

Mirjana Nastran Ule

Kaj početi s šolo? Jo reformirati? Ne, preobraziti

Povzetek: S prispevkom se pridružujem razpravi o sodobnih izzivih izobraževanja in prihodnosti šolskega sistema v Sloveniji, ki se je začela z objavo nekaterih zamisli o izhodiščih šolske reforme, ki jih pripravlja ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in na katere je bilo že nekaj kritičnih odzivov. Danes se v izobraževanju srečujemo s prikritim učinkovanjem neoliberalne ideologije, ki v danih družbeno-ekonomskih razmerah favorizira tržno miselnost, zasebniški individualizem in tekmovalnost. Ti procesi se dogajajo kot mešanica naraščajoče standardizacije in kvantifikacije izobraževalnih procesov ter destandardizacije učnih dosežkov in smotrov. To je slabo za izobraževalni sistem, saj ne spodbuja ustvarjalnosti, radovednosti in kritičnega mišljenja, ustvarja pa egoistične individualiste. Šolam tako grozi izguba temeljnih vrednot, na katerih naj bi slonel vzgojno-izobraževalni proces, to je vključenosti, pravičnosti in zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti. Če želimo mlade opremiti s potrebnimi znanji, veščinami in lastnostmi za konstruktivno soočenje s problemi prihodnjega sveta, je potrebna celostna preobrazba šole. Zavzemam se za emancipatorno izobraževanje, spreminjanje šolskega polja v socialno okolje, ki spodbuja sočasno rast kognitivnih in socialno-emocionalnih sposobnosti učencev, njihovo socialno povezanost, solidarnost in človečnost.

Ključne besede: emancipatorno izobraževanje, vključenost, individualizacija, družbena neenakost, duševno zdravje

UDK: 37.014

Znanstveni članek

Uvod

Kot piše nemški sociolog Ulrich Beck v svoji zadnji knjigi *Methamorphosis of the World*, se v sodobnem svetu dogaja spoj globalnih in lokalnih sprememb, ki postavljajo pod vprašaj mnoge naše dosedanje gotovosti in samoumevnosti (2016, str. 20). Med tovrstnimi samoumevnostmi je nemara na osrednjem mestu prepričanje, da naj šola usposablja in uri učence za to, da bodo čim bolj uspešni in sposobni v konkurenčnih prizadevanjih za uvrstitev v skupnost zmagovalcev v sodobni družbi oz. svetovni ekonomiji. Po tem prepričanju so za ta prizadevanja najpomembnejša tista znanja in sposobnosti, ki so ekonomsko funkcionalna, medtem ko so druge dimenzije vzgoje in izobraževanja, na primer etične, socialne, emocionalne kompetence, sekundarnega pomena.

To je izrecno instrumentalen pogled na vzgojo in izobraževanje. Podobno instrumentalno je prepričanje, da je izobraževanje nekakšno vlaganje v človeški kapital, ki se lahko dobro obrestuje, če ga znamo pametno izkoristiti. Tudi po tem prepričanju so najpomembnejše tiste sestavine človeškega kapitala, ki doživljajo ugodno ceno oz. privedejo do visokih tržnih vrednosti, preostale so zgolj pomožnega značaja. Beck trdi, da za rešitev družbenih problemov spremembe niso dovolj. Potrebujemo celostno preobrazbo družbe, ki bo problematizirala mnoge dosedanje gotovosti in samoumevnosti (prav tam). Prav tako potrebujemo celostno preobrazbo šolstva, ki bo problematizirala tiste gotovosti in samoumevnosti, ki jih vsebujeta neoliberalni koncept in model vzgoje in izobraževanja, ki smo ju nekritično prevzeli kot samoumevna.

Če naj vzgojno-izobraževalni sistem pomaga spremeniti prihodnost, mora najprej postati bolj vključujoč, pravičen in skupnostno naravnčan. Najpomembnejši kriterij je vključenost. To pomeni, da imajo vsi učenci in učenke, zlasti tisti iz ekonomsko manj ugodnih okolij, marginaliziranih skupin in otroci s posebnimi potrebami, dostop do kakovostne vzgoje in izobraževanja. Drugi je nepristranskost. To pomeni, da je treba odstraniti vse tiste ovire, nad katerimi učenci nimajo nadzora. Tretji pa je pravičnost. Pravičnost v vzgojno-izobraževalnem sistemu pomeni, da učni dosežki niso pod vplivom okoliščin, kot so kraj rojstva, premoženje družine itd. To so hkrati pomembni cilji vsakega šolskega sistema, našega med njimi.

Dejavnike, ki oblikujejo neenakosti in izključevanja, je treba jasno opredeliti, če naj politike in strategije podpirajo učence, zlasti tiste, ki se soočajo s rastočo prikrajšanostjo. Žal pa sodobno šolstvo v želji, da bi ustreglo zahtevam po čim boljši in učinkoviti izobrazbi mladih, pogosto zanemarja te sicer dokaj samoumevne premise dobre vzgoje in izobraževanja ter se omejuje na repliciranje informacij, jezikovnih in logičnih spretnosti. Vendar pri tem tvega, da se slabša emocionalna in socialna klima v šolah, da se krepijo neobvladljivi konflikti in duševne težave med učenci.

Kot poudarja tudi Unesco v svojem zavezujočem dokumentu o prihodnosti vzgoje in izobraževanja, je človeštvo ogroženo. Vzpon avtoritarnosti, izključevalnega populizma in političnega ekstremizma je namreč po njihovem mnenju izziv prav v času, ko potrebujemo okrepljeno sodelovanje in solidarnost za reševanje skupnih težav, ki ne poznajo in ne upoštevajo političnih meja. Naš svet se sooča s krizo vrednot, ki se kaže v razraščanju korupcije, brezčutnosti, nestrpnosti in fanatizma ter normalizaciji nasilja. Sovražni govor, neodgovorno širjenje lažnih novic se z novimi mediji še povečujeta in se strateško uporabljata v korist ozkih interesov. Svetovni red, ki temelji na skupnih vrednotah, izraženih v Splošni deklaraciji človekovih pravic, slabi. Zato moramo nujno ukrepati, da si na novo zamislimo prihodnost. In izobraževanje ima to moč, da lahko vpliva na preobrazbo prihodnje družbe, ko pripravlja za to preobrazbo nove generacije mladih ljudi. Zato je mednarodna komisija za prihodnost izobraževanja pri Unescu pripravila Novo družbeno pogodbo o izobraževanju (Unesco 2021, str. 7–8). Ta nova družbena pogodba mora temeljiti na človekovih pravicah in načelih nediskriminacije, socialne pravičnosti, spoštovanja življenja, človeškega dostojanstva in kulturne raznolikosti. Vključuje etiko skrbi, vzajemnosti in solidarnosti, predvsem pa krepi vzgojo in izobraževanje kot javno prizadevanje in skupno dobro.

V članku razvijam te teze s pomočjo vodilnih kritičnih teoretikov vzgoje in izobraževanja ter s kritično analizo rezultatov mednarodnih raziskav o uspešnosti slovenskih učencev.

Teoretski konteksti

Vzgojno-izobraževalni procesi so tesno vpeti v obstoječe ekonomske in politične okvire. Ti sicer omogočajo kolikor se da gladko reprodukcijo novih generacij doraščajočih, socialno in poklicno integriranih posameznikov, vendar zoževanje vloge in smotrov šolanja zgolj na gladko reprodukcijo novih generacij delovno in socialno integriranih mladih ne more biti tudi smoter šolanja. Ali kot pišeta britanska edukacijska sociologa Laura Chapman in John West-Burnham v knjigi *Education for Social Justice*: »Izobraževanje se je zožilo predvsem na replikacijo informacij, jezikovnih in logičnih spretnosti na račun fizičnega in duševnega razvoja, ki je potreben za dobro počutje. Posledično se je zanemaril širok nabor sposobnosti, potrebnih za ohranitev temeljnega dobrega počutja, s čimer sta se ustvarila neravnotežje in manko odpornosti med mladimi. To zanemarjanje najbolj akutno občutijo tisti, ki zaradi tega zanemarjanja trpijo,

predvsem otroci, ki zaradi zmanjšanih priložnosti za razvoj sposobnosti zaidejo v duševne težave. Na žalost so poskusi kasnejšega popraviljanja tega zanemarjanja [...] podobni ,dodajanju jajc, potem ko smo spekli kolač.’« (2010, str. 69)

Danes je šolstvo trdno vključeno v institucionalno ogrodje in mehanizme, ki porajajo, ohranjajo in legitimirajo neoliberalno ekonomijo in družbo, v prvi vrsti tržnokonkurenčni pogled na življenje in delo. Prav ta nevarnost zoževanja funkcij šole na zgolj izobraževalno funkcijo ter zanemarjanje širše družbene in psihosocialne vloge šole je temelj neoliberalnega koncepta šolstva, ki se je najprej začeli uveljavljati v zahodnem svetu. Kot ugotavlja znani ameriški sociolog šolstva Michael Apple, je v ZDA konec osemdesetih let prejšnjega stoletja uspelo zagovornikom neokonservativizma in neoliberalne ekonomske doktrine v javnosti prodreti z idejo, da je treba vzgojno-izobraževalne cilje uskladiti z nujno potrebno ekonomsko reformo (Apple 1992, str. 782). Zagovorniki te ideje so zahtevali, da morajo biti smotri šolanja usklajeni s širjenjem prostega trga, zoževanjem odgovornosti države za zadovoljevanje socialnih potreb, krepitvijo konkurenčnosti delovne sile, zniževanjem pričakovanj ljudi o socialni in ekonomski varnosti ipd.

V skladu s takšnim pojmovanjem šolstva so se začeli vrstiti ukrepi za standardizacijo izobraževanja, predvsem z vse bolj razširjenim vsiljevanjem vnaprej oblikovanih kurikulumov in načinov preverjanja (testiranja) znanja. Birokratsko usmerjana standardizacija vzgoje in izobraževanja je pri mnogih učiteljih vodila do zmanjševanja motivacije in opuščanja njihovih lastnih pedagoških sposobnosti in poslanstva. Pri učencih pa je predvsem zmanjševala njihov interes za vednost, znanje, kritično mišljenje. Interes za znanje je izpodrival interes za čim boljše rezultate na testih, preverjanjih doseženih kognitivnih spretnosti in hierarhičnem razvrščanju na kvantitativno merljivih preverjanjih znanja (Apple 2012). Vzporredno s standardizacijo vzgoje in izobraževanja se je v okviru neoliberalnih reform šolstva dogajal tudi navidezno nasproten proces destandardizacije, namreč obsežno uvajanje individualiziranih metod in načinov nadzorovanja vedenja učencev, povzetih po vzoru podjetniškega upravljanja delovne sile.

Neoliberalni koncept in model vzgoje in izobraževanja sta se iz ZDA že ob koncu prejšnjega stoletja hitro razširila po vsem svetu in do danes postala tako rekoč samoumevna, čeprav spodbujata protislovne družbene in psihosocialne učinke na ljudi. Belgijski analitik sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemov Nico Hirtt v svojem sestavku o izobraževanju v globaliziranem kapitalizmu ugotavlja, da »sedanji razvoj izobraževalnega sistema poteka na račun zmanjšanega dostopa do znanja in sposobnosti, ki so dejansko potrebni in imajo svojo vlogo v današnjem svetu. Prav tisti, ki so najbolj izkoriščani, so tudi prikrajšani za intelektualna orožja, ki jih potrebujejo za svojo kolektivno emancipacijo« (2009, str. 221).

Tudi italijanski sociolog Vasco D'Agnesse v sestavku o retoriki OECD glede šolskih reform ugotavlja močan vpliv neoliberalnih politik na šolske reforme po vsem svetu (2018, str. 29). Po njegovem mnenju organizacija OECD s svojo na videz libertarno, dejansko pa neoliberalno retoriko spodbuja zoževanje vzgoje in izobraževanja na golo poučevanje in zoževanje poučevanja na ocenjevanje učnih rezultatov, ki se v mednarodnem merilu prikazujejo tako, kot to narekujejo raziskave PISA in podobni kvantificirani preizkusi znanja. Tak model šolanja vodi k

etičnemu dezangažiranju učiteljev in učencev ter k rezanju niti, ki med seboj povezujejo vrednote, smotre in cilje vzgojno-izobraževalnega procesa, in ne opremlja mladih za soočenje z življenjskimi problemi in negotovostmi.

Tudi zamisli o izpopolnjevanju učencev in učiteljev v digitalizaciji in digitalni preobrazbi učnega procesa, ki so zadnje čase zelo popularne tako po svetu kot pri nas, sodijo pod tisto, čemur brazilski pedagog Paolo Freire pravi »bančni model« učenja, ki gleda na učeče se kot bančne račune, v katere se vlagajo znanje in informacije, nato pa se od njih pričakujejo določeni dobički v obliki delovnih navad, znanj in spretnosti, ki so potrebni za nadaljnjo reprodukcijo obstoječih družbenih razmerij (2000, str. 80–81). Sodobni načini učenja, podprti s tehnologijo, sicer omogočajo hitro pridobivanje informacij, znanj in vednosti, nič ali obrobno pa usposabljaajo učence za pametno zastavljanje vprašanj, za problematiziranje tega, kar se nam kaže kot podatek, informacija.

Fazval Rizvi v svojem poročilu za Unesco z naslovom *Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform* ugotavlja podobno. Po njegovem mnenju neoliberalni socialni imaginarij vodi k vzgojno-izobraževalnim reformam, ki ustrezajo zahtevam trga in globalne ekonomije (2017, str. 3). Glavna posledica takšnega pristopa k reformam je, da se je pretrgala tradicionalna povezava s pojmom splošnih dobrin. Tu mislimo na dobrine, ki so skupne vsem ljudem ter upoštevajo različnost kontekstov, pojmovanj dobrega življenja, vrednot in vednosti. Obenem pa Rizvi meni, da v neoliberalnem izobraževalnem imaginariju ni nič neizogibnega, da se mu je mogoče in tudi treba upreti. Kot eno od možnih alternativ vzgojno-izobraževalnemu procesu, zasnovanemu na neoliberalnem in globalizacijskem imaginariju, je ponudil teorijo in strategijo kozmopolitske edukacije. Ta strategija temelji na etični edukaciji, stremi h gojenju odprtega duha, spoštovanju različnosti, solidarnosti in ohranjanju dostojanstva (prav tam, str. 12).

Rizvijeva ideja kozmopolitske edukacije je podobna Beckovi zamisli izgradnje kozmopolitskih skupnosti (Beck 2016, str. 171). Tovrstna edukacija naj bi temeljila na spoštovanju in upoštevanju kulturnih in socialnih razlik, pri tem pa ne bi smela stremeti k iskanju soglasij za vsako ceno, zlasti ne k soglasjem, doseženim od zgoraj, s strani držav, korporacij ali mednarodnih ustanov. Kozmopolitska edukacija lahko nastaja le skozi enakopravno sodelovanje vseh, ki so vključeni v izobraževanje, kljub razlikam med njimi. Stremela naj bi k iskanju skupnega in demokratičnega prostora soodgovornosti in dejavnosti. Le tako bi se po Becku lahko soočili s prihodnjimi problemi sveta, na primer s svetovno ekološko krizo, vojnimi žarišči, migracijami (2016).

Tako Rizvijev kot Beckov koncept kozmopolitske edukacije dajeta pomembne iztočnice za sodobno preobrazbo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki bi preseгла neoliberalne horizonte šolskih reform. Nista pa še dovolj konkretizirana. Predvsem umanjka notranja povezanost učnih, socialnih in etičnih sestavin vzgojno-izobraževalnega procesa, namreč povezanost, ki prispeva k vzpostavljanju konstruktivne psihosocialne integracije učencev in učenk v šolah. Mislimo na integracijo, ki bi pomagala pri vzpostavljanju dobrega počutja in ohranjanja nujno potrebne psihosocialne zdravja učenk in učencev, o čemer sta pisala prej omenjena Laura Chapman in John West-Burnham.

Pomemben korak v smeri bolj celostne preobrazbe šolstva je Freirova zamisel edukacije, ki zastavlja probleme, kot jo je razvil v svoji temeljni knjigi *Pedagogy of the Oppressed* (2000). Zavzema se za emancipatorno edukacijo, ki izpostavlja vprašanja in dileme ter ne išče že znanih rešitev. V nasprotju s temi principi sodobni modeli šolanja sicer podajajo znanje in informacije, vendar zanemarjajo vprašanja, ki so privedla do njih. Po Freirovem mnenju so to zgolj sistemi urjenja, ne pa sistemi edukacije. V emancipatorni edukaciji se učeči učijo razumeti svet kot realnost, ki jo lahko spreminjajo, če razvijajo sposobnost za kritično mišljenje in razumevanje obstoječe družbe in kulture. Emancipatorna edukacija velja tako za učitelje kot učence, kjer se lahko vloge med učenci in učitelji tudi menjajo. To se dogaja prav ob soočenju z vprašanji, ki presegajo utečeno ali pričakovano razumevanje učne vsebine in pridobljenih informacij.

Gre torej za vzgojo in izobraževanje, ki nasprotuje »bančnemu modelu« edukacije. Nasprotuje pa tudi tako imenovani *laissez-faire* edukaciji, to je učenju brez pravil in usmerjanja. Pri emancipatorni edukaciji gre za učenje, ki sloni na radovednosti, kritičnem ozaveščanju o stvarnosti in kritični intervenciji v stvarnost (Freire 2000, str. 81). Ali kot je Freire zapisal v knjigi *Pedagogy of Hope*: »[...] kjerkoli se prihodnost jemlje kot vnaprej dana – pa naj bo to kot povsem mehanično ponavljanje sedanosti ali preprosto kot ‚je, tako kot mora biti‘ – tam ni prostora za utopijo, ne za sanje, za možnosti, za različnosti, kar je edini način za obstoj upanja. Tam ni prostora za edukacijo, je prostor le za trening.« (Freire 1999, str. 91)

In ravno za to gre pri zavzemanju za celostno preobrazbo vzgoje in izobraževanja, ki problematizira navidezne samoumevnosti neoliberalnih pojmovanj, da ne zdrsne v trening, temveč odpira prostor sanjam, upanju na drugačno življenje, problematiziranju obstoječih vzorcev družbenih in medčloveških razmerij, zlasti razmerij neenakost in družbenih krivic. Zato je treba v vzgojno-izobraževalnih reformah najti prostor za problematiziranje, za kritično prevpraševanje stvarnosti in lastnega mesta učečih se v njej. Učenje na podlagi zastavljanja problemov ni isto kot učenje skozi reševanje problemov. Gre za to, da probleme jemljemo le kot začetno točko prevpraševanja stvarnosti, potem pa napredujemo k novim in novim prevpraševanjem in spoznanjem, kar bo morda privedlo k potrebnim spremembam, kjer bodo problemi tudi rešeni.

Empirične evidence

V devetdesetih letih sta se neoliberalni koncept in model šolstva začela intenzivno uveljavljati tudi v državah, ki so preživljale hiter prehod iz socializma v liberalno demokracijo. Izobraževanje in šolstvo v teh državah, med njimi tudi v Sloveniji, sta sicer opustila nekdanjo vlogo neposrednih ideoloških aparatov države (Althusser), vendar so šole ostale sociološki mikrokozmosi družbe (Dewey), v katerih se reproducirajo in izražajo osnovni vzorci družbenih razmerij, zlasti družbeno-ekonomskih neenakosti in nasprotij.

Zdi se, da je vodilo tudi slovenskega šolskega sistema rast in linearni napredek, ki naj bi ga znotraj vzgoje in izobraževanja prikazovali merljivi rezultati, od katerih so za vsakokratne politične razprave in reforme najbolj veljavni mednarodno primerljivi dosežki učenk in učencev na področju naravoslovja, jezika in matematike. Tako vsakokratni rezultati mednarodnih primerjalnih raziskav, na primer Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA, dalje Mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS, ki tudi poteka periodično med učenci in učenkami četrtega in osmega razreda osnovne šole ter preverja matematično in naravoslovno znanje, ter Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS, ki preverja bralno pismenost učenk in učencev četrtega razreda osnovne šole in se tudi izvaja ciklično, začevši z letom 1990, vsakokrat razburkajo strokovno in laično javnost ter so izhodišče za načrtovanje kurikularnih in siceršnjih reformnih sprememb v šolstvu.

In kaj kažejo rezultati teh raziskav, kaj najbolj odmeva v javnosti? Zadnji objavljeni rezultati raziskave PISA iz leta 2018 na primer kažejo, da Slovenija na vseh treh področjih pismenosti, torej bralne, matematične in naravoslovne, dosega rezultate nad povprečjem OECD. Povprečni dosežek na lestvici bralne pismenosti v OECD je 478 točk, v Sloveniji pa 497 točk, podobno kot v Nemčiji, Norveški, Češki, Franciji, Portugalski, Belgiji. Povprečni dosežek na lestvici naravoslovne pismenosti za Slovenijo (507 točk) je prav tako značilno višji od povprečja OECD (489 točk). Tudi povprečni dosežek na lestvici matematične pismenosti za Slovenijo (509 točk) je značilno višji od povprečja OECD (489 točk) (Šterman Ivančič 2019).

Tudi raziskava matematičnih in naravoslovnih znanj TIMSS kaže, da slovenski osnovnošolci dosegajo visoke rezultate. Tako so osmošolci v zadnji raziskavi iz leta 2015 (leta 2019 raziskava v Sloveniji ni bila izvedena) dosegli v naravoslovju peti najvišji dosežek, v matematiki pa so dosegli 12. mesto. Na obeh področjih so se z rezultati uvrstili v prvo tretjino držav. Primerjalni podatki TIMSS kažejo v osnovni šoli stalno naraščanje znanja brez vmesnih padcev. Znanje je v osnovni šoli naraslo v vseh vsebinah in ne vseh kognitivnih ravneh (Japelj Pavešič in Svetlik 2016). Tudi raziskava bralne pismenosti PIRLS kaže podobne trende v mednarodni primerjavi. Četrtošolci v Sloveniji so na primer v raziskavi leta 2021 dosegli rezultate nad srednjo vrednostjo lestvice PIRLS (Klemenčič in Mirazchijski 2023).

Natančnejša analiza rezultatov mednarodnih raziskav pa vendarle pokaže problematične trende v vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji. Tako je v raziskavi PISA 2018 razlika med spoloma v Sloveniji med največjimi v državah članicah OECD. Pri interpretaciji razlik po spolu je pomembno opozoriti, da so bralni dosežki povezani s tem, kako radi učenci ali učenke berejo. In skupna vrednost indeksa zadovoljstva v branju za Slovenijo je $-0,22$, torej pod povprečjem držav OECD. V Sloveniji je nižja vrednost indeksa zadovoljstva v branju predvsem posledica nižje motivacije za branje pri učencih ($-0,55$), za učenke pa je $0,11$ (Šterman Ivančič 2019). Če upoštevamo še trende bralnih dosežkov PIRLS med ciklom 2016 in 2021, ki kažejo na upad bralnih dosežkov, potem je to že skrb zbujajoč podatek.

Dalje raziskava TIMSS iz leta 2015 kaže, da so učenke in učenci ob odličnem

znanju pokazali nižja stališča do znanja in učenja v primerjavi s povprečjem vseh udeleženih. Primerjava med raziskavama TIMSS 2011 in 2015 kaže še naprej upadajoče trende. Učenci in učenke se matematike in naravoslovja še manj radi učijo in so manj samozavestni kot leta 2011 ter ocenjujejo poučevanje kot manj zavzeto glede na vrstnike drugje po svetu (Japelj Pavešič in Svetlik 2016). Učenci in učenke, kot kaže raziskava TIMSS 2015, pa čutijo tudi manjšo pripadnost šoli in manj cenijo znanje kot vrstniki v drugih državah. Zanimajo jih predvsem dosežki in ocene, manj pa vednost, znanje.

Vse tri mednarodne primerjalne raziskave tudi kažejo na povezavo med socialno-ekonomskim statusom (SES) družin, iz katerih prihajajo učenci, in njihovimi dosežki. Tako na mednarodni ravni kot v Sloveniji je razhajanje med povprečnim dosežkom učencev, ki prihajajo iz družin z visokim SES, v primerjavi z dosežki učencev, ki prihajajo iz družin z nizkim SES, ogromen. Rezultati preteklih ciklov raziskave PISA kažejo, da učenci, ki poročajo, da izhajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših okolij, poročajo tudi o tem, da so njihovi starši dosegli nižje stopnje izobrazbe in opravljajo manj cenjene poklice, imajo doma na voljo manj materialnih in učnih virov (Šterman Ivančič 2019).

Prav tako rezultati preteklih ciklov raziskave PISA kažejo, da v večini držav OECD učenci in učenke s statusom imigranta prve ali druge generacije dosegajo v povprečju nižje rezultate kot učenci in učenke brez imigrantskega statusa (Šterman Ivančič 2019). Toda kljub šibkejšim socialno-ekonomskim pogojem oz. imigrantskemu ozadju nekateri od teh učencev na preizkusu PISA dosegajo visoke dosežke. Na povprečni ravni držav OECD je 17 % učencev in učenk z imigrantskim ozadjem doseglo najvišje rezultate na lestvici bralne pismenosti. Slovenija se glede na delež učencev iz socialno-ekonomsko šibkejših okolij ali z imigrantskim ozadjem, ki so na lestvici bralne pismenosti dosegli najvišje rezultate, umešča med države z najmanjšim deležem teh učencev, in sicer 8,8 %.

Vzgojno-izobraževalni konteksti v Sloveniji, vloga učiteljev in staršev?

Raziskave kažejo, da ima navdušenje učiteljev pri poučevanju pozitivne učinke na odnos učencev in učenk do lastnega učenja (Lazarides idr. 2019). Kažejo tudi, da se navdušenje učiteljev pozitivno povezuje z večjo notranjo motivacijo učencev za učenje, zadovoljstvom pri učenju in vztrajnostjo učencev pri osvajanju učnih vsebin. Učiteljevo navdušenje pritegne in ohranja pozornost učencev v razredu. Navdušen učitelj služi kot zgled učencem pri razvijanju zanimanja za predmet in prenaša svoja pozitivna čustva na učence. Rezultati številnih raziskav kažejo, da je čustvena opora učiteljev značilno povezana z boljšim učnim vedenjem učencev, ki se izraža v večji zavzetosti za učenje, v zadovoljstvu v procesu učenja in zaznani samoučinkovitosti, ne nazadnje pa tudi v večjem prizadevanju za učne dejavnosti in vztrajnosti pri učenju (Schenke idr. 2018).

Rezultati PISE za leto 2018 kažejo, da slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri poučevanju. Slovenski 15-letniki so izmed vseh primerjanih držav najnižje

ocenili učiteljevo zaznano oporo pri pouku slovenščine (vrednost indeksa za Slovenijo je $-0,6$). Zaznavajo tudi najmanj povratnih informacij o svojem napredku pri pouku materinščine. Vrednost indeksa učiteljeve povratne informacije pri pouku slovenščine je za Slovenijo $-0,41$ in je najnižja med vrednostmi indeksa vseh vključenih držav (Šterman Ivančič 2019).

Kaj pa menijo učiteljice in učitelji? V okviru evropskega projekta *Governance of educational trajectories in Europe* (Goete),¹ v katerem smo sodelovali kot nacionalni koordinatorji za Slovenijo, smo s kvantitativnimi (vprašalniki) in kvalitativnimi metodami (intervjuji) preverjali tudi stališča učiteljic in učiteljev do lastnega položaja v sodobni slovenski šoli (Ule idr. 2016). Učitelji in učiteljice so imeli veliko pripomb k vodenju vzgojno-izobraževalnih politik in reform v šolah v Sloveniji, ki jih je po njihovem mnenju preveč in so prepogoste. Najpogostejše kritike na račun šol so bile: hitre, nepotrebne in prezgodnje reforme na področju osnovnošolskega izobraževanja; pristop od zgoraj navzdol pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih politik, odtujenost vladnih odločevalcev od vsakdanjega šolskega življenja in prakse.

Učitelji in učiteljice menijo, da so pri reformiranju izključeni iz procesa odločanja, saj se odločitve sprejemajo na nacionalni ravni, pogosto, ne da bi jih vprašali za mnenje (prav tam). Ali kot pravi učiteljica v intervjuju: »Jaz mislim, da bi bila zelo ključna reforma tista, o kateri politike najmanj govorijo [...], da bi bilo zelo nujno reformirati sam proces učenja. Se pravi ta proces, ki poteka v učilnicah [...]. Bistveno in ključno vprašanje, na katero bi morali odgovoriti, je, ali ta pouk v zadostni meri motivira učence. Meni se zdi ključno, kako motivirati otroke, da bi delali, ne tako, da se z muko piflajo, ampak da bi razumeli, da je učenje nekaj krasnega.« (učiteljica, Ljubljana)

Učenci so po mnenju učiteljev in učiteljic pod prevelikim psihološkim pritiskom. Tako učitelji in učiteljice v anketiranih šolah trdijo, da znanje ni več »to, kar je bilo prej«, da obstaja huda tekmovalnost za nazive, diplome, ocene, kar pomeni, da znanje danes pogosto velja za sredstvo za doseganje nečesa drugega (kariero, status, denar) in ni več vrednota samo po sebi. Učiteljice so opozorile tudi na to, da je vloga socializacije v razredu večinoma v ozadju nalog. Na splošno se učitelji in učiteljice počutijo nemočni pred sistemskimi spremembami v vzgoji in izobraževanju na eni strani in vse večjim vplivom staršev na drugi. Čeprav poskušajo predlagati rešitve, ki temeljijo na njihovem praktičnem in strokovnem znanju, se zdi, da jih oblikovalci politik ne upoštevajo.

»Kultura molka pač, ko se učitelji ne želijo izpostavljati. To je izrazit problem pri nas, ampak to je seveda širši družbeni problem, ker so tisti, ki opozarjajo, namesto da bi naleteli na izrazito pozitiven sprejem pri šolskih oblasteh, tako rekoč znanilci težav in problemov in slej kot prej pride do resignacije [...]. ‚Ne bom se vmešaval‘ je zelo resen problem in je v slovenskem izobraževanju vedno bolj problematičen.« (učiteljica, Ljubljana)

Ena pomenljivih ugotovitev raziskave Goete je tudi, da imajo učiteljice in učitelji le majhno vlogo v procesih odločanja o prehodih z nižjih na višje stopnje

1 Evropski projekt *Governance of educational trajectories in Europe* (Goete) je potekal med letoma 2010 in 2014 v 13 evropskih državah (Walther idr. 2016).

izobraževanja (Ule idr. 2015). »Ampak če so zakoni tako napisani, da brez soglasja staršev ne moreš nič narediti. Niti prehoda z ravni na raven zahtevnosti, niti tega ne morem narediti kot učitelj, ki ga vseeno bolj poznam, če ga spremljam pri predmetu, da ga lahko usmerim, da bi se učenec bolje počutil, če bi vsaj nekaj pohvale dobil, [...] jaz samo lahko svetujem, starši imajo zadnjo besedo [...].« (učiteljica angleščine, Murska Sobota)

Tudi šolski svetovalni delavci ugotavljajo, da imajo starši večji vpliv na odločitve učencev, kot so ga imeli v preteklosti, in so do tega dejstva precej kritični. Menijo, da je to druga plat pasivizacije učencev: »Svetovanje še deluje, vendar naša vloga tu ni več tako pomembna, pomembnejša je postala vloga staršev. Starši so postali tako močni in ambiciozni za svoje otroke, da šoli ne dovolijo, da bi jim kaj predlagala.« (svetovalna delavka, Murska Sobota).

Delo učiteljev je odgovorno in vedno bolj zahtevno. Zaradi vse večje zahtevnosti učiteljskega poklica je treba učiteljem omogočiti bolj uravnoteženo razmerje med birokratskimi in pedagoškimi zahtevami ter upoštevanje nevidnega (svetovalnega, emocionalnega) dela v razredu. Kot poudarja tudi poročilo Unesca (2021), imajo učitelji edinstveno vlogo pri oblikovanju nove družbene pogodbe za izobraževanje in za to, kot poudarjajo, je nujno okrepiti in zaščititi poklicno avtonomijo in dostojanstvo učiteljev.

Psihosocialno počutje in duševno zdravje šolajočih se mladih

Najbolj kritični za vzgojno-izobraževalni proces v Sloveniji pa so podatki o tem, kako pritiski za pridobivanje točk, ocen, tekmovalnost na področju ozko definiranih dosežkov vplivajo na psihosocialno počutje in duševno zdravje šolarjev. Ko se v javnosti in medijih piše o uspešnosti učencev in učenk iz Slovenije na mednarodnih preizkusih znanja, se v glavnem zanemarjajo podatki o počutju otrok v šoli. Prav ti podatki in podatki raziskav o psihosocialnem zdravju učencev in učenk v Sloveniji pa bi morali biti temelj za spreminjanje šolskega konteksta, ker smo ravno tu najbolj šibki glede na mednarodni prostor in ker se stanje vztrajno poslabšuje. Raziskava PISA 2018 je namreč pokazala, da je vrednost indeksa izražanja pozitivnih čustev (sreča, radost in veselje) v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami daleč najnižja (-0,61). Da se pogosto ali vedno počutijo žalostne, je poročalo kar 35 % slovenskih mladostnikov (Šterman Ivančič 2019). Prav tako jih je dobra polovica poročala, da se pogosto ali vedno počutijo zaskrbljene.

Da slovenski otroci in mladostniki v primerjavi z vrstniki v tujini pogosteje doživljajo duševno obremenjenost oz. stres zaradi šole, kaže tudi poročilo NIJZ z naslovom *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (Roškar idr. 2019). Otroci in mladostniki najpogosteje poročajo o nespečnosti (22,4 %), nervoznosti (20,4 %), razdražljivosti (18,9 %) in potrnosti (16,2 %). Predvsem pri dekletih pogostost čustvenih in vedenjskih težav s starostjo narašča. V opazovanem obdobju 2008–2015 se je po podatkih NIJZ število obravnav v ambulantah na primarni ravni zdravstvenega varstva, pri katerih so bili otroci in mladostniki v tekočem letu prvič obravnavani zaradi duševne ali vedenjske motnje, povečalo za 25,7 %

(prav tam, str. 16). Najpogostejše obravnave pri otrocih, starih od 6 do 14 let, so zaradi vedenjskih in čustvenih motenj, pri mladostnikih, starih od 15 do 19 let, zaradi reakcije na hud stres in prilagoditvenih motenj. V starostni skupini od 15 do 19 let so pogosteje obravnavana dekleta, v skupini od 6 do 14 let pa fantje (prav tam).

V opazovanem obdobju 2008–2015 se je število obravnav otrok in mladostnikov v ambulantah na sekundarni ravni zdravstvenega varstva, pri katerih je bila postavljena končna diagnoza duševne ali vedenjske motnje, povečalo za 71,0 % (prav tam, str. 18). Pri otrocih, starih od 6 do 14 let, so najpogostejše obravnave zaradi hiperkinetične motnje; pri mladostnikih, starih od 15 do 19 let, pa zaradi motenj prehranjevanja. Tudi število bolnišničnih obravnav duševnih ali vedenjskih motenj otrok in mladostnikov je v opazovanem obdobju naraslo. V opazovanem obdobju se je poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih povečala za 48,3 %. Povečanje je posledica rasti porabe antidepressivov (za 43,3 %) in psihostimulansov (za 87,2 %).

Šolarji v Sloveniji se torej počutijo nadpovprečno zaskrbljene in žalostne. Povečujejo se duševne stiske ter čustvene motnje otrok in mladostnikov. Povečuje se poraba zdravil za zdravljenje duševnih stisk in vedenjskih motenj pri mladostnikih, celo antidepressivov in psihostimulansov. Nasploh se je izkazalo, da so naši šolarji po zadovoljstvu z življenjem v primerjavi z vrstniki v drugih državah daleč pod povprečjem. Ti podatki so skrb zbujajoči. Premisliti bo treba dogajanje v celotni družbi in razloge za takšno stanje. Zahteve staršev zagotovo izhajajo iz pritiska, ki ga doživljajo sami. Te pritiske posledično doživljajo otroci in z njimi prihajajo v šolsko okolje. Za tako stanje torej niso krivi samo učni načrti, programi, starši, učitelji, zagotovo pa vsak na svoj način in s svojim razlogom. Zato je treba na novo premisliti šolo kot pomemben družbeni sistem. Te ugotovitve bi morale biti pomembno opozorilo načrtovalcem šolske reforme. Torej, kako v šolo vnesti radost, kako v otrocih prebujati radovednost, sodelovanje, medsebojno podporo in pomoč.

Diskusija

Primerjalne mednarodne raziskave znanja kažejo, da če upoštevamo samo kvantitativne rezultate merjenja bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, smo z rezultati šolarjev v Sloveniji lahko zelo zadovoljni. So nadpovprečni. Natančnejša analiza pa pokaže drugačno podobo in opozori na resnične dileme našega vzgojno-izobraževalnega sistema, na katere bi morali biti pozorni načrtovalci sistemskih sprememb v vzgoji in izobraževanju. Ob nadpovprečnih rezultatih na testih pismenosti imajo naši šolarji nižja stališča do znanja ter podpovprečno motivacijo za učenje glede na povprečje mednarodnih rezultatov.

Podatki kažejo tudi, da je v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD manj učencev in učenk, ki navkljub neugodnemu socialno-ekonomskemu okolju dosega-jo najvišje rezultate na bralni lestvici PISA. Prav tako se je pokazalo, da je razlika v dosežkih med učenci z imigrantskim ozadjem in preostalimi učenci v Sloveniji večja kot v povprečju OECD. Raziskava PISA 2018 je nadalje pokazala, da slo-

venski 15-letniki izmed vseh sodelujočih držav pri učiteljih slovenščine zaznavajo najmanj opore v smislu, da imajo učenci občutek, da se učitelj zanima za vsakega učenca, ponudi dodatno pomoč, ko jo učenci potrebujejo, pomaga učencem pri učenju in razlaga snov toliko časa, dokler je učenci ne razumejo. Na repu držav je Slovenija tudi po deležu učencev in učenk, ki menijo, da je njihov učitelj slovenščine navdušen nad poučevanjem tega predmeta.

Predvsem pa smo lahko zaskrbljeni nad kazalniki zadovoljstva z življenjem in izražanja pozitivnih čustev, občutenjem radosti, ponosa, samozavesti. Tudi raziskave psihosocialnega počutja in duševnega zdravja NIJZ kažejo, da se stanje poslabšuje. Predvsem dekleta v najstniškem obdobju občutijo več stresa, duševnih motenj. To je lahko povezano z večjim naporom ob doseganju dobrih rezultatov in ocen ob manjši resnični motivaciji za znanje.

Individualistična in tekmovalna usmerjenost vodi do še ene značilnosti, ki smo jo ugotovili v raziskavah, in sicer do pomanjkanja solidarnosti med učenci v šoli. Zdi se, da šola ni več okolje, v katerem bi bili učenci spodbujeni k sodelovanju ter medsebojni pomoči in podpori v razredu, med sošolci in sošolkami. Takšne podpore nimajo zlasti učenci iz deprivilegiranih okolij in tisti s posebnimi potrebami in učnimi težavami (Ule idr. 2000). To je še posebej pomembno za nadaljnje razprave, saj je šola idealno družbeno okolje, ki bi lahko ponudilo motivacijo in podporo za zdrav psihosocialni in emocionalni razvoj vseh. Hkrati pa bi lahko s spodbujanjem vrstniškega sodelovanja in solidarnosti pomenila nekakšno varovalno območje, ki bi lahko ublažilo negativne učinke individualizma in pretirane tekmovalnosti med vrstniki.

Druga pomembna ugotovitev raziskav je, da se učitelji v svoji poklicni skupnosti počutijo ranljive z dveh strani; po eni strani zaradi nekaterih vse bolj zahtevnih staršev, po drugi strani pa zaradi šolske politike, ki pogosto načrtuje, oblikuje in izvaja spremembe vzgojno-izobraževalnega sistema brez sodelovanja učiteljic in učiteljev. Kot smo videli, je bil slovenski vzgojno-izobraževalni sistem v zadnjih nekaj desetletjih deležen številnih reform, katerih glavni cilj je bil izboljšati kakovost izobraževanja. Čeprav je bilo dejansko doseženih veliko pozitivnih učinkov, je izrazito negativen vidik teh pozitivnih prizadevanj predvsem pristop k reformiranju sistema in šol od zgoraj navzdol ter vse večja birokratizacija šolskega sistema skupaj s pretiranim poudarjanjem znanja kot ključnega dosežka vzgoje in izobraževanja.

Skupna ugotovitev predstavljenih primerjalnih podatkov o znanju, motivaciji in počutju učencev in učenk v slovenskih šolah je, da medsebojno tekmovanje za čim višje točke, ocene, spričevala ob nizki motivaciji za vednost, radovednost povzroča streso, vodi v slabše počutje in duševno zdravje otrok in mladostnikov ter obenem niža kakovost znanja, zlasti na višjih stopnjah izobraževanja. To pomeni, da zaključek stopnje izobrazbe, ki je viden skozi zaključna spričevala in diplome, nima več take vrednosti kot nekoč. Ko so ta spričevala in diplome izdelani, se ključne odločitve o zaposlitvi prenesejo na delodajalce. S tolikšno močjo odločanja in izbire delodajalci v nekem smislu znižujejo vrednost izobraževanja in imajo veliko večjo moč pri določanju delovnih in plačilnih pogojev. Vse to postavlja mlade, ki končujejo izobraževanje, v podrejen položaj ob tem, da so izgubili podporo vr-

stnikov in s tem tudi skupno pogajalsko moč ter so še bolj so odvisni od družinskih omrežij in podpore.

Zaključki

Na sodobnem vzgojno-izobraževalnem področju v Sloveniji se prekrivata dva bistveno različna ideološka diskurza: na eni strani diskurz enakih možnosti ali družbenega vključevanja, na drugi pa diskurz individualizacije in osebne odgovornosti za izobraževalne poteke. Medtem ko je prvi diskurz predvsem del uradne politike, je drugi del skritega kurikula, ki pa obstaja tako v zavesti učencev in staršev kot tudi učiteljev in strokovnjakov. Nasprotje med tema dvema diskurzoma povzroča nesporazume in težave v interakcijah med različnimi akterji. Diskurz individualizma vse bolj prenaša breme družbene in ekonomske reprodukcije na ramena učencev, ti pa postajajo vse bolj odvisni od družinske podpore in družinskih socialnih omrežij.

Jeremy Rifkin celo ugotavlja, da je veliko bistvenih socialnih pravic v neoliberalnem kontekstu nadomestila pravica do dostopa (2000). Ta trend so povzročili tako neoliberalni interesi kot tudi vse manjša moč države blaginje. V takem okviru pravico do enakega in univerzalnega dostopa vseh ljudi do različnih ravni izobraževanja zamenjuje pravica do individualne izbire glede lastne življenjske in poklicne poti. Te oblike pa prizadenejo mlade iz socialno ogroženih skupin in okolij ter mlade s posebnimi potrebami. Njihove izbire so omejene ali pa jih sploh ni (Cankar idr. 2017). Prav ti mladi najpogosteje »izberejo« neperspektivne in/ali družbeno stigmatizirane izobraževalne in poklicne poti.

Če želimo preprečiti ali vsaj zamejiti temeljne negativne učinke sodobnih družb, kot so širjenje in poglobljanje občutij negotovosti, frustracij, gneva in razraščanje pohlepa, potem moramo poseči v tiste institucije, ki imajo to možnost, da lahko preprečijo, da bi se ti učinki prenašali in širili na nove generacije in jih motivirali k temu, da te učinke ponotranjajo kot nekaj normalnega, vsakdanjega in neizogibnega. In brez dvoma sta tu osrednji instituciji družina in šola. Medtem ko je družina umeščena v zasebnost, kamor politike težje vstopajo, pa je šola tradicionalno ideološki aparat države. Šola lahko zmanjšuje te probleme predvsem z doslednim upoštevanjem temeljnih načel vzgoje in izobraževanja, kot so vključenost in sodelovanje, pravičnost in enake možnosti ne glede na okoliščine šolarjev. Lahko pa povečuje motnje s pritiski, tekmovalnostjo, borbami za točke kot vstopnimi pogoji za višje stopnje izobraževanja. To je slabo za izobraževalni sistem, ker uničuje ustvarjalnost in kritično mišljenje, in slabo za razvoj družbe, ker krepi egoizem namesto empatije, tekmovalnost namesto sodelovanja in individualizem namesto skupnosti.

Zaradi celostne narave šolskih problemov v Sloveniji in njihove povezave z globljimi družbenimi nasprotji in konflikti reševanje problemov šolstva in vzgojno-izobraževalnih procesov ne more biti zgolj stvar kurikularno zasnovane šolske reforme, temveč terja bolj celosten pristop, ki mu pravim, sledeč Becku, preobrazba šolstva. Šola je institucija, kjer poteka celostno socialno in osebno

oblikovanje mladih, ne zgolj osvajanje nekih znanj in spretnosti. Temeljne učne, delovne, socialne, komunikacijske spretnosti in navade, ki jih učenci osvojijo med šolanjem, bodo najverjetneje postale temelj za njihove osebne, psihosocialne in delovne zmožnosti in kompetence v odraslosti. Zato šola, ki ne skrbi za dobro počutje, zadovoljstvo in sočasen razvoj mentalnih, socialnih in emocionalnih sposobnosti in kompetenc svojih učencev, ne more biti uspešna vzgojno-izobraževalna ustanova.

Naj zaključim z mislimi francoskega zagovornika kritične pedagogike Henryja Girouxa o možnosti in nalogi javnega šolstva v času krize, ko se zdi, da ni več prostora za alternative, za upanje na drugačnost: »Želim končati z vztrajanjem pri tem, da demokracija začne propadati in politično življenje postane obubožano ob odsotnosti tistih vitalnih javnih sfer, kot je javno šolstvo, v katerih civilnodružbene vrednote in družbeni angažma dopuščajo več domišljije v dojemanju prihodnosti in ki jemljejo resno zahteve po pravičnosti, enakosti in državljanskem pogumu. Demokracija bi morala gojiti tak način mišljenja o edukaciji, ki uspeva med seboj povezovati enakost z izvrstnostjo, učenje z etiko in delovanje z imperativi o socialni odgovornosti ter o javnem dobrem.« (Giroux 2013, str. 38)

Literatura in viri

- D'Agnesse, V. (2018). Concealment and advertising: Unravelling OECD's educational rhetoric. *Šolsko polje*, 19, št. 1/2, str. 11–32.
- Apple, W. M. (1992). Educational reform and educational crisis. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, št. 8, str. 779–789.
- Apple, W. M. (2012). *Education and power*. London, New York: Routledge.
- Beck, U. (2016). *The metamorphosis of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Chapman, L. in West-Burnham, J. (2010). *Education for social justice. Achieving wellbeing for all*. New York, London: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Group.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Group.
- Giroux, H. (2013). Critical pedagogy in dark times. *Praxis Educativa*, 17, št. 2, str. 22–38.
- Hirtt, N. (2009). Markets and education in the era of globalized capitalism. V: D. Hill in R. Kumar (ur.). *Global neoliberalism and education and its consequences*. New York, London: Routledge, str. 208–266.
- Japelj Pavešič B. in Svetlik K. (2016). *Znanje matematike in naravoslovja med osmošolci v Sloveniji in po svetu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, zbirka Izsledki raziskave TIMSS 2015, zv. 3.
- Klemenčič E. M. in Mirazchiyski P. M. (ur.) (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021). Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lazarides, R., Gaspard, H. in Dicke, A. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, št. 60, str. 126–137.
- Rifkin, J. (2000). *The age of access: The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience*. New York: Penguin Putnam Inc.

- Rizvi, F. (2017). *Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform*. Education Research and Foresight Working Papers, UNESCO. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328/PDF/247328eng.pdf.multi> (pridobljeno 23. 6. 2023).
- Roškar, S., Jeriček Klanšček, H., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (ur.) (2019). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A. in Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond: Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction*, št. 55, str. 13–21.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *PISA 2018. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/> (pridobljeno 23. 6. 2023).
- Ule, M., Renner, T., Mencin, M. in Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Urad za mladino in Založba Aristej.
- Ule, M., Živoder, A. in Du Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children : patterns of parental involvement in education. *QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, št. 3, str. 329–348.
- Ule, M., Živoder, A., Lunabba, H. in Du Bois-Reymond, M. (2016). Teachers and parents as actors in the students' educational transitions. V: A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato, R. Dale (ur.). *Governance of educational trajectories in Europe : pathways, policy and practice*. London, New York: Bloomsbury Academic, str. 247–264.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together; A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education*. Paris. Dostopno na: <https://reliefweb.int/report/world/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education> (pridobljeno 24. 7. 2023).
- Walther, A., Parreira do Amaral, M., Cuconato, M. in Dale, R. (2016). *Governance of educational trajectories in Europe : pathways, policy and practice*. London, New York: Bloomsbury Academic.

Mirjana NASTRAN ULE (University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia)

WHAT TO DO WITH SCHOOL? REFORM IT? NO, TRANSFORM IT

Abstract: My contribution joins the debate on the contemporary challenges of education and the future of the school system in Slovenia, which started with the publication of some ideas on the basis of the school reform, which are being prepared by the Ministry of Education, and to which there have already been some critical reactions. Today, education is confronted with the hidden effects of neoliberal ideology, which, in the current socio-economic situation, favours a market mentality, private individualism and competition. These processes are occurring as a mixture of the increasing standardisation and quantification of educational processes and the de-standardisation (individualisation) of learning achievements, and aspirations. This is bad for the education system, as it does not encourage creativity, curiosity and critical thinking. It creates egoistic individualists. Schools are thus in danger of losing the fundamental values on which the educational process is supposed to be based, namely inclusiveness, fairness and the provision of equal educational opportunities. If young people are to be equipped with the necessary knowledge, skills and attributes to face the problems of the future world constructively, a comprehensive transformation of schools is needed. I am committed to emancipatory education, to transforming the school field into a social environment that fosters the simultaneous growth of students' cognitive and socio-emotional abilities, their social cohesion, solidarity and humanity.

Keywords: Emancipatory education, inclusion, individualisation, social inequality, mental health

Email for correspondence: mirjana.ule@guest.arnes.si