evolucija, individualnost, naravne danosti in interesi, vendar so delovali v odnosu do otroka v popolnem nasprotju z ideali, ki so jih razglašali. »Oni še vedno vzgajajo tako, da verjamejo v naravno pokvarjenost človeka, v podedovani izvorni greh.« (Key, 2000: 78) Puharjeva nedvoumno pokaže na resnične vzvode vzgoje, ki so bili samo v prilagajanju na družbene razmere. Osnovne resnice, da se namreč v družini reproducirajo vsi temeljni družbeni odnosi, ni težko dokazati. Slovenska družina 19. stoletja je bila po svoji strukturi zvest miniaturni model družbenega sistema oblasti (ki je bil polovico tega obdobja fevdalen) in hkrati dobra šola za vključevanje v druge socialne strukture – na primer šolo, obrtno delavnico, tovarno, pa seveda v razsežnejše upravne, cerkvene, vojaške in politične organizacije (Puhar, 1982).

Keyjeva brez dlake na jeziku ugotavlja (za začetek 20. stoletja): »Ženska, takšna, kot v tem trenutku je, ni dobra mati.« (Key, 2000: 71) Bila je sicer odločno na strani osvobajanja in emancipacije žensk, vendar je v svojem odnosu do materinske vloge, ki jo ima ženska, popolnoma jasna in nič kaj liberalna: »Mati, ki želi biti roditelj in pri tem delati ali se ukvarjati še z neko drugo dejavnostjo, ne more dati vse od sebe, temveč je z delitvijo duše polovična tako na delovnem kot tudi na vzgojnem področju.« (Key, 2000: 72) Keyjeva je verjetno te misli namenila zgodnjemu otroštvu, ko so otroci še zelo odvisni od mater in je za njihov zdrav razvoj izjemno pomembna njihova stalna navzočnost, gotovo pa je z njimi poudarila naravno dejstvo, da so otrokove temeljne razvojne potrebe pomembnejše od trenutnih želja in interesov njihovih staršev. Keyjeva meni, da so »potrebne velike sile, da bi bili pravični samo do enega samega otroka. To ne pomeni, da moramo otroku posvetiti vsak trenutek, pomeni le, da »mora naša duša biti izpolnjena z otrokom, podobno kot raziskovanje izpolnjuje znanstvenika in kot umetniško delo izpolnjuje umetnika: vedno razmišljati o tem, tako doma ali na poti, ko ležimo ali vstajamo« (Key, 2000: 71).

Engels ugotavlja, da se v nobeni deželi fevdalizem, patriarhalnost in hlapčevsko filistrstvo niso pod očetovim varštvom palice obvarovali v tolikanj nedotakljivi in popolni obliki kakor v avstro-ogrski monarhiji (Puhar, 1982). Nič čudnega torej, da je zato oblast, tako posvetna kot cerkvena, pričakovala »popolno pokorščino« od ljudstva in »otroški strah do Boga« od vernikov. Položaj ljudstva (podložnikov, tlačanov, vernikov, podrejenih v kakršnem koli drugem smislu) je bil tako identičen položaju otrok, da je Matija Čop že takrat pronicljivo ugotovil, da oblastniki hočejo držati ljudstvo v nenehni neodrasklosti in mladoletnosti (Puhar, 1982). In res so bili očetje, ki so doma v družini veljali za absolutistične in nedotakljive vladarje,



zunaj zidov svojih domov oropani vsakršne avtonomije ali celo svoje odraslosti, medtem ko so otroci, ki so imeli v očeh odraslih ljudi status podložnikov in so bili vzgojeni v duhu popolne pokorščine, svoje starše, zlasti še očete, doživljali kot vladarje (prav tam).

Če so bile osebne lastnosti, kot so **poslušnost, popolna ubogljivost in pokorščina**, postavljene kot najvišji vzgojni ideal, ki je omogočal reprodukcijo družbenih odnosov, temelječih na strogi hierarhiji, vladanju in podrejanju, je bila **svojeglavost največja napaka**, ki jo je bilo treba izkoreniniti v kali že v najzgodnejšem otroštvu. Takrat se otrok še v najmanjši meri zaveda sebe, svoje volje in moči (četudi je njegova moč volje že pri treh letih neuklonljiva). Vzgojni cilj, ki zahteva popolno zatrtje človeku naravno dane težnje po **avtonomiji, neodvisnosti in svobodi**, je zahteval prav posebne vzgojne metode že od ranega otroštva naprej. Nekaj je gotovo: te metode so temeljile na nasilju in prikrajševanju otrok za tiste potrebe, ki so otrokova temeljna in legalna pravica in so prvi pogoj za zdravo rast v smeri neodvisnosti in avtonomije. Danes si morda težko predstavljamo občutke ali trpljenje otrok, ki so živeli v vzdušju, ki ga v primerih opisuje Puharjeva: »Oče so bili v naši hiši mogočen vladar; niso trpeli nobenega upora in so strogo zahtevali natančno izpolnitev ukazov.« (prav tam: 107) »Z neko grozo me je navdajal špartanski red, ki je vladal v tej družini. V cerkev in šolo je bila Bernardu vedno odprta pot,« se spominja njegov sošolec Fran Levec: »Na dvorišče sva si upala le tedaj, kadar očeta ni bilo doma.« (Puhar, 1982: 107) Družinski oče je vstopil v sobo »z važnostjo in dostojnostjo, kakršna bi pristojala kralju, stopajočemu med svoje podložnike« (prav tam).

Otroci, ki so kazali močnejšo težnjo doseči avtonomijo, kar se je očitno kazalo tudi v njihovi svobodnejši iniciativnosti in naravni upornosti, so bili označeni kot »slabi«: »Slabi otroci nam le slabe čase obetajo. Starši, usmilite se naše države, celega cesarstva, ki vam trdi in varuje vaše pravice, naj bi mu dobre, pridne, pokorne državljane odgojili, ne pa puntarje ...« (Puhar, 1982: 106) Citat kaže na vso zlaganost tradicionalne družbene morale, značilne za tiste čase, kot se je kazala tudi v metodah družinske vzgoje (dresure), ko je bil družinski oče samo delavec v cukrarni ali cestni pometač (ali brezposelni in vedno pijani nič), doma pa je le vladal s trdo roko despota.

Po Keyjevi »(ne)vzgojanje« pomeni, da je treba dopustiti mirno in počasi, da narava sama sebi pomaga, in se truditi, da okoliščine podprejo delo narave (Key, 2000: 76). Zatrete lastno bitje otroka in ga napolniti z nečim drugim, je še vedno pogost pedagoški zločin. Keyjeva v tem smislu poudarja, da je treba otroka pustiti takega, kot dejansko je, in ga ne oblikovati po svojih željah: »Največji zločin, ki ga v današnji vzgoji počnemo, je, da otroka ne pustimo na miru.« (prav tam: 77) Otrok nekje globoko v sebi čuti, da je njegova pravica biti »slab«, pravica, ki jo odrasli dajejo sami sebi (ne pa tudi otroku). Otroci so sami sebi namen (cilj po sebi) in niso ustvarjeni le za to, da razveseljujejo starše in odrasle nasploh.

## VZGOJA, TRADICIONALNA MORALA IN INDIVIDUALNA ZAVEST

Danes še vedno preveč delamo na tem, da bi naši otroci bili »kot vsi drugi«, da bi usvojili vrline, kot jih pričakuje družba, zato gre v bistvu za »dresuro otrok in zatiranje njihove narave« (Key, 2000: 84). Otroka je pri svobodnem razvoju avtonomije v tradicionalni morali, vedno zavirala zahteva odraslih, da **mora biti nekaj drugega, da misli nekaj drugega, da dela drugače od tistega, na kar ga njegovo lastno bitje opominja**. Najsi bodo starši preveč nežni ali dominantni, »vedno mučijo svoje otroke tako, da ne razumejo pravice otroka, da ima lasten pogled na svet, lastne ideale o sreči, lasten okus in lastne interese ... in tako, da ne vidijo, da njihovi otroci niso tukaj zaradi njih, temveč so oni tukaj zaradi otrok« (Key, 2000: 117). A tisti z višjimi ideali, tisti, ki gredo po lastni poti, ki mislijo z lastno glavo in ki so pripravljeni na »zločine« trasiranja novih poti – ti se redko rodijo med tistimi, ki veljajo za »dobro vzgojene«. Za napredek vrste in družbe je bistvena vzgoja k samostojnosti in **pogum za odstopanje od norm** (prav tam: 85) tako, da s tem ne prizadenemo pravic drugih. »Podariti otroku čisto vest pomeni omogočiti mu osvobajanje od splošno sprejetih stališč, splošnih navad in prevladujočih čustev – to je prvi pogoj vzgoje in ne le kolektivne zavesti, ki jo ima večina ljudi. Slediti brezpogojno nepisanim zakonom, ki sem jih sam sebi odredil; slediti notranjemu zakonu tudi takrat, kadar me to prisili, da se obrnem proti celemu svetu – to pomeni imeti **individualno zavest** (Key: 85). Keyjeva se je trdno zavzemala za osvoboditev otrok v šolah od dresure, treninga, oblik metodike in poučevanja vrednot kot pritiska množice. Zavzemala se je za prenos poučevanja iz šole v družine, saj je šole in vrtce dojemala kot »tovarne za množično proizvodnjo«, kjer se proizvajajo povprečni ljudje množice (Key: 165). Verjela je, da se samo tisti roditelji, ki se do otrokove individualnosti vedejo s strahospoštovanjem in vse življenje skrbno opazujejo svoje otroke, lahko izognejo tipičnim zablodam.

Poneumljanje otrok je Keyjeva videla v vcepljanju poslušnosti in lojalnosti šoli, učencem, drugim, vojaški enoti, službi, še preden se otrok nauči »biti pošten do sebe, svoje lastne stvarnosti, lastnega občutka za pravico in lastnih impulzov« (prav tam: 168). Vsaka socialna čustva so brez prave vrednosti, če v njih ni **kulture individualnih čustev**. **Kolektivno poneumljanje v šoli in vrtcu** je po njenem mnenju rezultat splošno sprejetega kolektivnega mišljenja in tradicionalne morale, ki je za razvoj otrokove individualnosti skrajno škodljiva. Prevladuje uniformiranost, povprečnost in Keyjeva meni, da »ni naključna povezava med izvirnostjo in nerednim obiskovanjem šole«. Na žalost so lepe besede, kot so »samostojnost«, »individualnost«, »individualni razvoj«, »svoboda izbire«, le besede na papirju. Na koncu se otroci še vedno žrtvujejo izobraževalnim idealom, pedagoškim vsebinam, izpitnim zahtevam, ki se jim prav nihče ne želi odreči. (Key: prav tam). Šola bi

morala imeti en sam cilj: **narediti samo sebe nepotrebno in dopustiti, da namesto shem, tečajev, izpitov, sistemov in mrtve metodike, vladajo življenje in sreča**, kar med drugim pomeni tudi samostojnost. Njena ugotovitev glede rezultatov takratne šole je bila pesimistična: izčrpane sile možganov; slabi živci; zakrnela izvirnost; ohromljena iniciativa; zadušeni ideali. »To je gonja, v kateri so starši in otroci prepričani, da je velika nesreča, če izgubijo le eno samo leto.« (Key, 2000: 188) Dokler starši nimajo poguma ničesar tvegati, da bi ustvarili svoja načela – do takrat se nimamo kaj čuditi, da se država spušča v reforme in da prevladuje učenje za šolo in ocene, ne pa za življenje. Je danes kaj bistveno drugače?

Danes na intelektualnem nivoju sicer že nekaj vemo o tem, kako je v odnosih med odraslimi in otroki pomemben pristen stik, do katerega pride le, ko se odpremo za dialog, kar pomeni, da zares zavestno, odprto in spoštljivo

komuniciramo o svojih potrebah in občutkih in resnično slišimo drugega brez obsojanja, kritiziranja in nasvetov. V resnici pa smo v Sloveniji šele na začetku takega kultiviranja dialoga na vseh nivojih družbenih odnosov, saj nas večina v svojih družinah ni imela pravih zgledov, kaj pomenijo resnično ljubeči odnosi. Žal smo še vedno preveč navajeni kazni in nagrad, groženj, obtoževanja, instrumentalnosti vseh vrst in nevešči ljubečih interakcij, ki temeljijo na spoštovanju druge osebe in zaupanju vanjo. Enako velja za odnose v institucionalni pedagoški sferi. Do takega zavedanja pa nenehno prihajamo v procesu neprestanega reflektiranja lastnih potreb, čustev, vrednot, pogledov, in vzorcev delovanja. Sklenemo lahko z mislijo Giddensa (2000), da bo le demokratizacija znotraj družin, torej v območju največje človeške intimne, pripeljala tudi do demokratizacije v drugih družbenih sistemih in do večanja družbene pravičnosti.

## LITERATURA

- Forward, S. in Buck, C. (2001). *Strupeni starši: rešite se boleče zapuščine staršev in zaživite svoje življenje*. Ljubljana: Tangram.
- Janov, A. (1972). *The primal revolution. Toward the real world*. New York: ABACUS.
- Janov, A. (1977). *The feeling child*. New York: ABACUS.
- Janov, A. (1980). *Primalni krik*. Beograd: RAD.
- Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti*. Ljubljana.\*cf.
- Key, E. (2000). *Stoljeće deteta*. Zagreb: Educa.
- Krušič, Z. (1994). *Zahteve odraslih do otroka*. Nova Gorica: Educa, III.
- Kuhar, M. (2011). *Palica in korenček*. Ljubljana: EMZIN (1-2, 2011). Zavod za kreativno produkcijo.
- Lavš, K. (1985). *Šola za starše*. Ljubljana: Centralni zavod za napredek gospodinjstva.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostran.
- Miller, A. (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
- Miller, A. (2005). *Upor Telesa: Telo terja resnico*. Ljubljana: Tangram.
- Millot, C. (1983). *Antipedagog Freud – Gospostvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: DUU Univerzum.
- Pavlovič, Z. (1993). *Psihološke pravice otrok (otrokove pravice onstran pravnega varstva)*. Radovljica: Didakta.
- Praper, P. (1995). *Tako majhen pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
- Praper, P. (2002). *Odnosni vidik vzgoje*. Maribor. Pef UM.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. (Zgodovina otroštva v 19. stoletju na Slovenskem). Zagreb: Globus.
- Rebula, A. (2009). Intervju: *Revija Ona*. 24. 11. 2009.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming of person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rousseau, J. J. (1989). *Emil*. Ljubljana: DZS.
- Thomson, J. B. (1995). *Naravno otroštvo*. Radovljica: Didakta.
- Tošič, M. (1990). *Roditeljska funkcija. Psihološke pravice otrok*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

**POVZETEK**

Izhodišče članka je revolucionarna knjiga, napisana na začetku 20. stoletja (1908), z naslovom *Stoletje otroka*. Pomenila je upanje za lepšo prihodnost otrok v stoletju, ki se je takrat šele rojevalo. Avtorica knjige, Ellen Key, je v njej s predstavitvijo svojih pogledov na vzgojo, podprtih s pedagoškimi idejami nekaterih znamenitih pedagogov in filozofov od renesanse in razsvetljenstva naprej, ki so se zavzemali za naravni razvoj (Montaigne, Rousseau, Basedow, Komensky, Frobel, Pestalozzi, Salzman, Hubert, Goethe, Lessing, Lock, Spencer itd.), trdno verjela, da bo 20. stoletje čas, ki bo otroku in otroštvu nasploh veliko bolj naklonjen, kot je bila preteklost. Temeljni vzrok škodljivosti vzgoje je videla v tradicionalni morali, ki ima svoje korenine v krščanski tradiciji in je bila vseskozi naperjena proti otrokovi svobodi, avtonomnosti in resnični individualnosti. Očitno je bila t. i. »črna« ali »strupena« pedagogika, naravnana predvsem na mehanično prilagajanje otrok na obstoječe družbene razmere glede na to, da sta bili poslušnost in ubogljivost temeljni vzgojni vrednoti. Podobno tematiko v našem prostoru odlično obravnava Alenka Puhar v knjigi *Prvotno besedilo življenja*, kjer se posveti razkrivanju prevlade črne pedagogike, ki je bila v svojem bistvu dresura, temelječa na strahu in nasilju, v slovenskih družinah, šolah in obrtnih delavnicah v 19. stoletju. Preteklost slovenske družbe in vzgoje je polna neustreznih, nenaravnih in nasilnih oblik odnosa med odraslimi in otroki, saj so se metode črne oz. strupene pedagogike, ki so od otrok zahtevale le poslušnost in ubogljivost, pri nas očitno zelo globoko ukoreninile. Iz podobnih razlogov so se v zahodnem svetu na prelomu 20. stoletja pod vplivom humanističnih psihologov (Maslow, Fromm, Rogers, Horney itd.) začele pojavljati domneve o »nepotrebnosti vzgoje«. Svetovno znana psihoterapevtka in avtorica, Alice Miller, je v svojem vztrajanju na ideji »(ne) vzgajanja« trdno verjela, da otroci ne potrebujejo vzgoje, pač pa veliko mero čustvene in telesne podpore odraslega. Za tak pristop pa ni potreben noben koncept vzgoje ali treninga. Prihodnost vzgoje, ki bo končno ustrezala otrokovi naravi in temeljnim razvojnim potrebam ter izboljšala kakovost odnosa med generacijami, je mogoča le v pristnem stiku in dialogu med odraslim in otrokom kot tudi v priznavanju otrokovih na videz protislovnih potreb po podpori in avtonomiji.

**Ključne besede:** vzdušje, peristaza, (ne)vzgajanje, pristen stik, dialog, komunikacija, ubogljivost, poslušnost, pokornost, svojeglavost, zloraba, avtonomnost, individualnost, (ne)konformnost.

**ABSTRACT**

The starting point of the article is a revolutionary book, written in the early 20th century (1908), titled *The Century of the Child*. It meant hope for a better future for the children in the century, which had only started to develop. The author of the book, Ellen Key presents her views on education, supported by the pedagogical ideas of some famous teachers and philosophers of the Renaissance and the Enlightenment who advocated the natural development (Montaigne, Rousseau, Basedow, Komensky, Frobel, Pestalozzi, Salzman, Hubert, Goethe, Lock, Spencer, etc.). She firmly believed that 20th century would be much more favourable period for children and childhood than the past. The main reason for harmful education was seen in the traditional morality rooted in the Christian tradition opposing children's freedom, autonomy and real individuality. This so called »black« or »poisonous« pedagogy was obviously focused on mechanical adaptation of children in the existing social situation where obedience and non-resistance were the core educational values. Similar issues in our context are presented by Alenka Puhar in her book *»Prvotno besedilo življenja«* (The Primary Text of Life) dealing with disclosure of the dominance of the »black« pedagogy basically known as dressage based on fear and violence in Slovenian families, schools and handicrafts in the 19th century. The past Slovenian society and education were full of inappropriate, unnatural and violent forms of relationships between adults and children because the methods of black, poisonous pedagogy, that had required only obedience and non-resistance from the children, were obviously rooted very deeply. For similar reasons suppositions about »redundancy of education« emerged at the turn of 20<sup>th</sup> century in the Western world under the influence of humanistic psychology (Maslow, Fromm, Rogers, Horney, etc.). The world-famous psychotherapist and author Alice Miller persisted on the idea of »no-educating«. She strongly believed that children do not need education but a great deal of emotional and physical support from adults. Following such an approach, no concept of education or training would be needed. The future of education, that will ultimately meet the basic nature of children and their development needs, and improve the quality of relationships between the generations, is only possible in a genuine contact and dialogue between adults and children, as well as in recognition of children's needs (seemingly contradictory) for support and autonomy.

**Keywords:** Atmosphere, peristalsis, (no)education, interaction, genuine contact, dialogue, communication, obedience, no-resistance, submission, abuse, autonomy, individuality, (non) conformity

Dr. Bojan Borstner, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta in  
dr. Zdenko Medveš, zaslužni redni profesor Univerze v Ljubljani v pokoju

## RECENZIJI KNJIGE *NOVA PARADIGMA V IZOBRAŽEVANJU: JE MANJ LAHKO VEČ?*

**Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?** / Rudi Kotnik. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo, 2013 / ISBN 978-961-6620-43-7 / 196 str.

### RECENZIJA DR. BOJANA BORSTNERJA

Knjiga Rudija Kotnika *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* predstavlja poglobljeno analizo temeljnih pojmov, ki omogočajo konceptualno analizo globalnih procesov, ki se pojavljajo pogostokrat zmotno pod skupnim imenovalcem »bolonjska reforma«. Pri tem so v ospredju vprašanja, ki se dotikajo večnih edukacijskih problemov: učnociljni kurikulum, učni rezultati, učni cilji, standardi, kompetenca in kompetentnost. Obravnava teh temeljnih pojmov zagotavlja avtorju pravo racionalno ozadje, na katerem lahko nato upraviči izgrajevanje nove edukacijske paradigme, ki bo (bi) dejansko lahko vodila do uresničevanja enega od temeljnih načel »manj je več«. V avtorjevi analizi se prepletata nivoja pojmovne analize na splošni ravni edukacijske paradigme na eni in pojmovna analiza na nivoju posameznega, specifičnega predmetnega področja (didaktika filozofije, psihoterapija), kar zagotavlja tudi možnosti racionalne presoje uprimerjanja in udejanjanja nove edukacijske paradigme. Ob tem moramo poudariti še sklepnih del, kjer avtor konsistentno najprej pokaže na posamezne izzive, ki jih na edukacijskem področju prinaša globalizacija, in nato predlaga (skozi kritično analizo utemeljeno) možnost, kjer se vdanost v usodo nadomešča z aktivnim položajem vseh dejavnikov znotraj akademskega prostora in tako lahko univerza dejansko spet postane tisto, kar je izvorno bila – skupnost učenih in učečih se, ki skozi vzajemen proces delovanja ustvarjajo novo vednost v svojih najbolj raznolikih pojavnih oblikah.

Delo Rudija Kotnika je primerek uresničitve 11. teze o Feuerbachu, saj s svojimi analizami kurikularnih procesov in samih pojmovnih ozadij le-teh omogoča vpogled v tisto, kar označujemo z različnimi pojmovnimi odtenki edukacijska reforma (in znotraj le-te tudi »bolonjska prenova«). Vendar ne ostaja samo na nivoju razlage, ampak ponuja alternativo, ki upošteva študentocentričnost kot edino pravo izhodišče, na katerem se nato lahko utemeli in izgrajuje učnociljni kurikulum. Pri tem pa je treba poudariti še dejstvo, da Kotnikovo delo presega atomistično-fordistični pristop k problemu kompetentnosti in kompetence, kar je, na žalost, prevladujoč pristop v slovenskem prostoru. Alternativno pojmovanje omogoča izgrajevanje učnociljnih strategij, ki vodijo učeče se do zelenega cilja – vednosti v obeh klasičnih

različicah (episteme in techne) – in hkratnega zagotavljanja zmožnosti za delovanje kot pomembne dispozicijske lastnosti v zagotavljanju prilagojenosti zunanjim okvirjem in hkratnemu sooblikovanju in preoblikovanju le-teh. S tem pa delo posega tudi na področje politike znotraj edukacijskega polja na eni in politike v najširšem pomenu besede – urejanja splošnih zadev, ki se dotikajo vseh in vsakega člana skupnosti – na drugi strani.

Knjiga Rudija Kotnika odpira in ponuja rešitve za kar nekaj terminoloških in pojmovno vsebinskih zagat, s katerimi se v Sloveniji srečujemo znotraj polja edukacije. Že sam pojem edukacija se v delu od izpraznjenega pojma postopno levi v polnega, kjer v ozadju ostaja nemški Bildung in ne samo omejeni slovenski izobraževanje. Kotnik ponudi tudi svojo argumentacijo za učnociljni kurikulum in za pomen učnih rezultatov. Osrednjo vlogo z vidika razjasnitve terminoloških zagat in dilem pa predstavljata avtorjeva analiza in argumentacija problemov razumevanja in posledično uporabe v vsakdanjih učnih procesih pojmov kompetenca in kompetentnost. Tako se lahko odgrne tudi zastor skrivnostnosti, ki zakriva ta dva pojma, in se dejansko pokaže, kaj pomenijo njune slovenske ustreznice v specifičnem polju kurikularnih dejavnosti in do kakšnih dejavnosti lahko, posledično, vodijo.

### RECENZIJA DR. ZDENKA MEDVEŠA

Znanstvena monografija dr. Rudija Kotnika je samostojno in izvirno znanstveno delo. Neposredni povod na raziskovanje, ki ga je avtor opravil za pripravo monografije, je bolonjska prenova. Raziskovanje, ki ga je opravil, in znanstveni dosežki pa sežejo po svojem značaju prek ovrednotenja procesov, povezanih z bolonjsko prenovalo, in so pomembni za osvetljevanje sodobnih trendov v šolskih politikah na celotni vertikali izobraževalnega sistema. Rdeča nit monografije je analiza temeljnih kurikularnih orodij, ki so spremljala in še spremljajo vpeljevanje bolonjske preнове, to so zlasti učni dosežki, kompetence, opisniki kvalifikacij, metodologija *tuning*; v širšem kontekstu pa tudi evropsko ogrodje kvalifikacij, izobraževalni standardi in njihovo merjenje. Vsa navedena kurikularna orodja, zlasti naravnost na učne dosežke, kompetence, razen metodologije *tuning*, so se zadnja desetletja vse pogosteje in množično začela uporabljati v razvojnih projektih in inovacijah na vseh stopnjah izobraževalnega sistema in ne le v visokem šolstvu. Najpogosteje so se s to terminologijo označevala načela in izhodišča za pripravo in spreminjanje izobraževalnih programov, učnih načrtov, katalogov znanja

in drugih kurikularnih dokumentov. In to od osnovne šole do visokega izobraževanja. Natančne epistemološke analize, ki jih opravi avtor ob osvetljevanju navedenih pojmov, mu pokažejo njihove vsebinske praznine in nedorečenosti. Monografija plastično predstavi, kako nereflektirano so ti pojmi vstopali v kurikularna dogajanja in se označevali kot samoumevni pozitivni premiki v kurikularnem načrtovanju ter s tem na svojevrsten način vzpostavili stanje, ki ga avtor označi kor novo paradigmo v izobraževanju. Zato so temeljne samoumevne predpostavke tega paradigmatskega obrata vredne teoretskega razmisleka, saj imata po avtorjevih analizah nereflektirano prenašanje konceptov ali nekritična uporaba (pogosto na hitro) prepisanih dokumentov usodne posledice v izobraževanju. Nova paradigma izobraževanja se avtorju pokaže kot proces marketizacije izobraževanja, ki je nekako obetajoča oblika različnih redukcij (manjša širina znanja, manj teoretičnega znanja, manj splošne izobrazbe in končno tudi manj denarja), ki jo v podnaslovu monografije avtor izrazi z vprašanjem, ali je manj lahko več.

S tem ko avtor monografije sodobnih kurikularnih procesov ne sprejema v njihovi pogosti partikularnosti, temveč razkriva njihovo paradigmatsko ozadje, je omogočil visoko stopnjo teoretske osvetlitve in s tem znanstvene obdelave nekaterih temeljnih procesov, ki so postali samoumevni spremljevalci šolskih politik v zadnjih desetletjih. Kritična analiza teh procesov pomeni zagotovo pomemben prispevek k znanosti, ki odpira hkrati široko paletu nujnih razmislekov o sodobnih kurikularnih inovacijah, o tokovih razvoja izobraževanja, njegovem družbenem položaju in ne nazadnje tudi o mnogih samoumevnih premikih v privatizaciji izobraževalne dejavnosti oz. njenem financiranju.

A monografija ne ostane samo na ravni kritične analize. Morda je še bolj pomemben njen prispevek v šestem poglavju z naslovom *Alternative* (v raziskovanju alternativ), kjer je avtor svoje teoretske analize dopolnil s konkretnimi rešitvami na svojih ožjih strokovnih interesnih področjih (didaktika filozofije, terapevtski standardi). Čeprav avtor monografijo začne in tudi v analitičnem delu nadaljuje z zelo ostro kritiko kurikularnih novodobnih pojmov (zlasti učnih dosežkov in kompetenc), je v poglavju o alternativah razvidno, da nobene od kategorij, ki so se na široko uveljavile, kot pravi, brez teoretske podlage in osmiselitve, ne zavrže, temveč s konkretnimi primeri poda svoje rešitve na konkretnih področjih. Pri tem pa mu ni mogoče očitati funkcionalizma, saj tudi do svojih rešitev ohrani kritično distanco in bralca nenehno ozavešča, da nobeno sodobno kurikularno orodje ni idealno in nobeno ne odpravi potencialnih nevarnosti podrejanja izobraževanja vsakodnevne-mu pragmatizmu, ki preži na poti določanja, razumevanja in uresničevanja izobraževalnih ciljev in programov. Avtor ostaja tudi v delu monografije, kjer skuša biti pragmatičen,

celo nekako razumevajoč za modne kurikularne muhe, zastopnik klasične humanistične paradigme v razumevanju izobraževanja in izobrazbe kot vrednote za posameznika in tudi vrednosti, ko izobrazbo postavlja v kontekst družbe.

Razčiščevanje terminoloških vprašanj bi lahko predstavili kot jedro monografije dr. Kotnika. Zlasti sta to dva ključna pojma tretjega in četrtega poglavja: učni dosežki in kompetence. Monografija oba pojma kritično osvetljuje z mnogimi viri in avtorji. Osvetljuje ju večplastno z uporabo raznovrstnih epistemoloških analiz in tudi vsebinsko z zornih kotov različnih disciplin (psihologije, filozofije, sociologije, pedagogike) ter ne nazadnje tudi z vidika vidika splošne, javne rabe. Posebej podrobno sta oba pojma osvetljena glede njune rabe na kurikularnem področju ter ne nazadnje v samem izobraževalnem oz. študijskem procesu. Avtor opozarja na to, kako se v zadnjem desetletju na kurikularnem področju hitro širi uporaba zlasti pojmov kompetenca in kompetentnost, čeprav kritične analize pokažejo, da izražata pomene, ki so morebiti uporabni na področju poslovnega in zaposlovalnega marketinga, nimata pa potrebne teoretske utemeljitve, da bi ju bilo mogoče smiselno uporabljati kot znanstvena pojma. Zato odklanja njuno uporabo tudi na kurikularnem področju in v pedagoških vedah sploh. Po obširni primerjavi in analizi različnih pomenov, ki se navezujejo na pojem kompetence, predlaga, da se namesto njega uporabljata pojma usposobljenost in obvladanje, ki povsem jasno opredelita ključne pomene, ki jih različni avtorji in kurikularni dokumenti navezujejo na pojem kompetence. V tem smislu avtor torej ne sprejema tudi pogostega slovenjenja izraza kompetenca z zmožnostjo.

Ocenjujem, da je monografija napisana na visoki znanstveni ravni, z dosledno uporabo znanstvenega aparata ter temelji na aktualnih in referenčnih avtorjih s področja, ki ga predstavlja. V znanstvenem pogledu pomembno razširja znanje o novodobnih kurikularnih pojavih, ki se nekritično prenašajo v slovenski prostor in v njem uporabljajo zadnja leta pri programskih prenovah od osnovne šole do univerze in izobraževanja odraslih. Zato jo močno priporočam v branje, saj njen cilj ni le obogatitev znanosti, ki sega na področje razvoja kurikula, temveč je podlaga tudi za vzpostavitev kritičnega odnosa šolske politike in javnosti do nekaterih na videz samoumevnih, a spornih procesov v razvoju slovenskega šolstva na podlagi dokazanih primerov iz sveta. Avtor monografijo sklene z javno pobudo – Pasivna prilagoditev ali aktivni odpor –, s katero želi doseči, da bi se strokovna in širša javnost aktivno vključevala v šolskoreformne procese in skušala preprečevati učinke šolskih reform v prid marketizaciji izobraževanja. Pri tem razvije tudi zamisel o aktivnem odporu z iskanjem alternativ. Pobuda se sicer nanaša na področje visokega izobraževanja, a v celoti velja tudi na druge podsisteme, najbrž že od vrtca navzgor.

Dr. Katja Košir, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

## RECENZIJA KNJIGE *MEDVRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLI*

**Medvrstniško nasilje v šoli** / Sonja Pečjak. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2014 / ISBN 978-961-237-637-6 / 166 str.



Spomladi je na Oddelku za psihologijo pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete izšel učbenik *Medvrstniško nasilje v šoli* avtorice dr. Sonje Pečjak. Učbenik celostno predstavlja problematiko medvrstniškega nasilja in je razdeljen v pet vsebinskih sklopov. Izhajajoč iz kompleksne narave pojava medvrstniškega nasilja avtorica v začetku izčrpno in temeljito opredeli sam pojav in različne opredelitve poveže v smiselno celoto. Prav tako izčrpno opiše tudi vrste medvrstniškega nasilja, pri čemer primerja različne delitve, ki jih navajajo v strokovni in znanstveni literaturi. Izjemno dragoceno je, da avtorica ne ostaja znotraj tradicionalno opredeljenih oblik medvrstniškega nasilja, ampak oriše in problematizira tudi posebne vrste medvrstniškega nasilja: nasilje do učencev s posebnimi potrebami, spolno nasilje v šoli in spletno nasilje. K razbijanju napačnih predstav o medvrstniškem nasilju še posebej prispeva analiza mitov, ki obstajajo v zvezi z medvrstniškim nasiljem. V drugem poglavju avtorica povzame in sintetizira podatke različnih domačih in tujih raziskav, ki so preučevale razširjenost medvrstniškega nasilja. V tretjem poglavju opiše značilnosti ključnih udeležencev v medvrstniškem nasilju ter predstavi nekaj teorij in modelov, ki so lahko temelj za razumevanje in raziskovanje tega pojava. Pojmovanje udeležencev medvrstniškega nasilja razširja samo z žrtve in nasilneža tudi na opazovalce medvrstniškega nasilja – torej na vse, ki vedo, da se medvrstniško nasilje dogaja. Sodobne raziskave namreč kažejo, da imajo ti pri preprečevanju medvrstniškega nasilja ključno vlogo. V četrtem poglavju predstavlja ključne pristope pri raziskovanju medvrstniškega nasilja in predstavi tudi nekatere instrumente za ocenjevanje tega

pojava ter njihove merske značilnosti. V petem poglavju so predstavljeni celostni in parcialni programi za spoprijemanje s pojavom medvrstniškega nasilja (tako preventivni kot intervencijski programi); prav tako avtorica povzema raziskovalne podatke o učinkovitosti tovrstnih programov. Vse vsebine so ponazorjene s primeri različnih oblik medvrstniškega nasilja, njihovih posledic ter spoprijemanja z njim. Primeri opisujejo realne situacije medvrstniškega nasilja v slovenskem okolju, kar omogoča boljše razumevanje razsežnosti tega pojava in utemeljuje nujnost njegovega preprečevanja ter ustreznega spoprijemanja z njim. Prav tako vsako poglavje vključuje pretežno na realnih primerih temelječe vaje za študente, ki omogočajo urjenje znanja o medvrstniškem nasilju na višjih taksonomskih ravneh. Z didaktičnega vidika zelo pomagajo miselni vzorci, vnaprejšnji grafični organizatorji in jasno izpostavljeni cilji na začetku vsakega poglavja. Tako za strokovnjake v praksi kot za študente in za raziskovalce pa imajo veliko uporabno vrednost tudi različne lestvice za ocenjevanje medvrstniškega nasilja, ki so v prilogi. Ključno odliko učbenika vidim v vključevanju zelo raznolikega gradiva, ki je lahko v pomoč pri odkrivanju medvrstniškega nasilja, oblikovanju ukrepov za spoprijemanje z njim ter pri njegovem raziskovanju (različne lestvice za ocenjevanje medvrstniškega nasilja, Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru).

Knjiga je sicer v prvi vrsti namenjena študentom psihologije kot pomoč pri študiju, verjamem pa, da jo bodo kot predpisano učno gradivo uporabljali tudi visokošolski učitelji nekaterih drugih, sorodnih študijskih smeri (pedagogika, socialno delo in vse pedagoške študijske smeri), strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja (predvsem učitelji in šolski svetovalni delavci), raziskovalci ter ključni nosilci oblikovanja šolske politike ter tudi starši otrok in mladostnikov, ki želijo delovati preventivno ali se morda pri svojem otroku že soočajo s pojavom medvrstniškega nasilja.

Avtorica je v predgovoru knjige zapisala, da je temeljni namen knjige povečati občutljivost študentov, pedagoških delavcev v šolah, raziskovalcev in staršev za prepoznavanje medvrstniškega nasilja in ustrezno odzivanje nanj – od njih je namreč odvisno, kolikšen delež medvrstniškega nasilja v šolah bo prepoznan in koliko ga bo še vedno ostalo neodkrita in neobravnavana. Ocenjujem, da je knjiga odlično orodje za to.

Avtorica je v predgovoru knjige zapisala, da je temeljni namen knjige povečati občutljivost študentov, pedagoških delavcev v šolah, raziskovalcev in staršev za prepoznavanje medvrstniškega nasilja in ustrezno odzivanje nanj – od njih je namreč odvisno, kolikšen delež medvrstniškega nasilja v šolah bo prepoznan in koliko ga bo še vedno ostalo neodkrita in neobravnavana. Ocenjujem, da je knjiga odlično orodje za to.

Avtorica je v predgovoru knjige zapisala, da je temeljni namen knjige povečati občutljivost študentov, pedagoških delavcev v šolah, raziskovalcev in staršev za prepoznavanje medvrstniškega nasilja in ustrezno odzivanje nanj – od njih je namreč odvisno, kolikšen delež medvrstniškega nasilja v šolah bo prepoznan in koliko ga bo še vedno ostalo neodkrita in neobravnavana. Ocenjujem, da je knjiga odlično orodje za to.

## NOVOSTI V KNJIŽNICI

- Bybee, R. W.  
**Translating the NGSS for classroom instruction**  
 Rodger W. Bybee
- Clark, C. M.  
**The sleepwalkers: how Europe went to war in 1914**  
 London ... [etc.]: Penguin Books, 2013
- GCSE Music: complete revision and practice**  
 [S.l.]: CGP, 2006
- Javrh, P.  
**Temeljne zmožnosti odraslih. Matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji [Videoposnetek]**  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2013  
 (Zbirka Na poti do življenjske uspešnosti: didaktično učno gradivo za odrasle)
- Javrh, P.  
**Temeljne zmožnosti odraslih. Učenje učenja [Videoposnetek]**  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2013  
 (Zbirka Na poti do življenjske uspešnosti: didaktično učno gradivo za odrasle)
- Javrh, P.  
**Sporazumevanje v maternem jeziku [Videoposnetek]**  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2013  
 (Zbirka Na poti do življenjske uspešnosti: didaktično učno gradivo za odrasle)
- Javrh, P.  
**Temeljne zmožnosti odraslih. Samoiniciativnost in podjetnost [Videoposnetek]**  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2013  
 (Zbirka Na poti do življenjske uspešnosti: didaktično učno gradivo za odrasle)
- Javrh, P.  
**Samoiniciativnost in podjetnost [Zvočni posnetek]: na poti do življenjske uspešnosti**  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2012
- Kandrič Koval, I.  
**Eksterci 2014. Slovenščina: [priprava za nacionalno preverjanje znanja]**  
 Ljubljana: Millennium, 2014
- Keeley, P.  
**Uncovering student ideas in life science: 25 new formative assessment probes: vol. 1**  
 Arlington, Va.: NSTA Press, [2011]-
- Klavs Kožuh, T.  
**Eksterci 2014. Matematika: [priprava za nacionalno preverjanje znanja]**  
 Ljubljana: Millennium, 2014
- Košir, K.  
**Socialni odnosi v šoli**  
 Maribor: Subkulturni azil, 2013  
 (Frontier ; 76)
- Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju (2014; Ljubljana)**  
 Zbornik prispevkov / Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju, 11. april 2014, Ljubljana; [urednica Mojca Poznanovič Jezeršek; organizator Zavod RS za šolstvo]  
 Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2014
- Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih**  
 / uredila Petra Javrh  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2011
- Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Fizika**  
 / Samo Božič ... [et al.]; [uredil Samo Božič]  
 Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013
- Tecnica e tecnologia 7: libro di testo per la classe VII della scuola elementare**  
 / Samo Fošnarič ... [et al.]  
 Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia, 2013
- Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje**  
 / [urednika Petra Javrh in Manuel Kuran]  
 Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2012
- Žalar, Z.  
**Elektrotehnika v mehatroniki**  
 Ljubljana: Utva, 2014  
 (Srednje strokovno in poklicno izobraževanje. Programi mehatronike)

Saša Premk



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# & tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLV

2014

3



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

