

OCENA MOŽNOSTI IN POTREBE PO UVEDBI MARKETINGA V JAVNIH ŠOLAH

Povzetek. *Autorica izhaja iz dejstva, da okvir in vsebino menjalnih odnosov šole z njenimi številnimi javnostmi v precejšnji meri določajo značilnosti družbenih institucij, predvsem pa: tradicionalnost, normativiranost in varovanost družbenih vlog. Ugotavlja, da je za menjalni odnos šole z njenimi javnostmi (déležniki) značilna neregipročnost in nesimetričnost, kar pomeni, da uporabnikom in kupcem edukativnih storitev javnih šol v večini primerov ni zagotovljen partnerski položaj. To dokazuje z dejstvom, da učitelji v šolah razpolagajo s številnimi viri moči ter možnostmi za njihovo aktiviranje, med katerimi je najbolj izrazita vloga ocenjevalca. Prepričane v primernost in apriorno koristnost tistega, kar ponujajo, šole ne vzpostavljajo partnerskega odnosa s svojimi uporabniki, kupci in ostalimi javnostmi. Garancijo za doseganje recipročnosti, simetrije in enakomerno razporejene moči v menjalnem odnosu šole z njenimi déležniki autorica vidi v uvajanju marketinške filozofije. Uvajanje marketinškega odnosa, ki se odraža skozi filozofijo kulture dialoga, reciprocitete in simetrije v odnosih, je pogoj, da šola resnično zadovolji zelo različne in včasih nasprotne potrebe svojih déležnikov ter na ta način uresniči svoje poslanstvo.*

Ključni pojmi: marketinški odnos, recipročna menjava, izobraževanje, (kvazi) trg, menjalni odnosi, javna šola, distribucija moči, partnerski položaj.

"Človek nikoli ne prodre do novih obal, če ne zapusti starih".

(Andre Gide)

Reforme šolske zakonodaje in spremembe nacionalnega kurikulumata pri nas dokazujejo, da je slovensko šolstvo na prelomnici. Šole je kot neprofitne organizacije družba ustvarila, da zadovoljijo družbeno potrebo po reprodukciji novih kadrov. S takim namenom ustanovljene šole morajo zadovoljiti tako individualne

* Mag. Renata Zupanc-Grom, ravnateljica Poklicne in tehniške strojne šole na Šolskem centru v Novem mestu.

kot tudi družbene potrebe po izobraževanju. Kakovostne vzgojno-izobraževalne storitve vsekakor nastajajo v pogojih enakovrednega in partnerskega odnosa organizacije do njenih strank v menjavi. Da bi kakovostna in zadovoljiva storitev nastala, morajo šole prisluhniti potrebam in interesom družbe in posameznikov. Zato je potrebno, da svoje uporabnike obravnavajo kot enakovredne partnerje v menjavi izobraževalnih storitev. Zato *mora v šolah (in ostalih izobraževalnih zavodih) nujno priti do liberalizacije odnosov na temelju partnerstva, ob nujnem upoštevanju spoznanj pedagoške stroke ter uvajanju inovativnosti in profesionalnosti*. Pogoji za uvajanje partnerskih odnosov šole do njenih javnosti, povečanje kvalitete izobraževalnih storitev ter zadovoljstvo uporabnikov vidim v *uvajanju marketinga kot filozofije usmeritve v potrebe uporabnikov in družbe, kot strategijo menjave s ciljnim trgi*.

Pri tem izhajam iz sodobnega marketinga, ki menjalni odnos s svojimi strankami (partnerji) gradi na temelju recipročnosti, zaupanja in spoštovanja.

Marketinški odnosi kot temelj recipročne menjave

Zakaj v filozofiji marketinške menjave iskati temelje recipročnosti in simetrije?

Bistvo marketinškega koncepta je menjava. Za razliko od tradicionalnega koncepta je sodobni koncept marketinga zgrajen na recipročnosti in simetriji menjalnih odnosov. Izhodišče marketinga je vedno menjava, ki je *usmerjena k potrebam uporabnikov in ostalih javnosti, s katerimi organizacija vstopa v menjalne odnose*. Zato je marketing pomemben za vse organizacije, ne glede na njihovo profitno ali neprofitno naravnost.

V zadnjem času se uveljavlja *koncept družbenega marketinga* oziroma odgovornosti marketinga za želje in potrebe uporabnikov in in seveda za dolgoročne potrebe družbe. To je koncept, ki razširja in posodablja marketinški koncept usmerjenosti v uporabnika in mu dodaja nove dimenzije dejavnosti, ki je usmerjena v preseganje nesoglasja med individualnim in družbenim.

Koncept družbenega marketinga je torej povezan z odgovornostjo podjetja, ki mora "družbi *vračati* ustrezno protivrednost (del profita) v nadomestilo za pravico do uporabe njenih virov, za škodo, ki jo povzroča okolju in skupnosti (Jančič 1996, 168)." Z usmeritvijo v koristi uporabnikov in družbe je marketing postal filozofija menjave ne le z uporabniki, marveč tudi menjave z okoljem, v katerem organizacija deluje. Uporabnost marketinga na področju profitnih kot tudi neprofitnih organizacij zagovarjajo številni teoretiki marketinga.

Z menjavo razumemo le prostovoljno dejanje, ko ima vsaka stran na izbiro vsaj dve možnosti: da se za zamenjavo odloči ali pa potrebo zadovolji kako drugače.

Participacija, pišeta Kotler in Fox (1995, 6), je v menjalnem procesu prostovoljna. Vsaka stran v menjavi participira v pričakovanju, da bo po menjavi v boljšem položaju, oziroma da bo bogatejša. Menjava je proces in ne le dogodek. V tem procesu strani izmenjujeta "stvari", ki imajo vrednost.

Zato je marketing centralna aktivnost moderne institucije, ki razvija svojo odličnost v iskanju učinkovitejše storitve za neko področje človekove potrebe.

Menjava z institucijo mora zagotoviti upravniku in organizaciji, da pridobita tisto, kar potrebujeta in želita. *Menjava mora obogatiti obe strani v menjavi.* Zato je rezultat menjave obojestranska korist.

Zaradi občutljivosti področja (javnega šolstva), je potrebno na začetku marketing "osvoboditi" negativne konotacije, ki je žal še prisotna pri mnogih, ki se z marketingom ne ukvarjajo. Še pred kratkim prisotni občutek, da je marketing nezdružljiv s poslanstvom izobraževalne organizacije, izhaja predvsem iz nepoznavanja marketinga kot filozofije, kot procesa menjave, kot strategije razvoja. Odpor je posledica grobega reduciranja marketinga na oglaševanje in prodajne tehnike. Pri nekaterih je še vedno prisotno negativno stališče do marketinga, saj ga neupravičeno enačijo s spretno manipulacijo s kupcem. O tem Jančič piše: "Razumevanje marketinga je v vsakodnevem življenju, kot tudi pri marsikaterem družbenem kritiku, vse prepogosto skrčeno na sam akt prodaje, in to zvijačne, nepošteno prodaje (Jančič 1990, 34-35)." Odpor do marketinga je prav tako posledica takimenovanega konvencionalnega marketinga, ki ima za nalogo, kot piše Jančič (1994, 18-19), da pridobi čim več novih kupcev, s čimer si organizacija zagotavlja profit, večanje in uspeh. *Toda marketinški odnos se kot filozofija graditve in ohranjanja odnosov s partnerji razlikuje od konvencionalnega marketinga.* Slednji ne skrbi za sedanje kupce, saj izhaja iz prepričanja, da so že zadovoljni. V duhu konvencionalnega marketinga delujejo šole, ki sicer poskušajo pritegniti čim boljše učence, da se vpišejo v njihove programe, ne skrbijo pa za že vpisane učence in ostale svoje javnosti, saj so prepričane, da so s šolo zadovoljni.

Velikokrat se šole, kot tudi ostale neprofitne organizacije, "skrivajo" za svojim "poslanstvom", češ da je z marketingom nezdružljivo. Resnica pa je, da javne službe - neprofitno usmerjene organizacije - svojega poslanstva, ki se kaže v zadovoljevanju potreb ljudi in razvijanju družbenega blagostanja, *ne morejo izpolniti brez marketinške filozofije.* Šola mora zadovoljiti potrebe, želje in pričakovanja, če ne vseh, pa svojih najpomembnejših javnosti. To je zagotovo bolj komplicirano, čim bolj so te potrebe, želje in pričakovanja različna ali celo nasprotna. Če različnosti pričakovanj ne spoznamo, ne moremo razumeti vse globine poslanstva šole.

Prav zaradi tega bi morale šole ustvarjati marketinški menjalni odnos z vsemi svojimi deležniki¹ s katerimi prihajajo posredno ali neposredno v stik. Skrbeti morajo za vse javnosti in ne le za svoje kupce, uporabnike ali kliente.

Naloga šole je, da zadovolji tudi tiste potrebe, ki jih njeni uporabniki morda še niso niti percipirali, kot je recimo potreba po kakovostni izobrazbi, ki jo je pogosto potrebno pri dijakih (morda tudi pri starših) šele vzbuditi (Gray 1991, Kotler 1982, Kotler in Fox 1995, Pride in Ferrell 1991).

Zaradi nerazumevanja bistva marketinga (kot filozofije družbene menjave), zaradi izrazito monopolnega položaja ponudnikov storitev ter zaradi neprofitne naravnosti je zgodovina marketinškega koncepta v teh (neprofitnih) organizacijah zelo kratka.

¹ Deležnike imenujemo vse javnosti (splet različnih javnosti), ki so v delovanje organizacije vključene, oziroma imajo "delež v organizaciji".

Izobraževanje in (kvazi) trg

Razlog za odsotnost marketinga na področju družbenih dejavnosti mnogi avtorji pripisujejo dejstvu, da te organizacije delujejo v pogojih odsotnosti konkurence in tržnih zakonitosti. Njihova neprofitna naravnost in patronat države botrujeta odsotnosti usmerjenosti v uporabnike, saj je dejstvo, da so se marketinške aktivnosti v sferi profitno naravnanih podjetij pojavile predvsem kot posledica konkurence na trgu. Pri tem dodajam, da je razvoj marketinga presegel svoj prvotni namen.

Šole kot neprofitne javne institucije, za razliko od podjetij, delujejo v kvazi tržnih pogojih. O trgu vzgojno-izobraževalnih storitev Alessandrini jeva piše: "Trg, h kateremu se obrača šola (od osnovne do univerze), je neke vrste ječa, ker je omejen in stabilen. Tekmovanje je ukinjeno in ohranjanje zvestobe s strani trga ni odvisno od kakovosti opravljenega dela s strani osebja in od rezultatov (Alessandrini 1996,20)."

To je zagotovo razlog, da številni družboslovci zagovarjajo privatizacijo izobraževanja, ker menijo, da imajo starši na vsebino pouka, na način ter smotre vzgoje svojih otrok zelo malo vpliva (Rus 1992). Ker med šolami ni konkurence in razlik, saj so bolj ali manj enotno organizirane, starši ne morejo izbirati šol za svoje otroke. "Prav zaradi tega je privatizacija šolstva nujnejša kot na drugih področjih, saj se šele z njo odpira možnost za različne šole, za tekmovanje med njimi in s tem tudi možnost staršev, da izbirajo med njimi (Rus 1992, 179)."

Trg je vsekakor tisti dejavnik, ki prej ali slej potisne organizacijo v marketinške aktivnosti, toda ne le v marketing kot strategijo prodaje izdelka (prodajo vpisnih mest v šoli), temveč v marketing kot filozofijo recipročne menjave. *Odsotnost trga je odsotnost marketinga, odsotnost marketinga pa je dokaz odnosov, ki temeljijo na moči.*

Šola danes ni edina prenašalka znanj. Šolski sistem mora odgovoriti na spremembe kompleksnega okolja, tako da bo svojo organizacijo prilagodil zahtevam sodobne družbe. Predvsem je potrebno na široko odpreti vrata alternativnim šolam in alternativnim potem do znanja, ki ga posamezniki in družba potrebujejo. To zagotovo ne bo porušilo enakosti, saj: "Enakost državljskih pravic zahteva skupno šolanje, vendar ne zahteva enake izobraževalne poti (Walzer v Donald 1990, 21)."

Javne šole morajo v bodoče dobiti konkurente v privatnih šolah in v alternativnih šolah, ki izvajajo izobraževalni program po posebnih pedagoških načelih. Pluralizem izobraževalnih oblik in poti nikakor ni nepremagljiva ovira in grožnja za javne šole. S tem javne šole ne bo konec. Konec bo edino njenega monopolnega položaja, zaradi katerega šole niso dovolj skrbne za interese svojih uporabnikov: dijakov, staršev, družbe. Javna šola bo v prihodnosti pridobila na kakovosti, kajti v odsotnosti konkurentov je postala ovira lastnemu razvoju.

Ali so javnih šolah izpolnjeni pogoji za marketinške odnose, ki temeljijo na simetriji, zaupanju in recipročnosti strank v menjavi?

Na to vprašanje bom poskusila odgovoriti s pomočjo analize odnosov šole do njenih najpomembnejših javnosti.

Analiza menjalnih odnosov v javni šoli

Odnosi v šoli kot javni ustanovi so določeni z značilnostjo same organizacije kot vzgojno-izobraževalne institucije, njeno netržno in neprofitno naravnostjo, patronatom države ter naravo izobraževalne storitve, ki jo šola ponuja. Odnose opredeljujejo tudi lastnosti in pričakovanja uporabnikov vzgojno-izobraževalnih storitev, ki se pogosto ne vidijo v vlogi kupcev teh storitev, saj šolnin ne plačujejo direktno. Posebno značilnost predstavljajo najpomembnejši uporabniki vzgojno-izobraževalnih storitev, - učenci, dijaki, študenti (v nadaljevanju dijaki) - ki so pogosto zelo odvisni od svojih vzgojiteljev, učiteljev in profesorjev, katerim so prepuščeni. To posebej velja za nižje stopnje vzgoje in izobraževanja.

Odsotnost konkurence in alternativ na tem področju je pogosto razlog, da se te organizacije obnašajo monopolno do svojih uporabnikov in strank v menjava. Z neprofitno naravnostjo šol je potrebno računati tudi v prihodnje.

Weiberg in Lovelock (v Kotler 1982, 8) naštevata pomembnejše značilnosti neprofitnih organizacij:

1. *mnogotere javnosti,*
2. *mnogoteri cilji, zaradi katerih je dosti težje izoblikovati strategijo, ki bi zadovoljila vse cilje,*
3. *same storitve, ki so neločljive, neotipljive, minljive in variabilne in*
4. *javna kontrola uveljavljanja javnega, družbenega interesa.*

853

Ko govorimo o razlikah, dodajmo še dejstvo, da se šole razlikujejo tudi od nekaterih drugih neprofitnih² organizacij. Med razlikami je morda najpomembnejša ta, da so najpomembnejši klienti šol otroci in najstniki, ki se od sveta odraslih v marsičem razlikujejo.

Vsekakor je omemba vredno, da nekateri neprofitnim organizacijam pripisujejo prednost pred profitnimi. Pride in Ferrell (1991, 714-720) poudarjata, da je osebni kontakt zaposlenih z njihovimi uporabniki ključnega pomena za percipiranje kakovosti storitve. To pomeni, da imajo storitvene organizacije prednost pred podjetji, ki na trgih prodajajo izdelke, saj storitvene organizacije lahko aktivno sodelujejo z uporabniki svojih storitev, skupaj z njimi oblikujejo storitev, jo personificirajo in ustvarijo kakovost, ki jo njihovi uporabniki percipirajo kot zadovoljivo.

Velika povezanost, interakcija in neločljivost med izvajalci in uporabniki storitve, so potemtakem priložnosti za ustvarjanje partnerstva. Odnosi, ki temeljijo na partnerstvu botrujejo kakovostni storitvi, ki zadovoljuje potrebe obeh strani v menjava. Analiza odnosov, ki sledi, pa bo pokazala, ali te prednosti v šolah niso dejansko izkoriščene.

Odnose, ki nastajajo v javnih šolah lahko natančneje opredelimo s pomočjo teorije družbene menjave. Menjava je vedno družbena, prisotna je v vseh dejavnostih posameznika in družbe in nikakor ni vezana le na trg. Poleg

² Šole so storitvene organizacije. Storitve se od izdelkov na splošno razlikujejo v svojih značilnostih: abstraktnost, neotipljivost, minljivost, kratkotrajnost, neločljivost, spremenljivost, odsotnost lastništva in nezmožnost skladiščenja.

ekonomske menjave, ki je sicer najbolj opazna, obstajajo tudi številne druge oblike družbene menjave. Kadarkoli se potrebe ali dejavnosti ljudi prepletajo, nastane menjava. Človek vstopa v družbene procese z drugimi ljudmi zato, da v procesu menjave pridobi tisto, kar potrebuje in kar si želi. Menjava nastane, ko ima vsaka od (vsaj dveh) strani neke določene dobrine več, kot je sama potrebuje, in jo je zato pripravljena zamenjati za drugo, pri čemer pričakuje: "...vzajemnost (recipročnost), 'dam zato, da boš dal' (Jambrek 1992, 316)."

Menjalni odnosi predstavljajo v bistvu odnose, ki temeljijo na *sodelovanju in medsebojni odvisnosti ljudi*. Osnovno pri vseh teh dajanjih in sprejemanjih je vzajemnost. Vsaka od strani pričakuje, da ji bo na ta ali drug način povrnjeno. Vsaka stran pričakuje recipročnost. Tako je načelo vzajemnosti temelj vseh prostovoljnih menjav.

V uvodu o menjavi, ki jo razlaga izhajajoč iz individualne koristi, Homans piše: "Ti praskaš moj hrbet, jaz praskam tvoj... Poštena menjava ni rop. Je plemenita obveza (Homans 1961, 1)." Zato je menjava pravična, kadar obe strani v menjavi pridobivata profit. Pri tem Homans (1961) misli na *psihološki profit* in ga opredeljuje kot razliko med stroški in nagrado. Strošek, ki ga primerjamo z nagrado v menjavi z drugimi, se izraža skozi alternativno korist tistega, kar bi lahko v tem času ali s temi sredstvi pridobili.

Položaj dijakov v menjavi s šolo

Da bi lažje osvetlila problem odnosov, ki nastanejo v procesu menjave izobraževalne storitve, bom Homansova razmišljanja o menjavi in psihološkem profitu prenesla na šolo.

Že pogled na menjalni odnos med šolo in dijaki nam pokaže, da so le-ti v poziciji, ki jim ne zagotavlja partnerskega odnosa. Dijaki pogosto niso v položaju, da ponujeno zavrnejo, oziroma je njihova odločitev ali odločitev njihovih staršev o vpisu v neko šolo pogosto posledica odsotnosti alternative in prostovoljnosti. Ko govorim o odsotnosti alternativ, mislim predvsem na to, da je mreža javnih šol, ki izvajajo določene vzgojnoizobraževalne programe določena, da zakonodaja ne omogoča več izvajalcev istega programa ter da ni konkurence med izvajalci posameznih programov.

Odsotnost alternativ, prostovoljnosti in recipročnosti nujno vodi v dominacijo ene strani nad drugo oziroma vodi do moči. Če se ena stran postavi nad drugo, se ustvari odnos podrejenosti in nadrejenosti. V tem odnosu pa vsekakor niso izpolnjeni pogoji za recipročno menjava. Odnos, ki se v atmosferi moči in ob odsotnosti alternativ oblikuje, lahko imenujemo "win-lose" odnos.

Učitelji pogosto ravna po logiki: če ena stran zmaga, druga zgubi. To se pogosto kaže v strahu pred izgubo avtoritete, v strahu pred večjo avtonomijo učencev.

Šola kot organizacija stopa v menjalne odnose s številnimi uporabniki - dijaki, starši, zaposlenimi in ostalimi javnostmi. Če za ponazoritev uporabimo splet javnosti univerze, ki jih navajata Kotler in Foxova (1995, 20) in jo dopolnimo in apliciramo na šole, lahko naštejemo naslednje javnosti: dijaki, starši, lokalna skupnost, splošna javnost, mediji, potencialni dijaki, bivši dijaki, višje, visoke šole, fakul-

tete, zaposleni v šoli, ustanovitelji, konkurenti, dobavitelji, donatorji, štipenditorji, poslovne skupine, šolska administracija in uprava, šolski uradi, gospodarska in obrtna zbornica, vlada. Med vsemi so najpomembnejši menjalni procesi med šolo in dijaki.

Menjavo med šolo in dijaki Pride in Ferrell pojasnjujeta s trditvijo: "Dijaki sprejemajo znanje, spretnosti, inštrukcije, razvedrilo, diplome, včasih sobo ali oskrbo, sami pa se odrekajo času, denarju, morda se odrekajo priložnosti, da delajo druge stvari (Pride in Ferrell 1991, 6)."

To, kar pogosto čutijo dijaki v menjavi s šolo, lahko pogledamo skozi prizmo Homansovih razmišljanj o strošku in jezi, ki nastopi, ko ena stran ugotovi, da v menjavi ni profitirala, oziroma da je strošek njenega vložka večji od nagrade, ki jo je prejela. V kolikor dijaki ocenijo, da so njihova prizadevanja, porabljeni čas ali morda celo porabljeni denar večji od koristi oziroma od rezultatov, ki so jih od šolanja in šole dobili, se pojavi jeza³. Če učitelj ne poučuje na način, ki omogoča dijakom zadovoljevanje potreb, želja in pričakovanj, se zateče k prisili. Aktivira svojo moč. Osnovni cilj uporabe moči je v reprodukciji obstoječe in akumuliranju nove moči. Poleg zelenih učinkov moči se nujno pojavljajo nezaželeni in nepričakovani učinki, ki jih imenujemo rezistenca ali negativna moč. Prav pojav rezistence je dokaz, da obstaja izvajanje moči.

V šolah se dogaja, da negativna moč ne uspeva modificirati indukcije, vse dokler se v podporo interesom dijakov ne oglasijo starši, mediji, lokalne in ostale šolske oblasti. V teh primerih se določeni konflikti pojavljajo kot škandali in dogodki, ki vsaj za nekaj časa modificirajo indukcijo (izvajanje) moči. Če konflikti ne prerastejo razredne situacije, končajo s prevladovanjem rezistence.

Dijaki pogosto na nasilne oblike vzgajanja odgovarjajo z absentizmom, izmikanjem od pouka in drugimi oblikami pasivne rezistence. Izmikanje ali odsotnost od pouka je eden večjih problemov, s katerim se danes ukvarjajo pedagogi. Ta problem je vedno večji v višjih razredih, posebej pa v srednjih šolah.

Strojinova (1994) opozarja na precej zgovorne podatke o zdravstvenih, zlasti psihosomatskih težavah naših študentov, srednješolcev, pa tudi osnovnošolcev, o zlorabi mamil in alkohola, ki nedvomno kažejo na stresogene značilnosti naše šole. Temu dodaja, da število samomorov med mladimi v Sloveniji dosega sam evropski vrh.

Dijaki se na razne načine upirajo ali izmikajo učenju in šoli, ki ne prenaša humanistične miselne in vrednostne orientacije, temveč le nekatera pozitivistična in funkcionalistična znanja. Ker sistem temelji na negativni motivaciji: na prisili, kaznovanju, pritiskih, na negativnih ocenah, se dijaki upirajo z izmikanjem, izogibanjem, z opuščanjem dolžnosti, lažmi, goljufijami, neznanjem, apatičnostjo, nemirom, nedisciplino, beganjem in izostajanjem iz šole (Svetina 1992, 138-140). Vse to so v bistvu individualni načini reševanja konfliktnih situacij, v katerih so se dijaki znašli.

³ Ob tem se mi vsiljuje vprašanje, koliko so ta pričakovanja zares objektivna. Sprašujem se, koliko objektivna je presoja koristi, ki jih dijaki dobivajo v menjavi s šolo. Dejstvo je, da na percepcijo dijakov vplivajo nešteti dejavniki, med katerimi so zagotovo tudi tisti, ki so v koliziji s kakovostjo in učinkovitostjo izobraževanja.

Potrebno je povedati, da enake občutke jeze in nezadovoljstva doživlja tudi druga stran v menjavi - šola (oziroma učitelji), ki meni, da je v menjavo vložila več, kot je nagrada za vloženi napor, strokovno delo in strokovni pristop. Ob tem se mi zdi pomembno omeniti proces deprofesionalizacije družbenih služb. Glazer (v Rus 1990) deprofesionalizacijo družbenih služb opisuje kot proces upadanja vpliva profesionalnih kadrov v ustanovah in kot upadanje ugleda pri uporabnikih njihovih storitev. Rus (1990, 330) ugotavlja, da na področju izobraževanja potrebe vse bolj določajo lokalne skupnosti, starši, dijaki in študentje ter vse manj pedagogi. Stinchombe (v Rus 1990) izpostavlja zdravnike kot edino skupino strokovnjakov, ki je med zaposlenimi v družbenih službah ohranila visoko avtonomijo in karizmatičen ugled. To je po njegovem mnenju posledica zahtevne tehnologije, s katero dominirajo nad klienti. Ker učitelji opravljajo vzgojno-izobraževalno delo s preprosto tehnologijo, pa klienti dominirajo nad eksperti.

Pomemben je prispevek Hasenfelda (v Rus 1990, 330) k razumevanju razlogov za deprofesionalizacijo v družbenih službah. Avtor našteva predvsem naslednje dejavnike, ki vplivajo tudi na procese deprivatizacije:

1. zvišanje povprečne izobrazbe klientov,
2. dekoncentracija politične moči in fragmentacija specialističnih intervencij,
3. prenos virov financiranja na državna telesa ali pa javne agencije,
4. upravno-administrativne skupine so vse bolj restriktivne pri upravljanju javnih služb, s čimer zaposlenim v njih jemljejo profesionalnost.

Zagotovo je zaradi podrejenosti državnim organom, ki regulirajo in določajo delovanje javnih služb, deprofesionalizacija povzročila odsotnost recipročnosti in simetrije v menjavi med pedagoškim kadrom in ustreznimi državnimi službami. Učitelji namreč določene ukrepe doživljajo kot grobo poseganje v njihovo poklicno delo in avtonomijo. Po drugi strani pa se uporabniki (klienti) pogosto pritožujejo nad nehumanim in neakovostnim delom zaposlenih v javnih šolah. Tako so zaposleni v javnih službah prizadeti zaradi deprofesionaliziranosti, pa se jim očita neoseben pristop, neuresničevanje specifičnih potreb posameznika in nezadostna kakovost dela. Tako z rezultati menjave niso zadovoljni ne izvajalci ne uporabniki storitev javnih služb. Torej menjava ni le pravična, lahko je tudi nepravilna. Ljudje menjamo, piše Homans (1961, 57-58), tudi kazni za kazni, grožnje za pozitivne vrednosti in grožnje za grožnje. Take menjave so torej kratkotrajne. Trajne so le, če obstajajo možnosti za izmenično porazdelitev zmage.

Položaj staršev v menjavi s šolo

Razprave o menjalnih odnosih v šoli ne moremo zaključiti mimo pomembne vloge, ki jo imajo pri izobraževanju svojih otrok starši. Starši so poleg dijakov najpomembnejši partnerji šole. So uporabniki in kupci, koedukatorji in vzgojitelji hkrati. Teoretiki, ki se posvečajo izobraževanju, pripisujejo velik pomen pri izobraževanju otrok vlogi staršev.

Številni avtorji opozarjajo, da podpora lahko izostane, če starši niso imeli alternative pri izbiri šole za svojega otroka ali ko je vrednost, ki jo sami vlagajo v procesu menjave s šolo, manjša od tiste, ki jo preskrbi šola ali ko niso bili aktivni pri sprejemanju pravil in postopkov nastajanja storitve. Podpora staršev ni avtomatična, je nekaj, kar je potrebno gojiti, kar je treba zaslužiti.

Med vlogami staršev je morda najbolj sporna vloga koedukatorjev (Bridges 1994, 71). Področje izobraževanja je tisto, čemur se stroka najteže odpoveduje, zato je le redko pripravljena na partnerstvo s starši. Šola starše prav na tej točki postavlja v položaj obrobnihih podpornikov izobraževanja. Odgovornost za prenašanje znanja je *ekskluzivna pravica učiteljev*. Na tej točki se partnerstvo konča in začne se moč in nesimetrična odgovornost.

Vendar Bridges (1994, 76) opozarja na nevarnost, da se bosta vloga in položaj staršev kot kupcev močno omejila le na izbor dobre šole za njihove otroke. Bridges to utemeljuje z dejstvom, da se šole izbirajo po kriterijih, ki so lažje merljivi ter zamegljijo tiste, ki so pomembni, vendar manj dokazljivi. Možnost in pravica staršev, da izbirajo šolo, v katero bodo vpisali svoje otroke, še ne pomeni marketinškega odnosa⁴, ki se vzpostavlja med strankami v menjavi. Kakovost in standardi edukativne storitve, s pravico staršev, da izbirajo šolo, nujno še ne izboljšujejo, oslabi se le položajska moč proizvajalca izobraževalne storitve. Vpliv staršev se ne sme končati z vpisom otroka v šolo. Na ter točki se dejansko partnerstvo šele začneja.

Šole ustvarjajo tudi koristi, ki se teže pozicionirajo, so pa toliko bolj pomembne, te so: uvidevnost, skrb, razumevanje, spodbujanje interesa, domišljije, ustvarjanje pogojev za vsestranski razvoj in kreativnost. Te koristi so za mlade ljudi in šolo resnično vredne truda. Zato se partnerstvo med šolo in starši nikakor ne more končati z izbiro šole, marveč se z vpisom v neko šolo šele začne.

V menjalnem odnosu staršev s šolo je odsotna recipročnost in prisotna asimetrija moči. V našem šolskem sistemu so starši organizirani in vključeni v šolo preko sveta staršev in sveta šole, v katerem imajo svoje predstavnike ter preko klubov za boljšo šolo. Te ravni organiziranosti niso dovolj vključene v šolski prostor. Sveti staršev kot posvetovalno telo šolskih organov marsikje nimajo jasno opredeljene vloge niti niso povezani s skupnostmi staršev, ki nastajajo ob vsakem oddelku na šoli. Klubi staršev so redki in bolj naključje kot pravilo, vedno pa brez ustreznih pristojnosti in jasno določenega vpliva na šolo.

Ko govorimo o vključenosti staršev v vzgojno-izobraževalni proces, ne morem mimo ključnega vprašanja distribucije odgovornosti, ki jo imajo posamezni partnerji v menjavi edukativne storitve. Naložiti subjektu (v našem primeru staršem) odgovornost za proces, na katerega je imel minimalen vpliv, je enako problematično, kot odvzeti vpliv tistemu (učiteljem), ki mu pripisujemo veliko odgovornost za potek in rezultate procesa. Koncept visoke in nizke vključenosti oziro-

⁴ Marketinški odnosi temeljijo na ekvivalentni menjavi. Dolgotrajne povezave med strankami v menjavi so rezultat zaupanja in obojestranskega zadovoljstva. "Filozofija marketinških odnosov je torej zagotovljena skozi prepričanje, da je v vsakokratnem odnosu moč doseči zadovoljstvo le ob hkratnem doseganju zadovoljstva partnerja v menjavi (Jančič, 1996: 173)." Po drugi strani pa je tradicionalni marketing proces upravljanja, analize, implementacije in kontrole menjalnih transakcij.

ma vpliva se veže na koncept visoke in nizke odgovornosti za kakovost storitve. Pri tem je nujno poudariti dejstvo, da se učiteljem in šoli upravičeno pripisuje poklicna odgovornost za rezultate in metode edukacije. Učitelji so poklicno odgovorni za vzdrževanje akademskega nivoja svojega dela ter moralno in etično za cilje in postopke, ki jih izvajajo uresničevanje zastavljenih ciljev. Zato ne moremo spregledati vprašanja družbene odgovornosti šole za uresničevanje nacionalnega kurikuluma. Ta odgovornost je na strani učiteljskih kolektivov in ne staršev. Tisto, kar morajo spoštovati šole, je odgovornost, ki jo imajo starši za izobraževanje svojih otrok. Na tej točki je nujno graditi partnerske odnose med starši in šolo ter staršem omogočiti, da uresničijo svojo vlogo koedukatorja.

V eni izmed točk pedagoške profesionalne etike Sruk (1996, 143-145) nalaga učiteljem strpnost in tolerantnost v demokratičnem dialogu z učenci, dijaki, študenti in gojenci, s svojimi kolegi, s starši učencev ter z osebami, s katerimi sodelujejo. O strpnosti učitelja in vzgojitelja Sruk piše: "Strpnost jima ne dovoljuje, da bi nastopala kakorkoli avtoritativno, institucionalno arogantno, monološko "ex cathedra" (1996, 144)."

Distribucija moči v šolah

Če v procesu menjave izostane recipročnost in pravičnost, je ravnoesje med strankami v menjavi porušeno. Pogosto neravnovesje pripelje do pretrganja integracij. Če je rezultat menjave neravnovesje, govorimo o moči. Do moči ene strani nad drugo pride takrat, ko ena od strani menjave ne more zavriniti bodisi zato, ker nima druge izbire ali zato, ker je v menjavo prisiljena. Na osnovi funkcij, ki jih ima šola v družbi, lahko razložimo vzroke za distribucijo moči, ki po mojem mnenju opredeljuje odnose med strankami v menjavi.

Šola, socializacija in socialna kontrola

Šole opravljajo vlogo zelo pomembnega dejavnika sekundarne socializacije. Šola si je po mnenju Lascha (1992, 182) prisvojila mnoge funkcije urjenja, ki jih je prej obvladala družina, vključno z razvijanjem ročnih spretnosti, veščinami gospodinjstva, napotki za lepo vedenje itn. Poleg formaliziranega znanja, dijaki v šolah sprejemajo celo vrsto vrednot in veščin, ki obstajajo in so za učitelja nesporne. Dijaki v šolah poleg predpisanih sprejemajo tudi prikrita kurikulume⁵. Prikrita kurikulume razkrivajo reakcije učiteljev in dijakov, komunikacije med učitelji in dijaki, sistemi nagrajevanja in kaznovanja itd. Prikriti učni načrt je lahko v nasprotju z javno proklamiranimi smotri šole. To se zgodi, ko se šola sicer javno in deklarativno zavzema za demokratizacijo postopkov in odnosov, dejansko pa demokratičnega dialoga ni. Iz nedemokratičnih odnosov se dijaki naučijo različnih tehnik manipuliranja, laži, sprenevedanja in tihe solidarnosti.

⁵ V najširšem pomenu pod pojmom kurikulum označujemo celo vrsto postopkov in vsebin, ki so vključene v šolsko delo. Izraz kurikulum razumemo mnogo širše kot le seznam učnih predmetov. Poleg predmetnika kurikulum vključuje vse formalne in neformalne aktivnosti, ki jih izvajajo šole.

Vsekakor so socializacijske vloge šole v družbi zelo kompleksne. To neizčrpnost teme Rojc ponazarja tako: "Problemiziranje socializacijske vloge učiteljskega kolektiva je pravzaprav neizčrпно, še zlasti če bi podrobneje razčlenjevali sociološke razsežnosti njegove vzgojne funkcije, kulturne funkcije, vidike refleksij ideoloških aparatov države v politični kulturi članov učiteljskega kolektiva in druge (Rojc 1991, 123)." Moja želja ni, da razčlenim in osvetlim vse te vzgojne, kulturne in ideološke vidike socializacijske vloge šole in njenih učiteljev. Opozoriti želim le na problem, da lahko učitelji (z najbolj poštenimi cilji) z nasilnim socializiranjem delujejo zoper svojo lastno temeljno humanistično usmeritev v korist dijaka in družbe.

Zelo pogosto je prisilno vodenje in prisilno socializiranje (discipliniranje) glavni način, ki ga uporablja šola pri obravnavanju "problematičnih", teže vodljivih dijakov. Že zelo zgodaj je vsak otrok, ki ne naredi stvari tako kot učitelj reče, voden na prisilen način. Pri tem ni pomembno ali učitelji to storijo na odkrit ali prikrit način. Otrok ve, da ga silijo. Tako se oba, učitelj in dijak, znajdetata v začaranem krogu. Dijak se vse manj uči in vse več upira prav tistim normam, ki se mu zdijo za učitelja najpomembnejše, učitelj pa vse več prisiljuje in vse manj uči (Glasser 1994, 26).

Ne nazadnje, ko govorimo o šoli kot družbeni instituciji, je pomembno opozoriti na negativne posledice, ki jih le-te imajo. Družbene institucije vzdržujejo le take odnose in vloge, ki so družbeno priznane in varovane, kar ima za posledico, da "nekako konzervirajo, ohranjajo naravo družbenih vlog in odnosov tudi v primerih, ko v družbi niti ne obstajajo več objektivne okoliščine, ki so nekoč opravičevale prav takšen način ravnanja, prav takšno naravo družbenih vlog in odnosov (Goričar 1975, 179)."

Institucije imajo tendenco, da ohranjanjo staro stanje. Drucker (1992, 173) izpostavlja, da so prav sile, ki preprečujejo inovativnost in podjetništvo, prirojene institucijam javnih služb, so torej njihov sestavni del in od njih neločljive. Ker trditev v precejšnji meri velja za šolo kot institucijo, bomo te razloge za preprečevanja inovativnosti povzeli:

1. institucije javnih služb poslušajo na osnovi proračuna in sredstev, ki jim jih namenja država in ne na osnovi rezultatov in posledic lastnega dela,
2. njihovo delo je odvisno od veliko različnih javnosti in dejavnikov, ki jim morajo ugoditi, in ne glede na pomembnost posameznega dejavnika in
3. na svoje delo institucije, kot tudi njihovi uporabniki, gledajo kot na moralno in ne kot na ekonomsko kategorijo (Drucker 1992, 173).

In prav pri teh treh razlogih začutimo absurd, da institucije, ki so nastale zato, da delajo dobro družbi, torej njenim posameznikom, pogosto ne zadovoljujejo potreb tistih, zaradi katerih obstajajo - svojih uporabnikov. Gielpi (1976, 83) v instituciji šole vidi dvoumnost, ki se kaže v tem, da se šola kot struktura avtoritativno vsiljuje, poleg tega pa onemogoča in ovira kreativnost učiteljem in dijakom, saj je disciplina, ki jo institucija zahteva od obojih, pogoj, da se kot sistem ohrani. Avtor meni, da *šolske oblasti (direktno ali indirektno) učiteljem vsiljujejo podrejanje pravilom, s čimer resno ogrožajo ter posredno ali neposredno kreirajo odnos učitelj-dijak*.

Šola, učitelji in moč

Odnosi moči so vgrajeni v precej zapleteno strukturo odnosov znotraj nekega sistema. Odnosi znotraj neke skupine so opredeljeni z različnimi relacijami: od podrejenosti, nadrejenosti do razpršene moči. Zagotovo bi bilo zelo površno in poenostavljeno, če bi obravnavali odnose znotraj šolske organizacije zgolj kot odnose podrejenosti in nadrejenosti, saj je struktura moči v šolski organizaciji bolj zapletena⁶. Moja obravnava družbene moči v šolah ne bo usmerjena v iskanje in preverjanje vseh relacij, ki se v tej instituciji pojavljajo. Prav tako moj namen ne bo, dokazovati razpršeno moč v šolah. Moja želja je, da osvetlim razmerje neravnovesja, ki vodi do razlik v družbeni moči.

Če obravnavamo moč na individualnem nivoju, redke vire iščemo predvsem v zmožnostih posameznika. Pri analizi moči v šolah sem izhajala iz dejstev, da učitelji v šolah pogosto nastopajo kot avtonomni posamezniki v razredih, vendar tudi kot člani, odvisni od skupine in organizacije, v kateri delujejo. Razpravo o virih in možnostih za aktiviranje moči bom omejila na analizo fenotipov moči na individualnem nivoju. Na individualni ravni Rus in Adam med vire moči uvrščata redke lastnosti, ki jih ima oseba v lasti, in sicer:

1. razpolaganje z redkim znanjem oziroma izkustvom,
2. razpolaganje z redkimi osebnostnimi lastnostmi,
3. razpolaganje z materialnimi viri in
4. statusne prednosti (kompetence...) (Rus in Adam 1986, 125).⁷

Vsekakor razpolagajo učitelji v šolah z zgoraj omenjenimi viri ali vsaj z nekaterimi izmed njih. Posebej sta za obravnavo moči učiteljev v šolah zanimiva dva vira moči, razpolaganje z redkim znanjem oziroma izkustvom in statusne prednosti oziroma kompetence. Res je, da učitelji načeloma *ne razpolagajo z redkim znanjem*, ki bi jim zagotovilo ugled in moč v družbi nasploh, vendar je v povezavi z njihovim poslanstvom, ki ga imajo v institucionalni obliki izobraževanja, v primerjavi z dijaki to še kako vir moči v smislu: "Učitelj je rekel".

Wringe (1994, 113) navaja, da nekateri avtorji, kot sta Flew in Olafson, opozarjajo na nesimetrično naravo odnosa učitelj-dijak, v katerem je domnevno naravno, da en partner ve nekaj, česar drugi ne pozna. Svoje razmišljanje o odnosu med učiteljem in učencem Wringe nadaljuje s trditvijo, da je dijak nujno odvisen od učiteljevega pogleda in njegove ocene o primernosti vsebine, ki jo obravnava. Drugi vir so *statusne prednosti* oziroma kompetence. Tu se ponovno vračamo na

⁶ Menim, da se struktura moči v šolski organizaciji giblje od manj k bolj razpršeni moči. Vendar moramo tudi pojem razpršenost moči, tako kot odnos stalne podrejenosti in nadrejenosti, razumeti le kot zamišljeno skrajnost. Poznavanje zakonskih določb, ki urejajo področje šolstva in nekaterih aspektov delovanja sistema, me pripelje do sklepa, da je moč v šolah porazdeljena med ravnateljem, svetom zavoda, svetom staršev, svetovalecni strokovnim timom, učiteljskim zborom, strokovnimi aktivisti, dijaško skupnostjo itn.

⁷ Med vire moči na individualni ravni avtorja uvrščata še: funkcije v političnih organizacijah, pripadnost klikam, poprej akumulirane prednosti.

odnos moči, ki je v šolah institucionaliziran, zato ker je ravnanje obeh strani (učiteljev in dijakov) določeno s pravili, (ne)formalnimi normami, zato tudi družbeno pričakovano. Statusne prednosti nikakor niso posebno vezane le na individualno raven, marveč tudi na organizacijsko. In prav iz organizacijske ravni izhajajo statusne prednosti učiteljev na individualni ravni. Na pojem institucionalne moči se veže pojem avtoritete, ki jo ustanove - šole in njeni predstavniki imajo. Ostali viri moči na individualni ravni, za razpravo o moči na relaciji odnosov med učitelji in dijaki, niso tako izraziti, zato jih ne bom posebej obravnavala.

Lastništvo redkih dobrin še ne pomeni tudi moči. Za moč je poleg virov potrebno imeti tudi sredstva, da se moč uresniči. Med možnosti aktiviranja virov omenjena avtorja, Rus in Adam (1986, 125), štejeta:

1. *iniciativnost,*
2. *sociabilnost (smisel za kooperacijo in kompromis),*
3. *mobilizacijske sposobnosti (sposobnost motiviranja, prepričevanja),*
4. *centralna vloga v odločanju,*
5. *možnost ocenjevanja,*
6. *centralno mesto v komunikacijskem omrežju,*
7. *možnost hkratnega igranja več protislovnih vlog.*

Neredki so učitelji, ki imajo večino naštetih sposobnosti. Zato razpolagajo z zelo pomembno okoliščino za aktiviranje prej omenjenih virov moči. Nekatere izmed naštetih lastnosti: *iniciativnost, sociabilnost, mobilizacijske sposobnosti in možnost hkratnega igranja več protislovnih vlog* so zaželeni in so celo osnova za dobro poučevanje. Ključna osebnostna prednost je *možnost igranja več protislovnih vlog*. Učitelji so vključeni v več podsistemov hkrati: so člani zbornice, razredniki, člani nekega strokovnega aktiva, poučujejo in se sami izobražujejo, so pedagogi in lahko bi še naštevati. Učitelji in ravnatelji so pogosto pod pritiskom različnih izvirov pričakovanj: politike, vlade, lokalne skupnosti, davkoplačevalcev, staršev, pedagoške stroke, gospodarske in obrtne zbornice, tiska, podjetij itd. Bolj kompleksno je okolje, bolj kompleksne so vloge in situacije, bolj pogosti so konflikti, ki jih je potrebno razreševati.

Od učiteljev se včasih pričakuje svetovanje, včasih je razsodnik med dijaki ali dijaki in kolegom, od nje se zahteva, da je opazovalec, kritik, raziskovalec, ustvarjalec varnosti in zaupanja, prenašalec znanja in spodbujevalec razvoja mladih ljudi. Vse te in še druge naloge, ki jih opravljajo učitelji, so včasih v medsebojnem nasprotju.

Centralno mesto v odločanju v razredu vsekakor pripada učitelju. Učitelji se pogosto pritožujejo nad tem, da so samo izvajalci programov, ki so predpisani, določeni in zahtevani. To je le delno točno. Programi so predpisani, toda načini, metode, tehnike in čas* so prepuščeni učitelju, ki naj bi sam kreiral svoje delo in ga

* Čas, o katerem govorim na tem mestu, ni neskončno raztegljiv pojem. Učiteljem so za obravnavo določenih vzgojno-izobraževalnih vsebin postavljeni robni pogoji, ki jih določa tudi trajanje izobraževanja oziroma trajanje šolskega leta. Časovna razporeditev za posamezno temo in učno enoto znotraj predmeta pa je prepuščena učiteljem.

skupaj z dijaki načrtoval in vrednotil. Določeni in dogovorjeni so le cilji, poti in načini so prepuščeni učitelju in njegovi presoji. Posebna pozornost vsekakor pripada *ocenjevanju in vrednotenju* znanja dijakov. Učitelji so v položaju, da nenehno ocenjujejo znanje, spretnosti in dosežke svojih dijakov. "Vrednotenje, ki ga izvajajo posamezniki takorekoč vsak dan, lahko bistveno vpliva na aktiviranje ali blokado obstoječih virov moči. Pedagoško osebnost z monopolom nad vrednotenjem učenčevih storitev zagotavlja izredno velik vpliv na njegovo vedenje (Rus in Adam 1986, 128)."

Povedati je treba, da šolska ocena združuje oboje: nagrajevanje in kaznovanje, in je zaradi tega velik vir moči, ki jo imajo učitelji kot ocenjevalci. Če bi se učitelji (predavatelji, profesorji) odpovedali delu moči, ki izhaja iz ocenjevanja, *bi omogočili svojim "partnerjem" v edukativnem procesu (dijakom, študentom, slušateljem), da jih ocenjujejo*⁹. Ob razpravi o ocenjevanju se lahko vprašamo: Če je vrednotenje, ocenjevanje, nagrajevanje, kaznovanje in prisila, kar je nedvomno sestavni del šolske ocene, vir moči, s katerim razpolaga le ena stran v menjavi, kakšne možnosti sploh ostajajo za recipročnost, zaupanje in partnerstvo?

Blau (v Jančič 1993) menjalne odnose, kjer ena stran poseduje vire nadmoči, opredeljuje kot odnose, v katerih ena stran izkorišča drugo, razen če se ta druga zlorabi moči ne izogne. To pa je možno, po Blauovem mnenju, če: "Druga stran poseduje eno izmed navedenih točk:

1. da poseduje vire, s katerimi lahko recipročno vrne,
2. če obstaja veliko ponudnikov takih virov,
3. če ima moč prisile,
4. če se ljudje navadijo živeti brez koristi, ki jih ponuja naš vir (v Jančič 1993, 41-42)."

Analiza virov moči, s katerimi razpolagajo učitelji (in ne dijaki), nam jasno vsiljuje sklep, da se dijaki izrabi moči le redko lahko izognejo. Vir, s katerim bi dijaki recipročno vrnili drugi strani in s tem omejili njihovo moč, je *ocenjevanje učiteljevega dela*. Temu viru moči se težko odpovedujejo učitelji tudi v sistemu, ko njihove dejavnosti ne financira v celoti država, temveč del sredstev prispevajo starši, donatorji in druge organizacije, ki v šolah posredno ali neposredno uresničujejo svoje interese. Prav tako ne vidim možnosti, da bi dijaki lahko izbirali med ponudniki izobraževalnih storitev. Naša nova šolska zakonodaja je odprla pot k večjemu številu alternativnih poti in načinov izobraževanja, kar, *trdim, še ne zadošča, da bi dijaki resnično svobodno, brez omejevanja izbirali šolo* v katero se bodo vpisali. Moč prisile je skoncentrirana zunaj šol in je v rokah raznih forumov, klubov in združenj staršev in formalno obstoječih inšpekcijskih služb. O možnosti, da se dijaki, starši in družba navadijo živeti brez koristi, ki jih ponuja šola, je brezpredmetno razpravljati.

V šoli lahko govorimo tudi o *informacijski moči*, kajti "...vodstvo šole ima informacije, ki jih učitelji nimajo, učitelj lahko zastavi vprašanje, na katerega dijak

⁹ *Dijaki bi lahko ocenjevali razumljivost in zanimivost profesorjeve razlage, kreativnost, pomoč, vzdušje, ki ga ustvarja njegova komunikacija, ustreznost ocenjevanja in drugo.*

"zanesljivo ne zna odgovora" (Rus 1994, 131). Bolj ko se oddaljujemo od centralnega mesta v komunikacijskem omrežju vladnih organov, uradov, inšpekcijskih služb, ravnateljev, učiteljev in tja do dijakov, manj je možnosti za aktiviranje moči.

Analiza ni zajela vseh virov moči in vseh možnosti za njihovo aktiviranje, kar tudi ni bil cilj tega članka. Teorija moči je le delno uporabljena, kot dokaz, da imajo učitelji na šolah in šole kot institucije moč, ki jo v menjalnem odnosu z dijaki lahko aktivirajo. Z aktiviranjem virov moči se v šolah vzpostavljajo odnosi podrejenosti in nadrejenosti, ki izhajajo iz zgodovinske vloge, ki jo ima šola, pa tudi iz značilnosti družbe, v katero je šola vpeta.

Zahteve in neizogibnost spremembe

Zaradi nenehnih sprememb v okolju, ki trkajo tudi na vrata šole, se morajo šole obnašati kot odprti sistemi, morajo postati sposobne slediti spremembam, ki se od njih pričakujejo.

"Vzgoni, ki zahtevajo spremembe v šolskem sistemu oziroma spremembe ciljev izobraževalno-vzgojnega procesa, pridejo v srednjo šolo (zagotovo tudi v ostale nivoje vzgoje in izobraževanja¹⁰) navadno od zunaj (s strani gospodarstva, države, staršev). Šolski sistem "od znotraj" nima zagotovljenih vzgonov sprememb. Posamezne pobude "od znotraj" so dostikrat bolj plod entuziazma posameznikov, kot pa sistematičnega spodbujanja inovativnosti (Ferjan 1996, 18)."

Tudi zaradi dejstva, da spremembe in inovativnost niso vgrajene in spodbujene od sistema samega, ki je pač v marsičem tog in neprilagodljiv, je marketinški odnos šole do njenih deležnikov nujnost. Le marketinški menjalni odnos lahko spodbudi spremembe šole, ki je bolj ali manj usmerjena v status quo. Šola, usmerjena v marketinško filozofijo, bo sposobna razumeti potrebe, želje in interese uporabnikov in svoje organizacijsko delovanje prilagoditi zaščiti in povečanju družbene koristi. Pri tem se vsiljuje vprašanje o strokovni kompetentnosti posameznega partnerja v menjavi. Če se malo poigram z idejo o prilagajanju delovanja organizacije potrebam, željam in interesom uporabnikov in to še bolj konkretno izpostavim kot aktivno vsestransko sodelovanje uporabnikov pri oblikovanju kurikulumov, programov, predmetnikov, učnih načrtov, metodičnih in didaktičnih metod, se lahko vprašam: ali lahko vsi uporabniki svetujejo, kako naj učitelj poučuje ali so dovolj strokovni, da določajo predmetnike, učne načrtne ter metode poučevanja? Ali lahko šole zadovoljijo vse potrebe in želje svojih strank v mejavi?

Tako kot zdravnike tudi učitelje vežeta določen kodeks in etika¹¹. O poklicni etiki Hribar piše: "Biti etičen v svojem poklicu pomeni, ta poklic opravljati pošteno. Pošteno v tem primeru pomeni: zavzeto, odgovorno in nepodkupljivo (1996, 36)." Res je, da Hribar govori o etiki zdravnikov, vendar je vprašanje etike v

¹⁰ Dodala avtorica teksta.

¹¹ Več o profesionalni etiki učiteljev in vzgojiteljev pri Divjak (1996) in Sruk (1996).

poklicu kot tudi splošne etike nekaj, kar zadeva vse profesije. Kje se potem konča skrb za zadovoljevanje potreb kupca oziroma uporabnika? Kje se konča profesionalizem in začne deprofesionalizem? Ali se sploh kje konča skrb za déležnike? Če se, kje so meje? Pri odgovorih na zastavljena vprašanja si bom ponovno pomagala z marketinškim konceptom družbene menjave, ki se od tradicionalnega "kupec ima vedno prav" razlikuje prav v konceptu simetrije. Koncept suverenosti uporabnika lahko pripelje do ustvarjanja vprašljivih proizvodov v imenu sumljivega slogana: "Ker ste vi to želeli". Če idejo ironiziram naprej, se lahko vprašam, ali ne bi nekateri dijaki želeli manj obsežnih predmetnikov, krajšega trajanja izobraževanja, bolj liberalnega ocenjevanja in vrednotenja doseženega? Koliko najstnikov bi pristalo na podarjeno diplomo?

Raziskava slovenske mladine Mladina '93, ki je bila 1993. leta izvedena na reprezentativnem vzorcu srednješolske populacije, je pokazala, da imajo dijaki nekoliko kontradiktoren odnos do šole (Ule in Miheljak 1995, 76-78). Precej mladih je nezadovoljnih z načinom šolanja, vendar pa tudi ugotavljajo, da je šolanje danes boljše kot pred nekaj leti. Raziskava je pokazala, da so slovenski srednješolci zelo ali srednje zainteresirani za šolo ter da jim šola povzroča tudi precejšnje probleme. Ta ambivalenten odnos mladih do šole Uletova in Miheljak (1995, 78) pripisujeta dejstvu, da šola vse bolj postaja osrednja promocijska institucija. To razlagata z dejstvom, da srednješolci preživljajo vse več časa v šoli in s tem, da šolski dosežki postajajo vse bolj pomemben dejavnik socialne promocije mladih in njihovega uspeha na trgu delovne sile. Ambivalentnost odnosa dijakov do šole nas vsekakor pripelje do sklepa, da *šola vseh potreb, želja in interesov ne more zadovoljiti*. Tudi ne zaradi svoje poklicne etike in odgovornosti do nacionalnega kurikuluma. To vendar ne pomeni odstopanja od marketinške usmeritve, saj mora ta odnos temeljiti na zaupanju med partnerji in simetriji menjalnega odnosa, v katerem ima uporabnik možnost, zavrniti ponujeno ter sprejeti drugo. Na tej točki se izostri odgovornost učiteljev, da svojim najpomembnejšim uporabnikom (dijakom) razložijo pomen dobre izobrazbe in jih vzgajajo v smeri spoštovanja civilizacijskih vrednot, med katerimi so vsekakor tudi znanje, sposobnosti, kreativnost in inovativnost.

Marketing je v šolah nujnost, ker je neprofitni marketing filozofija izpolnjevanja vnaprej določenih potreb družbe, ki šolo kot institucijo ohranja zaradi lastne produkcije. V intervjuju z Druckerjem (1990) Kotler pravi: "Marketing je harmonizacija potreb in želja zunanjega sveta s cilji in viri organizacije (Drucker 1990, 63)." Rezultat delovanja neprofitnih organizacij se po Druckerju kaže v menjavi z ljudmi, njihovem obnašanju, okoliščinah, njihovih vizijah, njihovem zdravju, upanju, sposobnostih in kapacitetah. Neprofitne organizacije morajo, piše v nadaljevanju, soditi o sebi preko svoje storitve, kreirane vizije, standardov, koristi in sposobnosti, da ustvarijo humane odnose. Njihova naloga je, da spremenijo ljudi in družbo. Zato je najpomembnejši rezultat dela neprofitnih organizacij, da naredijo ljudem življenje boljše. Neprofitne organizacije so agenti humane menjave (Drucker 1990, 81).

Med največjimi spremembami v naši šolski praksi je (bo) sprejemanje filozofije marketinškega odnosa. Sprejeti filozofijo usmerjenosti šole v uporabnike pome-

ni pristati na celo vrsto sprememb, ki jih zahteva nova vrednostna orientacija. Organizacijska kultura in politika mnogih šol v Sloveniji ovirata uspešnost sprememb, čeprav bi spremembe v smeri marketinga zadovoljile potrebe in zahteve okolja. Predvidene spremembe programov in delo na nacionalnem kurikulumu govorijo o izredno močni potrebi po drugače zastavljenih menjalnih odnosih družbe (v najširšem pomenu) s šolo. Nič manj pomembno od tega, kakšne spremembe v šolah uvajamo, pa ni vprašanje, kako jih uvajamo. Če pri spremembah ne bodo partnersko sodelovale vse v izobraževanje vključene strani, dobre ideje ne bodo padle na plodna tla. To bo in je izredno težaven proces, kajti šole se bodo morale odpovedati moči in monopolnemu položaju, ki ga imajo. Potrebno bo preseči občutke samozadostnosti in vzvišenosti. Pričakovati je, da bo *najmočnejši dejavnik, ki bo taki spremembi nasprotoval, bojazen zaposlenih v šolah, da bodo izgubili vsakršno avtoriteto, kompetence in ne nazadnje ugled.*

LITERATURA

- Alessandrini, Giuditta. 1996. Organizacija izobraževanja, Educa, Nova Gorica.
- Bridges, David. 1994. Parents: Customers or Partners? v Bridges, David McLaughlin, H. Terenc in drugi: Education and the Market Place, The Falmer Press, London.
- Divjak, Milan. 1996. Viri in temelji poklicne etike učiteljev in vzgojiteljev s posebnim ozirom na človekove pravice v: Profesionalna etika pri delu z ljudmi, Zbornik, Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno, Maribor.
- Donald, James. 1990. Izobraževanje po thatcherizmu, Zbornik, Teorija vzgoje: Moderna in postmoderna, Šolsko polje 3, Univerza Ljubljana.
- Drucker, Peter. 1990. Management in Non-Profit Organizations, Practices and Principles, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Drucker, Peter. 1992. Inovacije i poduzetništvo, Praksa i načela, Globus, Zagreb
- Education to 21st Century. 1991. Global Conception of Education in the Republic of Slovenija, Ljubljana.
- Ferjan, Marko. 1996. Management sprememb v srednjem šolstvu, Didakta, št. 26/27.
- Gabrijan, Vladimir, Snoj, Boris. 1992. Trženje splošno veljavne osnove, Ekonomska poslovna fakulteta Maribor, Maribor.
- Gielpi, Ettore. 1976. Škola bez katedre, BIGZ, Beograd.
- Glasser, William. 1994. Dobra šola - Vodenje učencev brez prisile, Regionalni izobraževalni Center Radovljica.
- Goričar, Jože. 1975. Temelji obče sociologije, DZS Ljubljana, tretja spopolnjena in predelana izdaja, Ljubljana, 173-229 str.
- Gray, Lynton. 1991. Marketing Education, Open University Press, Philadelphia
- Homans, C. George. 1961. Social Behavior: Its Elementary Forms, Harcourt, Brace & World, Inc., New York.
- Hribar, Tine. 1996. Etika in profesionalnost v: Profesionalna etika pri delu z ljudmi, Zbornik, Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno, Maribor.
- Jambrek, Peter. 1992. Uvod v sociologijo, DZS, Ljubljana.
- Jančič, Zlatko. 1990. Marketing - strategija menjave, Knjižnica SM Univerze, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Jančič, Zlatko. 1993. Teorija družbene menjave in celostni koncept marketinga, doktorska disertacija, FDV, Univerza v Ljubljani.

- Jančič, Zlatko. 1994. Marketinški odnosi (2), Marketing Magazin, julij /avgust (str. 32-35).
- Jančič, Zlatko. 1996. Celostni marketing, FDV, Ljubljana.
- Kotler, Philip. 1982. Marketing for Nonprofit Organizations, Second Edition, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kotler, Philip, Andreasen, R. Alan. 1987. Strategic Marketing for Nonprofit Organizations, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kotler, Philip, Andreasen, Alan. 1991. Strategic Marketing for Nonprofit Organizations, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kotler, Philip, Fox, F. A. Karen. 1995. Strategic Marketing for Educational Institutions, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Pride, William, Ferrell, C.O. 1991. Marketing, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Rojc, Emil. 1991. Teme iz sociologije vzgoje in izobraževanja, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor.
- Rus, Veljko, Adam, Franc. 1986. Moč in nemoč samoupravljanja, CZ, Ljubljana.
- Rus, Veljko. 1992. Med antikomunizmom in postsocializmom, Knjižna zbirka TEORIJA IN PRAKSA, FDV, Ljubljana.
- Rus, Veljko. 1994. Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba II, Davean d.o.o., Ljubljana.
- Sruk, Vladimir. 1996. Profesionalna etika učiteljev in vzgojiteljev: Profesionalna etika pri delu z ljudmi, Zbornik, Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropologijo, Maribor.
- Strojin, Marja. 1994. Položaj otroka v Sloveniji danes, Prispevki z okrogle mize v Celju, maj, Slovenski odbor za UNICEF, Ljubljana.
- Svetina, Janez. 1992. Znamenja časov in šola, Didakta, Radovljica.
- Ule, Mirjana, Mihelj, Vlado. 1995. Prihodnost mladine, DZS, Slovenije.
- Wringe, Colin. 1994. Markets, Values and Education v Bridges, David, McLaughlin, H. Terence in drugi: Education and the Market Place, The Falmer Press, London.