

**Jacky Lumby**

## Kako lahko razumemo vodenje v vzgoji in izobraževanju, ki si prizadeva za krepitev pravičnosti in učenja?<sup>1</sup>

**Povzetek:** Članek se osredotoča na izzive, s katerimi se soočajo oblikovalci politik in vodstva šol, ki želijo doseči večjo pravičnost za učence. Kljub spremembam strategij in strukturnim spremembam za doseganje večje pravičnosti v prispevku izhajamo iz predpostavke, da poskuse temeljnih sprememb preprečuje naslednje: prepričanja o naravi učenja in pravičnosti, učinek osebnostnih lastnosti, kot je prvi jezik, ter učinek »prikrajšanih« učencev na učenje drugih. V članku analiziramo trdovratna in močna prepričanja in koristoljubje, zaradi katerih se nepravilnost ohranja. Izhajamo iz predpostavke, da je potrebno dvoje: več volje, da okrepimo pravičnost, in zmožnost, da to storimo. Potrebovali bi reforme za usposabljanje vodstva šol. Oblikovalci politik bi morali preusmeriti pozornost s strukturnih sprememb na osvajanje političnih primerov, torej prepričati, da je doseganje večje pravičnosti v interesu vseh ljudi.

**Ključne besede:** pravičnost, vodstvo šole, strategije v vzgoji in izobraževanju, diskriminacija, usposabljanje vodstva.

UDK: 37.091.113

Znanstveni prispevek

*Dr. Jacky Lumby, Univerza Southampton, Highfield, Southampton, SO1 1BJ, Velika Britanija;  
e-naslov: jlumby@soton.ac.uk*

SODOBNA PEDAGOGIKA 4/2014, 50–64

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru projekta European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) in je bil 26. novembra 2013 predstavljen na *Peer Learning Activity* (PLA) v Vilni (Litva).

## Uvod

Članek je sprva nastal kot prispevek k delovanju projekta European Policy Network on School Leadership. Ta mreža združuje oblikovalce politik, praktike in visokošolske učitelje iz vseh delov Evrope, da bi združili moči za doseganje pravičnosti v vzgoji in izobraževanju ter učenju. Kot je razvidno iz članka, je pred nami še veliko izzivov, kljub temu da imajo mnogi najboljše namene. Vzgoja in izobraževanje sta že tisočletja delovala kot mehanizem družbenega razvrščanja, ki je otroke in mlade pripravljala na raznolike poti v družbi in gospodarstvu. Čeprav je bilo to verjetno še bolj značilno za prejšnja zgodovinska obdobja, dokazi potrjujejo, da se ta funkcija vzgoje in izobraževanja ohranja tudi v 21. stoletju (Wilkinson in Pickett 2009). Članek preučuje izzive, ki so še pred nami, pa tudi ovire, ki v naših odnosih in vedenju obstajajo in preprečujejo izboljšanje pravičnosti. Na koncu bodo predstavljeni tako predlogi za usposabljanje in podporo vodstev šole kot tudi oblikovalcev politik, ki lahko znatno pospešijo napredek.

## Cilji evropske politike

V Evropski uniji bi težko našli oblikovalca politike ali praktika, ki ne bi verjel, da je izboljšanje pravičnosti z učenjem temeljnega pomena. Razprava o enakopravnosti, enakosti, družbeni pravičnosti, vključevanju in drugih povezanih temah je bila namreč v zadnjem obdobju zelo razširjena. Doseženo je soglasje, da cilj ni zgolj zagotavljanje enakih možnosti ali enakih rezultatov, ampak doseganje pravičnosti, ki bi vsem učencem v Evropi zagotovila, da pridobijo znanje, veščine in odnose, ki jim omogočajo daljše življenje in družbi prinašajo dodano vrednost, ne da bi se pri tem morali srečevati s strukturnimi ovirami ali diskriminacijo, kar bi oviralo njihov napredek. Prav tako je doseženo soglasje glede pomena cilja z vidika posameznika ali širšega družbenega vidika (Levin 2003). Obstaja obsežna raziskovalna baza, ki je podlaga za politike in prakso doseganja pravičnosti v šolstvu (Field idr. 2007). Podobni cilji so bili značilni za pretekle valove nacionalne in evropske politike in so vključeni v kazalnike, ki jih moramo doseči do leta 2020

(Evropska komisija 2013a). Ampak ta dozdevni napredek je zavajajoč.

## Dosedanji napredek

Prepad med na primer učnimi dosežki deklic in dečkov, pa tudi med večinskim prebivalstvom in priseljenimi učenci, se veča (Evropska komisija 2013a): »Relativne možnosti za vključitev v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje za osebe iz različnih družbenih okolij se v večjem delu 20. stoletja skoraj niso spremenile.« (Gamoran 2001) Predvideva se, da bo podobno v 21. stoletju. Tudi v Veliki Britaniji in Nemčiji, tj. v evropskih državah, za kateri je značilna precej nizka socialna mobilnost, »so bile politike enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju neuspešne« (Heineck in Riphahn 2007). Ni prostora za samovšečnost. Velike razlike v učnih dosežkih učencev so značilne za vsak narod. Razlike v testnih rezultatih otrok, ki se šolajo v istem šolskem letu, so lahko tako velike, da nekateri učenci za več šolskih let zaostajajo za svojimi sošolci in sošolkami. To je značilno tudi za države, ki so na vrhu mednarodne lestvice doseganja pravičnosti in učnega uspeha. Tako velike razlike se ne da v celoti pojasniti z razlikami v prirojenih zmožnostih ali z družbeno-ekonomskim statusom. V naših šolah je namreč prisotna diskriminacija, povezana z značilnostmi, kot so družinsko ozadje, etničnost, seksualnost, hendikep, jezik in religija, tako da je nepravilnost v naših šolah vsakdanja izkušnja številnih učencev. Diskriminacija ovira njihov proces vzgoje in izobraževanja, sramuje pa se je lahko tudi družba.

V dokumentu Evropske komisije o pravičnosti in politiki je Levin (2003) opozoril, da je politika pravičnosti povezana z dvema značilnostma: 1) s količino vzgoje in izobraževanja, to pomeni, koliko let se vsak otrok izobražuje, ter 2) s kakovostjo vzgoje in izobraževanja. Zapisal je naslednje: »Ovire, ki preprečujejo pravičnost, lahko hitro naštejemo, teže pa jih je premagati. V bistvu gre za dve glavni oviri – voljo in zmožnost. 'Volja' se nanaša na pripravljenost javnosti in posameznika narediti korake v smer izboljšanja pravičnosti, 'zmožnost' pa se nanaša na naše znanje o tem, kaj je treba narediti, in na našo sposobnost narediti to, tudi če to dobro vemo. Vse to pa ni preprosto.« (Levin 2003, str. 9)

V tem članku bomo preverili, kakšen je odnos vodstva šol in oblikovalcev politik do izzivov, ki so povezani z voljo in zmožnostmi, ter kako oblikujemo nove zaveze za izboljšanje pravičnosti in učenja.

## Kjer je volja ...

Na sociološkem področju je precej literature, ki poudarja, da vzgoja in izobraževanje moč in družbene odnose v glavnem prenašata prek generacij. V tej literaturi je tudi zapisano, da je instinkt za samozaščito privilegiranih družin in družbenih razredov tako močan, da bodo poskusi za izboljšanje pravičnosti vedno v nevarnosti zaradi nenehnega pojavljanja novih strategij, ki si jih bodo izmislili privilegirani (Bernstein 1990). Vendar pa kljub prepričanju, da ima družbeno-ekonomsko ozadje

pomemben vpliv na izobraževalno pot posameznika, obstaja variabilnost v odnosu med ozadjem učenca in njegovimi učnimi rezultati (Wilkinson in Pickett 2009).

Zdi se, da so nekatere države in šole pri prekinjanju verige te reprodukcije uspešnejše od drugih. Ali te razlike povzročata njihova volja do sprememb ali zmožnost, da to storijo, ali oboje? V nobenem članku ni toliko prostora, da bi zajel vso modrost, ki se je nakopičila skozi desetletja raziskovanj tega, kako vzgoja in izobraževanje reproducirata prednosti in prikrajšanosti. Naj pa omenimo glavne točke, ki lahko spodbudijo dejanja oblikovalcev politik in vodstev šol.

Takšen primer so izkušnje v Južni Afriki. Če je bila kadar koli in kjer koli po svetu volja do sprememb, je bila ob zatonu *apartheida* v Južni Afriki leta 1994. V desetletja trajajočem najkrivičnejšem zatiranju so uporabljali vzgojo in izobraževanje, da so krepili privilegije manjšine in zatirali večino. V obdobju ključnih sprememb se je Jansen (2009), nekdanji ravnatelj šole in prvi črnski dekan na področju vzgoje in izobraževanja na Afrikaans University of Pretoria, ki je bila sprva namenjena le belcem, odločil, da bo avtobiografsko pisal o poskusih doseganja večje pravičnosti. Kljub naklonjenosti mnogih in njihovi podpori, da bi prišlo do sprememb, je bila naloga izčrpavajoča: »Šlo je za težko čustveno delo, ki ga je občutila tudi moja duša. Prav tako je bilo to težko politično delo – neprestano srečevanje z močjo.« (Prav tam, str. 21) Eden izmed izzivov je bil tudi, kako so bili nekdanji odnosi moči umeščeni v veljavno izobraževalno prakso. Ko je Jansen sprejel službo, mu je prorektor univerze dejal: »Spremenil sem smer ladje, težava pa je, ker še vedno pluje v isto smer.« (Prav tam, str. 5) Kljub dozdevno močni volji do sprememb in po skoraj dveh desetletjih reform v vzgoji in izobraževanju še vedno obstaja ekstremna nepravilnost (Van der Berg 2008).

Evropske in nacionalne politike so preusmerile ladjo vzgoje in izobraževanja v smer pravičnosti, vendar pa morebiti še vedno pluje v prejšnjo smer diferenciranega izobraževanja in nepravilnih rezultatov. Oblikovalci politik in ravnatelji pogosto zavzamejo racionalni tehnični pristop do sprememb in verjamejo, da že prestrukturiranje sistema ali organizacije zadostuje za potrebne spremembe. Če sledimo metafori, verjamejo, da zadostujeta že uravnavanje krmila in ponastavitve jadra. A podvodni tokovi in plimovanje so tako močni, da ladji preprečujejo nemoteno napredovanje v novo smer. Ti tokovi vključujejo prepričanja o naravi učenja in pravičnosti, o vplivu osebnostnih lastnosti, kot je prvi jezik, in o vplivu »prikrajšanih« učencev na učenje drugih. O vsem tem bomo še pisali.

### *Prirojena zmožnost*

Stopnja, do katere je učni uspeh povezan s prirojenimi intelektualnimi zmožnostmi ali inteligenco, je kulturno pogojena. »Američani učni uspeh radi pripisujejo prirojenim zmožnostim.« (Dimmock in Walker 2005, str. 109) Rezultat tega je, da pri poučevanju in učenju »učitelji in starši po navadi ne spodbujajo učencev, da bi vložili veliko truda v učenje, če ne izkazujejo talenta ali naklonjenosti določenemu predmetu« (Peak 1996, str. 362). Nasprotno pa se azijske kulture ne osredotočajo na to, da bi učence usmerile k tistim predmetom, ki najbolj ustrezajo njihovim zmožnostim, temveč se primerneje odzivajo na slabši uspeh, in sicer učencem

ponudijo dodatno podporo, prav tako pa od njih pričakujejo dodaten napor. V številnih predelih Evrope se zdijo kurikularne spremembe za učence nezanimive ali pa jih celo ni mogoče speljati na ključnih učnih področjih, saj so odraz kulturnih predpostavk o učenju. Ko se mnenje oblikuje na podlagi predpostavk, ki zmožnosti povezujejo z družbeno-ekonomskim položajem, so učenci dvojno prikrajšani. Prvič, ker nanje gledajo kot na nekoga, ki nima zmožnosti, in drugič, ker jih usmerijo v učenje po skrajšanih učnih načrtih.

### *Narava pravičnosti*

Učenci in starši izvajajo močan pritisk na kulturo šole, prav tako pa tudi kultura oblikuje omejitve glede tega, kaj je dovoljeno, ali glede meje, ki se je ne sme prestopiti. V raziskavi o srednjih šolah v Angliji (Lumby 2012) so se kresala mnenja o podpori, ki naj bi jo ponujali učencem, ki se teže učijo. Nekateri učenci in starši so močno nasprotovali sistemu nagrad, ki niso bile namenjene najboljšim dosežkom, temveč trudu in napredku. Zdelo se jim je zelo nepravično, da nagrade niso bile podeljene najuspešnejšim učencem. V večini primerov so bili učenci z najboljšim uspehom iz višjih družbeno-ekonomskih slojev. Odnos do podpore prikrajšanih učencev v kakršni koli obliki in s kakršnimi koli predstavami o pravičnosti odraža različne poglede na to, kaj je pravično. Številke, vzete iz raziskave o mnenju učencev in učenk iz Belgije, Španije, Francije, Italije in Velike Britanije (Smith in Gorard 2006), potrjujejo, da je tolerantnost učencev do dodatne pomoči tistim, ki se teže učijo, kulturno pogojena (preglednica 1). V tem primeru je pravičnost povezana s stopnjo pozornosti, ki jo učitelji namenjajo vsakemu učencu.

Mnenja učencev in učenk	Odstotek odgovorov v državi				
	Belgija	Španija	Francija	Italija	ZK
Da bi bila srednja šola pravična, morajo učitelji vsem učencem namenjati enako pozornost.	54	65	59	53	81
Da bi bila srednja šola pravična, morajo učitelji namenjati več pozornosti učencem s slabšimi zmožnostmi.	44	31	38	46	13

*Preglednica 1: Mnenja učencev o naravi pravičnosti (po Smithu in Gorardu 2006, str. 46)*

V primarnem sektorju so bile številke pri drugem odgovoru nekoliko višje, kar pomeni, da morajo učitelji namenjati več pozornosti učencem s slabšimi zmožnostmi, vendar pa je bil odstotek tistih, ki so se tako odločili, pri vseh primerih približno tretjina do polovica. V raziskanih državah se je večina, včasih tudi velika večina, opredelila proti temu, da bi učitelji morali namenjati več pozornosti učencem, o katerih menijo, da imajo slabše zmožnosti. Edina izjema je bila Italija, kjer je delež znašal 51 odstotkov. Večina učencev odločno podpira pristop enakih možnosti, torej pristop, ki vsem omogoča enake storitve. Rezultat tega pristopa je, da tisti, ki so začeli v ospredju, tam tudi ostanejo, medtem ko tisti iz ozadja ne napredujejo. To pa ni pravično.

Ko so anketirance vprašali o kakovosti njihovega izobraževanja, jih je v vseh

državah približno tri četrtine odgovorilo, da je bila vsem omogočena enaka kakovost izobraževanja, vendar pa so opazili tudi nepravčnosti (preglednica 2).

Mnenja učencev	Odstotek odgovorov v državi				
	Belgija	Španija	Francija	Italija	ZK
Šola vsem učencem zagotavlja enako kakovost izobraževanja.	79	76	73	76	77
Nekateri učenci so za enak prekršek bolj kaznovani kot drugi.	69	71	76	51	70
Določene učence se bolj hvali in nagrajuje kot druge.	58	56	64	47	74
Učitelji imajo do najsposobnejših učencev najboljši odnos.	42	49	56	34	38

Preglednica 2: Mnenja učencev o pravičnosti učiteljev (po Smithu in Gorardu 2006, str. 52)

Obstajajo razlike med državami, vendar pa se ljudje zavedajo pomena različne obravnave. Velika večina učencev verjame, da so vsi deležni enake kakovosti izobraževanja, čeprav se zavedajo, da so nekateri obravnavani drugače. Dokazi potrjujejo, da je mnenje velike večine, da so vsi učenci deležni enake kakovosti izobraževanja, zgrešeno.

Mnogo znanstvenih del potrjuje, da so šolski učni načrti, pedagogika in ocenjevanje naravnani tako, da privilegirajo učence srednjega razreda. Brown (2004) nas opozarja, da »pravzaprav ne vidimo s svojimi očmi ali slišimo s svojimi ušesi, temveč prek tega, v kar verjamemo« (prav tam, str. 88). Dokazi o nasprotnem pa niso ovira, da ljudje ne bi verjeli temu, kar je najprikladnejše za njihovo samopodobo. Osebe, učenci in starši verjamejo, da so pravični ter da so korenine nepravčnosti v odnosih in dejanjih drugih ali v strukturnih dejavnikih – ne glede na nasprotno dokaze, saj si očitno težko priznajo, da so tudi oni kdaj nepravčni.

### *Učinek osebnostnih lastnosti*

V poročilu Evropske komisije iz leta 2012 (Münich idr. 2012) so dokumentirane izkušnje nepravčnosti učencev v povezavi z naslednjimi štirimi kategorijami lastnosti:

- spol,
- migracije, rasne in etnične razlike,
- spolna usmerjenost,
- družinsko ozadje.

Učni uspeh znotraj teh kategorij je kompleksna slika, saj imajo nekatere skupine boljši uspeh kot druge, nekateri narodi pa zmanjšujejo razlike v učnem uspehu. Iz dokazov lahko sklepamo, da so tisti učenci, ki so stigmatizirani, v šolah ranljivi. Na primer: »Kot nam že vrsto let dokazujejo rezultati PISE, v večini držav OECD obstajajo *razlike v rezultatih* med učenci večinskega prebivalstva in učenci

priseljenci. Prva generacija priseljencev za večinskim prebivalstvom v povprečju zaostaja eno šolsko leto in pol.« (Nusche 2009, str. 5)

Te razlike pogosto pripisujejo nepoznavanju jezika ali družbeno-ekonomskemu ozadju, vendar bi se jim lahko izognili. Navedeno poročilo to potrjuje: »V Avstraliji, Kanadi in na Novi Zelandiji skoraj ni razlik v učnem uspehu med učenci priseljenci ter njihovimi sošolci in sošolkami večinskega prebivalstva. Učenci priseljenci imajo v teh državah boljše rezultate kot v drugih državah OECD, tudi kadar je družbeno-ekonomsko ozadje upoštevano s statističnega vidika.« (Prav tam, str. 5)

V okviru Evrope rezultati učencev priseljencev pri različnih narodih spet nakazujejo, da je šolski kontekst ključnega pomena.

V tem prispevku ni dovolj prostora, da bi pojasnili mehanizme, ki vplivajo na to, da vse štiri zgoraj naštete skupine doživljajo nepravilnost. Če pa se osredotočimo na etnične manjšine in učence priseljence, je jasno, da imajo pomembno vlogo predvsem ravnatelj in učitelj. Kljub temu da raznolikost učencev narašča, se te spremembe ne odražajo v šolskem osebju, ki je v večini primerov ostalo precej homogeno in sestavljeno zlasti iz belcev (Lumby in Heystek 2012). Še vedno se dogaja diskriminacija v procesu napredovanja osebja na položaje. Zelo verjetno je, da bo izbrano osebje diskriminatorno do učencev. Učitelji pogosto gledajo na učence kot na »druge«, tiste, ki so manj zmožni ali imajo posebne potrebe, poleg tega pa ima mnogo učiteljev raje službo v šolah, v katerih prevladujejo učenci iz višjih družbeno-ekonomskih slojev (Field idr. 2007). Iz raziskav sta razvidna »rasizem in diskriminacija učiteljev in učencev, ki sta zelo razširjena« (Heath idr. 2008, str. 225). Če povzamemo, politika in praksa temeljita na pojmu norme in na tiste posameznike, ki od nje odstopajo, gledata kot na osebe z mankom: »Nemogoče je doseči družbeno pravičnost, če temelji na terminu manka – da imajo nekateri posamezniki in skupine manj kot drugi ter da so družbeni, ekonomski, kulturni in politični pogoji, v katerih živijo, manj ugodni in krepijo prikrajšanost [...] Tako lahko ponovno opredelimo družbeno pravičnost, če se na vrednote, mnenja in ekonomski, socialni in kulturni kapital posameznikov ter skupin, ki so označene kot 'drugi' ali 'manjšina', gleda kot na nekaj zaželenega.« (Fitzgerald 2009, str. 157)

Psihologija nam lahko pomaga razumeti izzive vodenja in nam ponudi spoznanje, da naivno povečevanje raznolikosti ni vedno učinkovito. Raziskave nam namreč vedno znova razkrivajo stopnjo samoprevare tistih, ki iskreno verjamejo, da so naklonjeni pravičnosti. Prav tako kažejo, kako v šolah prevladuje koristoljubje pred pravičnostjo: »koristoljubje je avtomatsko, nagonsko in nezavedno« (Bazerman in Banaji 2004, str. 114). Znamenja statusa se nezavedno prenašajo v »skoraj neskončnem številu mikrovedenj, ki lahko vplivajo na dejansko pravičnost ravnanja s posameznikom« (Chugh 2004, str. 209). Pojavi, kot so »osip belcev« s šol, za katere je značilen velik odstotek učencev iz etničnih manjšin, in »osip uspešnih učencev« s šol, kjer so skupine otrok, za katere je značilen nižji družbeno-ekonomski položaj, nakazujejo, da je koristoljubje prisotno celo v vedenju tistih družin, ki glasno izražajo svojo naklonjenost do pravičnosti.

Močno razširjena kulturna prepričanja o pomenu prirojenih zmožnosti in o tem, kaj tvori pravičnost, pa tudi prepričanje o manku »drugih«, so ovire, ki preprečujejo napredek pravičnosti, ne glede na to, v katero smer smo usmerjeni. Domneva se,

da so poskusi spreminjanja te situacije povezani z velikimi tveganji, npr. da starši ali učitelji odidejo s šole ali pa da nasprotujejo učenci. Zato ni presenetljivo, da ta tveganja preprečujejo spremembe, in to ne glede na retoriko o naklonjenosti pravičnosti. Pogosto se dogaja, da nekdo preneha delati dobro drugim, če bi to škodovalo njemu samemu. Oblikovalci politik in vodstva šol se, da bi okrepili pravičnost, trenutno osredotočajo na tiste učence, za katere menijo, da potrebujejo dodatno podporo. To je priročno stališče, ki gleda na zadevo z vidika manka, značilnega za učenca: »Kot večina zakoreninjenih problemov je prvi korak prepoznanje in sprejemanje problema, kar je pogosto najteže« (Tenbrunsel in Messick 2004, str. 235). Predstavljeni dokazi nakazujejo težavo, da v mnogo šolah primanjkuje volje za resne spremembe pri doseganju pravičnosti, ne glede na retoriko, ki skuša prepričati o nasprotnem. Menedžer ene izmed angleških šol je dejal: »Ni treba, da bi se spremenili učenci, spremeniti bi se morali odrasli.« (Lumby in Maringe 2008, str. 16)

### **Krepitev volje in zmožnosti**

Če obstajajo, kot trdimo v tem članku, vztrajna in močna prepričanja ter koristoljubje, ki preprečujejo pravičnost in omogočajo, da ladja pluje v prejšnjo smer, kako lahko potem vodstva šol in oblikovalci politik okrepijo voljo in zmožnosti za vodenje v vzgoji in izobraževanju, ki si prizadeva za krepitev pravičnosti in učenja? Napotki za upravljanje sprememb po navadi temeljijo na oblikovanju sporazuma članov šolske skupnosti, zlasti osebja. Če je res, da se učenci, osebje in starši upirajo tistim spremembam, za katere menijo, da bodo ogrozile njihove prednosti, potem običajen participativni proces upravljanja s spremembami morebiti ne bo učinkovit. Kako lahko okrepimo voljo in zmožnosti za vodenje, ki bo večalo pravičnost v prvotnih usposabljanjih, ko podpora ni samoumevna in je upor zelo verjeten, ter kako lahko zagotovimo stalno podporo za vodstvo šol in oblikovalce politik?

#### *Začetno usposabljanje*

Dokazi potrjujejo, da programi usposabljanja za vodilno osebje v številnih predelih sveta ne namenjajo veliko pozornosti temu, da bi ga usposobili za pravičnost. Severnoameriška raziskava iz leta 2002 je tako ugotovila, da je zgolj 14,3 odstotka anketirancev »prepričanih, da je bil v njihovem usposabljanju 'velik poudarek' na družbeni pravičnosti« (Lyman in Villani 2002, str. 80). Pregled razvoja večšin vodilnih v državah OECD ne omenja spolov ali etničnosti (Pont idr. 2008): na 155 straneh pravičnost omenijo samo enkrat. Ker učinkovitost usposabljanja vodilnih, ko jih pripravljajo, da bodo upoštevali pravičnost, ni ocenjena, lahko sklepamo, da nima pomembnega mesta v programu. Prav nasprotno, obstaja veliko dokazov, da mnogo razvojnih programov zavzame funkcionalistični pristop, katerega cilj je okrepiti sistem, ne pa ga transformirati.

Programi po navadi temeljijo na nizu standardov ali kompetenc, ki je pogosto povezan s pravičnostjo. Standardi vodilnih delavcev za doseganje družbene pravičnosti na Škotskem (General Teaching Council za Škotsko 2012) opišejo, da

je vodilno osebje: zavezano načelom demokracije in družbene pravičnosti s pravičnimi, transparentnimi, vključujočimi in trajnostnimi politikami ter praksami v povezavi s starostjo, hendikepom, spolom in identiteto spolov, raso, etničnostjo, religijo, prepričanji in spolno usmerjenostjo (prav tam, str. 6).

Do zdaj še ni bilo veliko dokazov o tem, ali so standardi učinkovit temelj za izboljšanje zmožnosti vodilnih in, zlasti, ali zaradi standardov, povezanih s pravičnostjo, ravnatelji spodbujajo večjo pravičnost v šolah. Predstavniki *Education Policy Network on School Leadership* v Združenem kraljestvu so v raziskavi spraševali škotske ravnatelje o nacionalnih standardih za družbeno pravičnost. V odgovorih na večino vprašanj, ki so bila povezana s temi standardi, je 90 odstotkov anketirancev (čprav jih je zelo malo sploh odgovorilo), menilo, da standarde pri svojem vodstvu že uresničujejo. Ta rezultat potrjuje, da standardi ne izboljšajo vrednot in dejanj v šolah in da ravnatelji mislijo, da že uresničujejo načela in prakso, ki jo le-ti predvidijo. Na navedeno mišljenje lahko gledamo znotraj konteksta poročila OECD o uspešnosti vzgoje in izobraževanja na Škotskem (OECD 2007), za katero je kljub dobrim rezultatom še vedno značilna nepravilnost: »Otroci iz revnejših skupnosti in družin z nizkim družbeno-ekonomskim statusom imajo pogosto slabše učne rezultate kot drugi, medtem ko je prepad, povezan z revščino in prikrajšanostjo v predelih lokalne uprave, zelo velik.« (Prav tam, str. 15)

Odnos škotskih ravnateljev je podoben odnosu ravnateljev v mnogo narodih, in sicer verjamejo v vrednote, povezane s pravičnostjo, in jih po svojem mnenju reproducirajo, čprav se pojavljajo dokazi o nepravilnosti. Verjamejo namreč, da vzrok zanjo ni v njihovih praksah vodenja, temveč drugje. Čprav ne obstajajo dokazi o tem, da je način vodenja edini vzrok za nepravilnost, ima vseeno pomembno vlogo. Zdi se, da standardi, povezani s pravičnostjo, težav v zvezi z njo pravzaprav ne rešujejo.

V članku, ki opisuje raziskavo o programih vodenja v mednarodni študiji o usposabljanju ravnateljev (Cowie in Crawford 2007), je zapisano raziskovalno vprašanje projekta: »Do kolikšne mere programi usposabljanja ravnateljev pripravijo kandidate za realnost življenja šolskega ravnatelja?« (Prav tam, str. 140) Ugotovitev članka je, da na to vprašanje za zdaj še ne moremo podati prepričljivega odgovora. Eden izmed implicitnih ciljev tega usposabljanja, pa če je zapisan ali ne, je opremiti ravnatelje za preživetje. Če bi jih želeli pripraviti na to, da izboljšajo pravičnost na šolah, bi bilo primernejše vprašanje: »Do kolikšne mere programi usposabljanja ravnateljev vodstvo pripravijo na transformacijo šole?«

Usposabljanja in razvojni programi morajo spodbuditi ravnatelje, da razmislijo o svojih dejanjih in postanejo kritični do njih ter da razmislijo o zadevah, s katerimi se bodo srečevali pri vodenju šol, če bodo hoteli okrepiti pravičnost. Premisliti morajo predvsem, kako je treba razumeti in pregledati kulturno pogojena prepričanja o učencih in učenju, ki preprečujejo napredek. Da bi to dosegli, morajo na usposabljanju prevprašati ta prepričanja, na primer o pomenu prirojene zmožnosti in odnosov do učencev, na katere oni ali drugi gledajo kot na »druge«, to pomeni tiste, ki odstopajo od norm.

Tisti, ki predstavljajo vodstvo in so udeleženi v usposabljanju in razvojnih

programih, so morebiti precej zadovoljni s prevladujočo retoriko o raznolikosti in zadevah, povezanih s pravičnostjo (Henze idr. 2002). Izboljšanje stanja je lahko težka naloga tako za voditelje programov, ki morebiti sami niso dovolj izobraženi na področju pravičnosti, kot za številne udeležence, ki se jih bo poskusilo premakniti z njihove cone ugodja. Nekateri se lahko odzovejo s prošnjo ali zahtevo, da se na usposabljanju nadaljuje s pomembnejšimi in ustrežnejšimi vsebinami, nekateri lahko preidejo v protinapad in vztrajajo, da so trenutne prakse in prepričanja ustrezni ter da je vzrok za nepravičnost drugje in ga ne morejo nadzirati. Spet drugi pa se lahko psihološko in fizično umaknejo: »Kadar se v učnem okolju, kjer je udeleženo vodilno osebje, predstavijo vsebine, povezane z družbeno pravičnostjo, se brez opozorila pojavi obrambno vedenje [...] Včasih je tovrstno vedenje očitno, kot na primer povešene oči ali prikriti pogledi, občasno pa je manj vidno in se izrazi šele na parkirišču po pouku ali v e-pošti med sošolci in sošolkami, ki si zaupajo. Nekateri učenci bi se radi izognili zadregi ali grožnji spreminjanja svojih dolgoletnih stališč.« (Rusch in Douglass Horsford 2008, str. 362)

Če želimo ugotoviti, kako prekiniti to tišino in pomagati vodstvu, da se uči na način, ki ga povezuje in opolnomoči, se ne moremo nasloniti na prakso ali raziskave, čeprav jih je vendarle nekaj. Obstajajo natančni predlogi, kako uporabiti (prim. Brown 2004, str. 99–102):

- življenjske zgodbe,
- delavnice za odpravljanje predsodkov,
- medkulturne intervjuje,
- vključitve v izobraževalne programe,
- panele o raznolikosti,
- dnevnike za reflektivno analizo,
- aktivistične naloge (mikro-, mezo- in makroraven).

Nekateri drugi komentatorji zagotavljajo okvire za programe usposabljanja, ki posebno pozornost namenjajo temu, kako voditi šolo, da se v njej izboljša pravičnost (Furman 2012), in večinoma izvirajo iz ZDA. V Evropi obstajajo priporočila za izboljšanje področja pravičnosti, etničnosti, spolov, spolnosti in statusa migrantov. Soglasja o le enem načinu delovanja za izboljšanje pravičnosti ne more biti, vendar pa bi programi usposabljanja lahko spodbujali voljo do sprememb tako, da bi zagotovili varen prostor, v katerem bi se ljudje trdno povezovali in tako razvijali svoje zmožnosti.

### *Stalna podpora*

Če se strinjamo, da obstaja kar precej koristoljubja, ki preprečuje spremembe, potem ne bo učinkovito, če bomo poskušali spremeniti učitelje, učence in starše samo z uporabo moralnih argumentov. Učinkovitejši bo instrumentalni pristop, to pomeni, da poskušamo prepričati vodilne, da izboljšanje pravičnosti ni pomembno le z moralnega vidika ali kot delo, ki pomaga prikrajšanim. Ne gre za to, da na

intelektualni ali ekonomsko superiorni način pomagajo tistim, ki so kakor koli prikrajšani. Nezmožnost doseganja večje pravičnosti bo namreč na koncu prikrajšala vse. Wilkinson in Pickett (2009) opozarjata na neposredni odnos med pravičnostjo in kriminaliteto, duševnim zdravjem in nacionalnim gospodarskim uspehom. Instrumentalni argumenti prepričajo: »Če želimo živeti varno – v lokalnem, nacionalnem in globalnem oziru –, bo pravičnejše družbeno stanje pomagalo preprečiti izbruhe vojn, poslabšanje gospodarskega položaja, pogoje revščine, ideološke konflikte in drugo. Instrumentalno lahko ugotovimo, da bodo – če ne bomo ustvarili pravičnejšega igrišča – na koncu družbeni učinki manjšega uspeha učencev vidni v povečanih ekonomskih stroških in izgubi gospodarskih koristi za družbo kot celoto.« (Shields in Mohan 2008, str. 294)

Če bi lahko večino ljudi prepričali, da je večja pravičnost v interesu vseh, bi vodstvo stalno potrebovalo podporo za takšno spodbujanje učiteljev, kot ga je bilo na prvotnem usposabljanju deležno samo, da razumejo načine, s katerimi šolske strukture, učni načrti in pedagogika krepijo nepravičnost. Učitelji so namreč lahko zelo prepričani, da so naklonjeni pravičnosti in jo spodbujajo, zato je treba podpreti vodstvo, da zbere dokaze o nasprotnem. V že navedeni evropski raziskavi iz leta 2006 na primer učenci ne vidijo ekonomskega ozadja kot tistega, ki vodi v prednosti, temveč menijo, da so to učne zmožnosti.

V moji šoli ...	Odstotek odgovorov				
	Belgija	Španija	Francija	Italija	ZK
... učitelji nimajo ljubljencev med učenci.	44	40	33	38	34
... imajo učitelji boljši odnos do deklic kot do dečkov.	20	30	24	17	35
... imajo učitelji boljši odnos do učencev bogatih staršev kot do drugih učencev.	14	7	11	4	9
... imajo učitelji boljši odnos do učencev, ki prihajajo iz [ime države], kot do tistih, ki prihajajo iz tujine.	14	11	19	6	8
... imajo učitelji najboljši odnos do najsposobnejših.	42	49	56	34	38
... imajo učitelji najboljši odnos do učencev, ki trdo delajo.	70	78	76	53	62

*Preglednica 3: Mnenja študentov o vzrokih različne obravnave (Smith in Gorard 2006, str. 52)*

Navedeno so seveda subjektivne percepcije, odražajo pa realnost številnih učencev. V angleški temeljni raziskavi je veliko učencev ganljivo odgovorilo o negativni spirali, ki so jo izkusili. Prenehali so se truditi, ker niso zmogli slediti večinsko usmerjenemu učnemu načrtu, šolsko osebje in drugi učenci pa so jih čedalje pogosteje odpisovali, češ da niso upravičeni do dodatnega časa ali virov, kar bi osebje potrebovalo, če bi jim želelo zagotoviti pomoč (Lumby 2012).

Vodstva šol bodo imela trajno in čustveno izčrpavajočo nalogo prepričati celotno šolsko skupnost, da se vsi učenci lahko učijo in dosegajo dobre rezultate. Spodbujati morajo prepričanje, da prilagajanje struktur, učnih načrtov in pedagogike s ciljem, da postanejo vključujoči, kot je to mogoče v sklopu šole, ne ogroža

standardov, temveč zagotovi socialno in ekonomsko prihodnost vseh. Če pa bo izbrana drugačna pot, po kateri se reproducirajo neskladja, je možno, da se bodo tisti, ki se zdijo v prednosti in varni, v prihodnosti srečevali s črnim evropskim scenarijem, v katerem nihče ne bo varen.

Programi usposabljanja pogosto temeljijo na modelu vajeništva, v katerem vsebine posredujejo sedanji ravnatelji ali tisti, ki so nedavno zaključili to vlogo, ali pa akademsko osebje, ki se ukvarja s področjem vodenja. Čeprav ima to določeno uporabno vrednost, ni preveč verjetno, da bi bilo resnično transformativno. Verjetneje je, da se bo tako sedanja modrost z omejenimi prepričanji in odnosi, ki se bodo prenesli na prihodnje generacije vodilnega osebja, reproducirala. Vodstvo potrebuje večje izzive, predstaviti jim je treba na primer teorijo in dokaze z različnih področij: s področja psihologije o tem, kako je diskriminacija nezavedno umeščena v vedenje, s področja primerjalne pedagogike, da bi povečali samozavedanje glede kulturne pogojenosti prepričanj o učenju in pedagogiki, potem s področja zgodovine pedagogike ali kritičnih teorij, ki pokažejo, kako se motorji nepravilnosti vedno znova pojavijo v različnih oblikah pri vsaki novi generaciji. Usposabljanja vodstvenega osebja so trenutno zadovoljna s tem, da ostajajo znotraj okvirov teorij o vodenju in ne upoštevajo ustreznega ter bogatega znanja iz drugih disciplin. Vendar pa bo vodstveno osebje šele takrat, ko bo bolj usposobljeno, tovrstne učne načrte preneslo učiteljem na svojih šolah.

## **Vloga oblikovalcev politik**

Zakonodaja in politike na področju vzgoje in izobraževanja, sprejete v posameznih evropskih nacionalnih državah, se med seboj seveda zelo razlikujejo, obstaja pa splošen trend, ki temelji na dveh prepričanjih: prvič, da obstajajo skupine učencev, za katere je značilen manko in ki potrebujejo dodatno pomoč, in drugič, da bo večja odgovornost izboljšala uspeh šole in zmanjšala neskladja v učnih uspehih. Predpostavka tega članka je, da to na koncu vodi v izboljšanje vodstva in spremeni nabor jader, medtem ko ladja še naprej nezadržno pluje v isto smer in jo vodijo močni podvodni tokovi.

Evropa in vsak narod posebej lahko veliko storijo s strukturnega vidika, torej na področju ustanavljanja kategorij šol, pravil o vpisu učencev v šole, razdelitvi virov, učnih načrtov, ocenjevanj itd. Levin (2003) ter Field idr. (2007) podajajo natančne predloge glede premikov v strukturnih politikah, da bi dosegli večjo pravičnost, vendar o njih tukaj ne bomo pisali. Raje se bomo osredotočili na to, kaj lahko oblikovalci politik storijo, da podprejo vodstva v njihovih prizadevanjih za večjo pravičnost in učenje. V nekaterih nacionalnih kulturah je vodstveno osebje navajeno izvrševati navodila, ki jih dobi z vrha, in je preslabo opremljeno, da bi prevzelo iniciative pri ustanavljanju kulture novih prepričanj in nove prakse. Tudi če je bilo pripravljeno in zmožno to storiti, v večini držav kontekst odgovornosti preprečuje tveganja. Lahko je govoriti o tem, kakšna je najboljša pomoč, teže pa jo je izpeljati. Prav je, da se ravnateljem in srednjemu vodstvenemu osebju v šolah pomaga, se jih spodbuja ter se jim omogoči, da v svojih šolah prilagodijo struk-

turo, učne načrte in pedagogiko v skladu s širokimi nacionalnimi parametri. Če si zastavimo tako težak cilj, kot je večja pravičnost v šolstvu, moramo izhajati iz predpostavke, da bo vodstveno osebje prisiljeno tvegati, delati napake in se sprizniti z uporom različnih skupin, katerih odobravanje hočejo pridobiti politiki. Da bi podprli vodstva šol v njihovih prizadevanjih za izboljšanje pravičnosti in učenja, to zahteva isto vrsto morale, in ne zgolj tehničnih prizadevanj oblikovalcev politik, kot to zahtevajo ravnatelji.

Glazen srednji razred bo vedno nasprotoval vsemu, kar bo odpravljalo njegove privilegije. Če bo prišlo do odpora, bodo oblikovalci politik morebiti premislili o spremembah sedanjih strategij, kar pomeni, da ne bodo več delovali kot izobraževalci in delali pedagoške presoje v povezavi s politiko, temveč bodo delovali kot politiki. Z drugimi besedami, morebiti bodo delovali tako, da bodo pridobili politično zmago in bo v najboljšem interesu vseh, da se izobraževalni sistem v temeljih spremeni. Spremeniti pa se mora vsebina pripovedi; od iskanja vzrokov nepravičnosti v manku različnih skupin naj se raje osredotoči na odnose, strukture in dejanja, ki se odražajo v trenutnih izobraževalnih sistemih. Če so oblikovalci politik lahko vodilni pri spreminjanju te pripovedi, so vodstva šol lahko opolnomočena, da spremenijo dejanja in rezultate v šolah. A ni nujno, da bo to zelo priljubljeno, in prav gotovo to ni preprost predlog, podan z jasnim seznamom alinej. Večina oblikovalcev politik hoče izboljšati svet, da pa bi to storili, morajo zavzeti vodilno vlogo, spremeniti način mišljenja in govorjenja ljudi ter zagotoviti drugačno vizijo vzgoje in izobraževanja, ki je resnično vključujoča in daje upanje za boljšo prihodnost vseh (Lumby 2014).

## Sklep

Tisti, ki si prizadevajo za razvoj vzgoje in izobraževanja, so se znašli pred dilemo. Po eni strani obstajajo dokazi, ki predpostavljajo, da zakoreninjeni interesi dominantnih skupin preprečujejo izboljšanje pravičnosti (Bernstein 1990; Gamoran 2001). V najboljšem primeru si lahko obetamo manjše spremembe v prednostih in prikrajšanostih, ki jih izkusijo določene skupine. Predlogi za dejanja, s katerimi bi izboljšali pravičnost, se tako v najboljšem primeru zdijo naivni, v najslabšem pa jalovi. Po drugi strani pa imamo komentatorje, ki menijo, da sta vzgoja in izobraževanje motor družbene pravičnosti, pravzaprav njen glavni motor, in čeprav je uveljavljanje teh sprememb dolgotrajen proces, verjamejo, da lahko reforme politik in prakse resnično izboljšajo življenje ljudi. Ta članek zavzema srednje stališče. Ne ponudi kratkoročnih dejanj, s katerimi bi premagali ovire na poti do pravičnosti in učenja. Prav tako ne predpostavlja, da ne moremo narediti ničesar. Njegova domneva je, da bo prišlo do pomembnih sprememb, če se bodo spremenili odnosi in prepričanja, ne pa zgolj politike in strukture. Takšna pot je težka, saj je ni lahko meriti, ni nujno enosmerna in lahko pride do nekaj korakov naprej, potem pa spet nazaj. Spodbuja namreč posameznika, da spremeni sebe, in ne samo drugih ljudi ter organizacij. Prav tako ta pot zahteva vodenje na nacionalni ravni in na ravni organizacij. Zgolj zadeve, povezane s politiko, tega ne morejo nadomestiti.

## Literatura in viri

- Bazerman, M. H. in Banaji, M. R. (2004). The social psychology of ordinary ethical failures. *Social Justice Research*, 17, št. 2, str. 111–115.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, vol. IV, Class, codes and control*. London: Routledge.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40, št. 1, str. 77–108.
- Capper, C. A., Theoharis, G. in Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44, str. 209–224.
- Chugh, D. (2004). Societal and managerial implications of implicit social cognition: Why milliseconds matter. *Social Justice Research*, 17, št. 2, str. 203–222.
- Cowie, M. in Crawford, M. (2007). Principal preparation – still an act of faith? *School Leadership & Management (Formerly School Organisation)*, 27, št. 2, str. 129–146.
- Dimmock, C. in Walker, A. (2005). *Educational Leadership – Culture and diversity*. London: Sage.
- Evropska komisija. (2013a). *European Education Benchmarks*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/benchmarks\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/benchmarks_en.htm) (pridobljeno 13. 2. 2014).
- Evropska komisija. (2013b). *Strategic Framework for Education and Training*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm) (pridobljeno 22. 2. 2014).
- Field, S., Kuczera, M. in Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*. Paris: OECD. Dostopno na: [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/No\\_More\\_Failure.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/No_More_Failure.pdf) (pridobljeno 13. 2. 2014).
- Fitzgerald, T. (2009). Just leading? Social justice and socially just outcomes. *Management in Education*, 23, št. 4, str. 155–160.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48, št. 2, str. 191–229.
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, posebna številka, str. 135–153.
- General Teaching Council for Scotland (2012). *The Standards for Leadership and Management: Supporting leadership and management development*. Edinburgh: GTC Scotland.
- Heath, A. F., Rothon, C. in Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, str. 211–235.
- Heineck, G. in Riphahn, R. T. (2007). *Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Germany: The last five decades*. Discussion papers, German Institute for Economic Research, No. 738, str. 19. Dostopno na: <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/27262/1/550070214.PD> (pridobljeno 1. 3. 2014).
- Henze, R., Katz, A., Norte, E., Sather, S. in Walker, E. (2002). *Leading for Diversity: How school leaders promote positive interethnic relations*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jansen, J. (2009). *Knowledge in the Blood: Confronting race and the Apartheid past*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Paris: OECD. Dostopno na: [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/OECD\\_Eq\\_backgr.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/OECD_Eq_backgr.pdf) (pridobljeno 1. 3. 2014).

- Lumby, J. (2014). Leadership Preparation: Engine of transformation or social reproduction? *Journal of Educational Administration and History*, 46, št. 3, str. 306–324.
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected young people. Surviving the system. *British Educational Research Journal*, 38, št. 2, str. 261–279.
- Lumby, J. in Heystek, H. (2012). Leadership identity in ethnically diverse schools in South Africa and England. *Educational Management Administration and Leadership*, 40, št. 1, str. 7–23.
- Lumby, J. in Maringe, F. (2008). *Baseline of evidence on behalf of the qualifications and curriculum Authority: Unpublished case report of Organisation 002B*. Southampton: University of Southampton.
- Lyman, L. L. in Villani, C. J. (2002). The complexity of poverty: A missing component of educational leadership programs. *Journal of School Leadership*, 12, št. 3, str. 246–280.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L. in Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44, str. 111–138.
- Münich, D., Plug, E., Psacharopoulos, G. in Schlotter, M. (2012). *Equity in and through Education and Training: Indicators and Priorities*. Brussels: European Commission.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers, No. 22*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Reviews of national policies for education: Quality and equity of schooling in Scotland*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/40328315.pdf> (pridobljeno 13. 2. 2014).
- Peak, L. (1996). The Suzuki Method of Music Instruction. V: T. P. Rohlen in G. K. LeTendre (ur.). *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 345–376.
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (2008). Developing skills for effective school leadership. V: *Improving School Leadership, Vol 1. Improving Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Rusch, E. A. in Douglass Horsford, S. (2008). Unifying messy communities: Learning social justice in educational leadership classrooms. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 12, št. 4, str. 353–367.
- Shields, C. M. in Mohan, E. J. (2008). High-quality education for all students: Putting social justice at its heart. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 12, št. 4, str. 289–300.
- Smith, E. in Gorard, S. (2006). Pupils' views on equity in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36, št. 1, str. 41–56.
- Tenbrunsel, A. E. in Messick, D. M. (2004). Ethical fading: The role of self-deception in unethical behavior. *Social Justice Research*, 17, št. 2, str. 223–226.
- Van der Berg, S. (2008). How effective are poor schools? Poverty and educational outcomes in South Africa. *Studies in Educational Evaluation*, 34, št. 3, str. 145–154.
- Wilkinson, R. in Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.

