

ŽIVA KOS KECOJEVIĆ,
LJUBICA MARJANOVIČ UMEK,
NIKA ŠUŠTERIČ, MARJAN ŠIMENC,
VERONIKA TAŠNER

**ZA KAKOVOST
JAVNIH VRTCEV
IN ŠOL**
PRIMERJALNE
ANALIZE

Ljubljana, april 2012

**Za kakovost javnih vrtcev in šol –
primerjalne analize**

<i>Avtorji</i>	Živa Kos Kecojević, Ljubica Marjanovič Umek, Nika Šušterič, Marjan Šimenc, Veronika Tašner
<i>Recenzent</i>	Pavel Zgaga
<i>Lektorica</i>	Tanja Modrijan
<i>Izdala in založila</i>	Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in SVIZ Slovenija
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan in Branimir Štrukelj, glavni tajnik
<i>Oblikovanje</i>	Roman Ražman
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o., Ljubljana
<i>Naklada</i>	2000 izvodov Prva izdaja, prvi natis Ljubljana, april 2012

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37(497.4):005.336.3

ZA kakovost javnih vrtcev in šol : primerjalne analize / Živa Kos Kecojević ... [et al.]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta : SVIZ Slovenija, 2012

Dostopno tudi na: <http://www.sviz.si/Brosure/index.php>

ISBN 978-961-253-088-4 (Pedagoška fakulteta)

ISBN 978-961-253-089-1 (Pedagoška fakulteta, pdf)

1. Kos Kecojević, Živa
261364224

Kazalo

- 5 **Uvod**
- 9 **Predlog ukrepov vlade v luči mednarodnih primerjav**
Ljubica Marjanovič Umek, Živa Kos Kecojević, Nika Šušterič
- 9 Slovenski vrtci: strukturni kazalci kakovosti
- 15 Osnovne šole (in srednje šole): zamiki v kakovosti?
- 21 Predvideni ukrepi na področju plač in praktične posledice
- 25 **Primerjalni vpogled v delovno obveznost učiteljstva**
Marjan Šimenc in Veronika Tašner
- 28 Delovni čas
- 41 Aktualna razprava (polemika) v Sloveniji
- 45 **Viri in literatura**
- 49 **Stvarno in imensko kazalo**

Uvod

Za sodobne države že najmanj od časov, ko smo skušali ob trgu kot mehanizmu posredovanja razmerij med ljudmi vzpostaviti tudi socialno državo, velja, da skušajo poskrbeti za varnost svojih državljanek in državljanov. Ta varnost naj bi bila občečloveška. Spodobno naj bi v naših družbah živeli tako kot posamezniki in tudi kot skupine ljudi. Osebna, družinska, skupinska, nacionalna, evropska, planetarna varnost so pri tem v središču prizadevanj, tudi političnih. Politike, ki naj bi državljanom in državljanom omogočile največjo mogočo stopnjo možnosti, sposobnosti svobodno odločati o tem, kako bodo živeli, katere cilje, načine življenja si bodo postavljali za ključne, naj tako ne bi ostale na ravni uveljavljenja parcialnih interesov in še manj osebnih prepričanj posameznih vlad, političnih strank ali pa politikov. Temeljile naj bi na domišljenih naborih ukrepov, ki so strokovno utemeljeni in so jih ob preverjanju med zainteresiranimi javnostmi preverili tudi v t. i. znanostih o politikah.¹

Deviza o *politiki, utemeljeni na dejstvih*,² ki je splošno sprejeto vodilo, je še toliko bolj zavezujoča na najbolj občutljivih področjih družbenih praks. Verjetno je treba le redkim pojasnjevati, da predstavlja področje vzgoje in izobraževanja v

1 Primerjaj Lasswell 1971.

2 Več o edukacijskih politikah, utemeljenih na podatkih in dejstvih, glej v Simons 2009; Davies 2004; Whitty 2002; CREP 2010; SEPM 2008.

vsaki družbi (državi) eno najbolj občutljivih polj spoprije-
ma za sprejemljivo sedanjost in prihodnost. Napačne odlo-
čitve se na tem področju sicer praviloma ne razkrijejo takoj,
so pa zato njihove posledice toliko bolj trajne. Dogaja se, da
jih ne čuti le ena, ampak več generacij. Ker se tega zaveda-
jo v večini evropskih držav, močno podpirajo edukacijske
politike, utemeljene na jasnih konceptualnih zastavitvah,
jasnih ciljih in na razvidno pridobljenih podatkih, ter zato
kot del prizadevanj za »politiko, utemeljeno na dejstvih«
(*evidence based*) tako v Evropi kot tudi širše podpirajo raz-
voj primerjalnih raziskav. PISA, TIMSS, Eurydice s svojimi
Key Data on Education in Europe in nacionalnimi poroči-
li; *OECD Education at a Glance* so med njimi zgolj najbolj
široko poznane, izpostavljene in dostopne. Slovenija je v
omenjenih raziskavah strokovno ustrezno predstavljena.
Evropa, Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj
(OECD) in tudi nacionalne vlade se nanje opirajo kot na
enega ključnih elementov na »dejstvih utemeljenih politik«.
Veljavni podatki različnim državam omogočajo vpogled v
dosežke, prizadevanja in dobre prakse drugih držav ter s
tem »oblikovalcem politik in ,praktikom‘ (*practitioners*) po-
nujajo priročno orodje za izboljšanje kakovosti, pravičnosti
in učinkovitosti v edukaciji« (Schleicher 2007, str. 356).

V žepnici, ki sledi tradiciji dostopnih predstavitev znan-
stvenih vpogledov v dejanskost in je pred vami, avtorji in
avtorice preverjajo, koliko upoštevanje različnih dejstev
(podatkov) s področja vzgoje in izobraževanja velja za na-
bor ukrepov v šolstvu, ki jih javnosti ponuja Vlada Repu-
blike Slovenije. Pri tem se opirajo na podatke, pridobljene
iz mednarodne raziskave o dosežkih na področju šolstva
PISA in pa na dobro strukturiran nabor primerjalnih razi-
skav, ki jih že leta pripravljata Eurydice in OECD. Slovenijo
smo tako na posameznih področjih, na katera posegajo tudi

predlagani ukrepi, primerjali z drugimi državami ter tako posredno preverjali utemeljenost izbranih trditev in ukrepov, ki zadevajo edukacijo pri nas. Pri izboru držav za primerjavo smo si pomagali tudi z mestom posamezne države na lestvicah uspešnosti pri dosežkih na področju treh vrst pismenosti: naravoslovne, matematične in bralne.

Strokovnjakinje in strokovnjaki, ki so iskali primerjalne odgovore na smiselnost in ustreznost predlaganih ukrepov, so ob tem ponekod sami ocenili njihovo utemeljenost, drugod pa prepuščajo presojo bralkam in bralcem.

Predlog ukrepov vlade v luči mednarodnih primerjav

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK,
ŽIVA KOS KECOJEVIĆ in NIKA ŠUŠTERIČ

1. Slovenski vrtci: strukturni kazalci kakovosti

Izsledki raziskav v preteklih dvajsetih letih so jasno pokazali, da **kakovosten vrtec** pozitivno vpliva na otrokov aktualni in poznejši razvoj in učenje. Ob tem raziskovalci in analitiki predšolske vzgoje v vrtcih izpostavljajo, da je varovalni dejavnik otrokovega razvoja **skupen vrtec** (značilen je za nordijske države in Slovenijo) in da so ključnega pomena določeni **strukturni kazalci kakovosti**, ki so povezani s kakovostnim delom v vrtcu kot celoti in v vrtčevskih oddelkih.

Med strukturnimi kazalci, ki omogočajo doseganje visoke kakovosti, so izpostavljeni predvsem:

- število otrok v oddelku,
- razmerje otroci/odrasli v oddelku,
- izobrazba strokovnih delavk,
- igralna površina.

Predvideni ukrep (1):

Vlada RS v izhodišču za pripravo rebalansa proračuna za leto 2012 predvideva višanje normativa v vrtcih za enega otroka v vsakem starostnem obdobju. Vzporedno zmanjšuje tudi delež skupne prisotnosti vzgojiteljice in pomočnice.

V Sloveniji smo z določili v Zakonu o vrtcih (1996) in ustreznimi podzakonskimi akti dosegli relativno primerljivost z evropskimi državami, ki imajo visoko razvito predšolsko vzgojo v vrtcih: predvsem z že omenjenimi nordijskimi in še nekaterimi drugimi državami, kot so, denimo, Belgija, Luksemburg, Nizozemska in Estonija. Primerljivost je dosežena glede na prve tri poprej omenjene kazalce, pri čemer so slovenski vrtci z navedenimi državami bolj primerljivi v drugem starostnem obdobju kot v prvem, kjer že zdaj beležimo posamezne manj ugodne strukturne kazalce kakovosti.

Naj navedeno podkrepimo z nekaterimi statističnimi podatki.³ Ti podatki kažejo, da je v 30 evropskih državah (27 držav EU) v oddelkih prvega starostnega obdobja (starost otrok od 0 do 3 let) od 10 do 14 otrok, v oddelkih drugega starostnega obdobja (starost otrok od 3 do 6 let) pa od 20 do 25 otrok. Na Nizozemskem, na primer, je največje dovoljeno število otrok v oddelku glede na njihovo starost, kot sledi: 12 otrok, starih od 0 do 1 leta; 16 otrok, starih od 0 do 4 leta; 20 otrok, starih od 4 do 8 let; v Latviji je lahko v oddelku največ 12 otrok, starih od 0 do 2 leti, in 24 otrok, starih od 3 do 7 let; v Belgiji je največje dovoljeno število otrok na oddelek 8; na Švedskem je povprečna velikost oddelka (povprečje je izračunano za vse predšolske otroke) 16,7 otroka; na Danskem, Norveškem, Finskem, Islandiji pa število otrok na oddelek ni regulirano, regulirano pa je razmerje med številom

3 Podatki, zlasti tisti, ki kažejo na primerjave med državami, se v posameznih virih nekoliko razlikujejo, saj vsi izračuni in prikazi niso dovolj natančni glede na razlike v organiziranosti predšolske vzgoje v različnih državah. Države se med seboj razlikujejo tudi glede na stopnjo reguliranja števila otrok v oddelkih ter razmerja med odraslimi osebami in otroci. Posledično so včasih prikazani podatki o realnem stanju v vrtcih, včasih pa zakonsko oziroma pravilniško določeni normativi.

odraslih in otrok na oddelek (*The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries*, 2009). V Sloveniji je največje dovoljeno število otrok v oddelkih prvega starostnega obdobja (starost otrok od 1 do 3 let) 14; v oddelkih drugega starostnega obdobja (starost otrok od 3 let do vstopa v šolo) pa 24.

Sklep (1):

Najvišje dovoljeno število otrok v vrtčevskih oddelkih v Sloveniji je primerljivo s številom otrok v oddelkih v večini držav Evropske unije. Še več. Slovenija se glede na število otrok v oddelkih že zdaj – še posebno v oddelkih prvega starostnega obdobja – uvršča med države, ki so primerjalno na zgornji meji. Zviševanje števila otrok v oddelkih zato pomeni še dodatno poslabševanje pogojev za kakovostno predšolsko skrb in vzgojo otrok.

Velikost oddelka oziroma število otrok v oddelku pa je smiselno pogledati še v povezavi z razmerjem odrasle osebe/ otroci v oddelku. Podatki v mednarodnih primerjalnih analizah kažejo, da so v vseh nordijskih in nekaterih drugih državah razmerja otroci/odrasli v prvem starostnem obdobju ugodnejša kot v Sloveniji, v drugem starostnem obdobju pa je Slovenija bolj primerljiva z večino držav, čeravno je treba še zlasti paziti na to, da je skupna prisotnost vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v Sloveniji določena le za določeno število ur dnevno. Na Finskem, denimo, je razmerje odrasli/otroci 1:4 za otroke, stare od 0 do 3 leta (dnevni in poldnevni program), in 1:7 ali 1:13 za otroke, stare od 3 do 6 let (dnevni in poldnevni program); na Norveškem je razmerje odrasli/otroci 1:7–9 za otroke, stare od 0 do 3 leta, in 1:14–18 za otroke, starejše od 3 let; na Danskem je razmerje 1:3 za otroke, stare od 2 do 3 leta, in 1:6 za otroke, stare od 3 do 6 let; na Švedskem je povprečno razmerje za vse predšolske

otroke 1:5,1; v Nemčiji je povprečno razmerje 1:6,4 za otroke, stare od 0 do 2 leti; za otroke, stare od 3 do 5 let, pa 1:10; na Nizozemskem je razmerje 1:4 za otroke, stare od 0 do 1 leta; 1:5 za otroke, stare od 1 do 2 leti; 1:6 za otroke, stare od 2 do 3 leta, in 1:8 za otroke, stare od 3 do 4 leta, na Islandiji je razmerje 1:4 (podatki niso posebej navedeni za mlajše ali starejše otroke; *The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries*, 2009). V Sloveniji je razmerje odrasli/otroci 1:6 ali 7 za otroke, stare od 1 do 3 let, in sicer 6 ur dnevno, in 1:11 ali 12 za otroke, stare od 3 do 6 let, in sicer 4 ure dnevno. Seveda je bistvena razlika, ali države zagotavljajo navedeno razmerje odrasli/otroci za ves čas bivanja otrok v vrtcu ali pa zgolj za nekaj ur tako kot v Sloveniji. Če upoštevamo tudi ta podatek, je razmerje odrasli/otroci v slovenskih vrtcih primerjalno z navedenimi državami še manj ugodno.

Z veliko previdnostjo je treba interpretirati primerjalne podatke, ki razmerje med odraslimi in otroci v oddelku prikazujejo tako, da izračunajo razmerje med številom vseh strokovnih delavcev in številom otrok, vključenih v vrtec (primerjaj *Starting strong III; Key data on education in Europe*, 2012; *Statistične informacije: Predšolska vzgoja in izobraževanje*, 2012). Tako izračunan podatek za Slovenijo (upoštevava ekvivalent polnega delovnega časa strokovnega delavca) je primerjalno z drugimi državami (glej *Starting strong III*) relativno ugoden, vendar število 6,3 otroka na vzgojitelja za prvo starostno obdobje in 9,3 za drugo starostno obdobje ne pomeni, da ena vzgojiteljica dela v oddelku, ki v povprečju vključuje 6,3 oziroma 9,3 otroka. V Sloveniji je v prvem starostnem obdobju v oddelku povprečno 13 otrok, v drugem starostnem obdobju pa 18, in samo v delu ur se razmerje odrasli/otroci v oddelku zniža in se znižuje v smeri navedenih števil, korektno preračunano pa nikakor ni za polovico manjše.

Zaradi navedenega je bolj utemeljeno upoštevati podatke, ki prikazujejo regulirano razmerje odrasli/otroci v oddelku (prikaz v *Key data on education in Europe*, 2012, vendar le za otroke, stare 3, 4 in 5 let). Razmerje 1:12 (za 4 ure dnevno), sicer pa 1:17–22 je v Sloveniji manj ugodno kot na primer na Finskem, kjer je razmerje 1:7; v Luksemburgu, kjer je razmerje 1:9; ali na Irskem, kjer je razmerje 1:8, in to za ves čas bivanja otrok v vrtcu.

Sklep (2):

Razmerje odrasle osebe/otroci je strukturni kazalec kakovosti, ki se tudi v primerjalnih analizah praviloma interpretira v povezavi s številom otrok v oddelku. V slovenskih vrtcih razmerje odrasli/otroci že zdaj ni primerljivo z razmerjem v nordijskih in nekaterih drugih evropskih državah (tudi ta kazalec je manj ugoden v prvem starostnem obdobju), in sicer predvsem zato, ker je sočasna prisotnost vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice zagotovljena samo za del ur, ki jih otroci preživijo v vrtcu. Sočasno povišanje najvišjega dovoljenega števila otrok v oddelkih (enako v prvem in drugem starostnem obdobju) in znižanje števila ur sočasne prisotnosti vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (tudi to enako v prvem in drugem starostnem obdobju) učinkuje negativno dvakrat in slovenske vrtce primerjalno še bolj odmika od kakovostnih evropskih vrtcev.

Za zaokrožitev nabora segmenta strukturnih kazalcev pa kaže dodati za kakovost dela v vrtcih v Sloveniji še posebno kritični kazalec – to je notranjo igralno površino na otroka. Z Belo knjigo iz leta 1995 je bila priporočena notranja površina na otroka 3 kvadratne metre (m^2), vendar je ustrezen pravilnik o normativih realizacijo tega določila že večkrat časovno odmaknil. Države, kot so Finska, Norveška, Estonija, imajo zagotovljeno različno igralno površino za otroke,

stare od 0 do 3 leta, ter za otroke, stare od 3 do 6 let. Na Finskem imajo mlajši otroci 7 m² notranje površine, starejši pa 3 m²; na Norveškem mlajši otroci 5 m², starejši 4 m², v Estoniji mlajši 4 m², starejši 4 m² (*Starting strong III*).

Sklep (3):

Otroci v slovenskih vrtcih imajo, to potrjujejo tudi primerjalne analize, premalo prostora, saj v vseh vrtcih ni dosežena niti najmanjša priporočena igralna površina na otroka. Večanje števila otrok v oddelku še dodatno znižuje minimalno notranjo površino na otroka in slovenske vrtce, ki so glede na navedeni strukturni kazalec že tako nizko, potiska še niže oziroma še za desetletja odmika realizacijo ne prav novega priporočila o zagotavljanju ustrezne notranje površine tako za otroke prvega kot drugega starostnega obdobja.

Zaključek

Primerjalni podatki, če jih povežemo, torej kažejo, da slovenski vrtci – če želimo ohraniti že doseženo kakovost pedagoškega procesa in hkrati v razvoju slediti evropskim državam z visoko kakovostno predšolsko vzgojo – ne smejo biti deležni hkratnega nižanja normativnih pogojev za kakovostno delo na najbolj občutljivih področjih. Strokovno ni utemeljeno večanje števila otrok v oddelku in zniževanje deleža skupnega dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, in to enako v prvem in drugem starostnem obdobju. Navedena kazalca sta med seboj povezana, zato je učinek njunega spreminjanja na slabše še toliko večji. Povečevanje števila otrok v oddelku pa bo še dodatno zmanjšalo že zdaj premajhno igralno površino, ki je namenjena otrokom v prvem in drugem starostnem obdobju. Če se bo obravnavanim kazalnikom pridružilo še povečanje delovne obveznosti in znižanje plače za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic, se je treba resno vprašati, kako bo nabor ukrepov vplival

na delo z otroki v vrtcih in kako se bo posledično slabšanje strukturnih pogojev dela v vrtcih, ki se vselej povezuje tudi z upadom danes ustrezne delovne vneme vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic, odrazil na kakovosti vzgoje otrok v najbolj občutljivih obdobjih njihovega institucionalnega formiranja.

2. Osnovne šole (in srednje šole): zamiki v kakovosti?

Na področju **osnovnega šolstva** je vlada z namenom uravnoteženja javnih financ predlagala niz ukrepov, ki posegajo v kakovost izobraževanja. V *Nacionalni reformni program 2012–2013* (predlog) je zapisala:

- »Obvezni del formalnega izobraževalnega sistema predstavlja temelj za nadaljnje izobraževanje in razvoj ustvarjalnih, podjetnih in inovativnih posameznikov. Zato bodo v osnovnih šolah uvedeni sodobni pedagoški in didaktični organizacijski pristopi ter zagotovljena večja individualizacija in personalizacija pouka« (ibid., 12,13).
- »Zaradi vse hujše ekonomske krize so nujni varčevalni ukrepi na področju izobraževanja in predšolske vzgoje.«
 - »Z vzpostavitvijo IKT podpor za delovanje vrtcev in šol se odpravlja pretirana administracija, poudarja avtonomija in večja strokovnost učiteljev.
 - Z uvedbo enotnih šolskih okolišev v območjih sklenjene poselitve bomo dosegli optimalnejšo porazdelitev učencev med šolami in s tem boljše popolnitev razredov. Z določitvijo spodnje meje za preoblikovanje statusa šole /.../ bomo poskušali doseči isti cilj.
 - Predlagan bo nov standard, ki bo določal minimalno

število učencev v razredu (ne samo maksimalnega), kar bo prispevalo k zniževanju stroškov in hkrati ohranjalo kakovost v osnovnih šolah.

- Zato bi prilagoditve velikosti razredov in zmogljivosti izobraževalnega kadra izboljšale učinkovitost« (ibid., 13).

Konkretni ukrepi, ki so predvideni v poročilu o *Uravnoteženju javnih financ, v izhodiščih za pripravo rebalansa proračuna za leto 2012* in dodatno pojasnjeni tudi na blogu⁴ ministra, pristojnega za področje, bodo s ciljem celovitejšega in poglobljenega vpogleda v predvidene ukrepe predstavljeni v primerjalni perspektivi na ravni EU in sosednjih držav (EU in bodoče članice EU).

Predvideni ukrep (1):

Eden izmed ukrepov predvideva prilagoditve normativov in standardov za izvajanje programa osnovne šole za 1. in 6. razred. S 1. 9. 2012 naj bi se normativno povečalo število učencev v posameznem oddelku, in sicer z 28 na 30. V publikaciji *Key data on education* za leto 2012 je navedeno, da je v Evropi »v času obveznega šolanja najpogostejša zgornja omejitev števila učencev v razredu 28« (*Key data* 2012, str. 153).

Sklep (1):

V tej točki lahko ugotovimo, da je trenutna ureditev v Sloveniji enaka običajni v Evropi in nikakor ni bolj ugodna od v Evropi prevladujoče; ugotovimo lahko tudi, da bi Slovenija s premikom gornjega števila otrok z 28 na 30 primerjalno izstopila iz prevladujoče ureditve v Evropski uniji.

4 [Http://blog.zturk.com/](http://blog.zturk.com/).

Predvideni ukrep (2):

Med ukrepi je predvideno tudi povečanje števila učencev na posameznega učitelja. Minister za izobraževanje, znanost, kulturo in šport na svojem blogu napačno navaja, da naj bi bilo leta 2010 to razmerje 1 strokovni delavec na 9 učencev. Njegovo pristranost razkrivajo številke Statističnega urada republike Slovenije, ki navajajo razmerje 1 strokovni delavec na 12,3 učenca. V prvem in drugem triletju je to razmerje celo večje, in sicer 16,6 otroka na učitelja. Podatki veljajo za osnovne šole z rednimi programi. V dokumentu *Key data on education* je za Evropo naveden trend upadanja razmerja in kot povprečje navedeno od 10 do 15 učencev na posameznega strokovnega delavca. Med državami z najnižjim razmerjem, ki je 9:1, isto poročilo navaja Dansko, Litvo, Malto, Islandijo in Lihtenštajn. Na drugi strani pa je najvišje število učencev na strokovnega delavca 22, in sicer v Turčiji. Če povzamemo, primerjava pokaže, da ima 15 evropskih držav manj otrok na strokovnega delavca, v prvih dveh triadah pa celo 22 držav manjše ali pa enako kot Slovenija. Iz tabel, ki sledijo v nadaljevanju, je razvidno tudi, da je v obeh primerih razmerje v sosednjih držav ugodnejše kot pri nas.

**Tabela 1: Razmerje učitelj/učenec
v letu 2009 v osnovni šoli; nižji razredi**

Malta	Danska	Poljska	Latvija
9	10	10	10

Italija	Litva	Madžarska	Grčija
11	11	11	11

Potrugalska	Švedska	Luksemburg	Belgija
11	12	12	13

Španija	Avstrija	Finska	Ciper
13	13	14	15

Nizozemska	Romunija	Estonija	Irska
16	16	16	16

Belgija	Nemčija	Slovenija	Hrvaška
17	17	17	15

Vir: Key data 2012.

**Tabela 1b: Razmerje učitelj/učenec
v letu 2009 v osnovni šoli**

Malta	Litva	Portugalska	Grčija
7,8	8,8	9,3	9,5

Latvija	Danska	Belgija	Madžarska
9,85	10,65	10,8	10,9

Italija	Avstrija	Poljska	Španija
11	11,3	11,45	11,55

Švedska	Finska	Slovenija	Hrvaška
11,66	12,05	12, 45	13,00

Vir: Key data 2012; preračuni CEPS.

Sklep (2):

Primerjalna analiza kaže, da Slovenija, ko gre za razmerje število učencev na učiteljico/učitelja, ne izkazuje nadpovprečnega standarda. Prej nasprotno. Z dodatnim zmanjševanjem števila učiteljic in učiteljev v slovenskih šolah se bo doseženo razmerje še poslabšalo in Slovenija bo, tudi primerjalno, zdrsnila še niže. Vsako sklepanje, da bi na ta način ohranjali kakovost, ali jo celo zviševali, pa govori o nepotrebnem in nedostojnem cinizmu oblasti.

Utemeljitve posegov (1):

Vlada in pristojni minister v obrazložitvah posegov v financiranje šolstva pogosto navajata, da Slovenija glede na dosežke v mednarodnih primerjavah finančno nesorazmerno veliko vlaga v sistem obvezne in tudi srednje šole. Edino področje, na katerem bi kazalo po njunem mnenju vložiti več, je visoko šolstvo.⁵

Vpogled v podatke o višini sredstev, namenjenih za edukacijo, nam pokaže, da je večina evropskih držav leta 2008 namenila za področje vzgoje in izobraževanja več kot 5 % BDP, ponekod se je številka približala 7 %. Slovenija je istega leta (zadnji razpoložljivi evropsko primerljivi podatek in hkrati podatek za leto, ko je bil predsednik vlade Janez Janša) na lestvici vlaganja s 5,2 % BDP zasedla 14. mesto, za osnovne in srednje šole skupaj pa s 3,6 % BDP 13. mesto (*Key data*, 2012).

⁵ Zanimivo je, da pa tudi na tem področju, ki ga v naših prikazih puščamo ob strani, radikalno posegata v raven financiranja.

V nadaljevanju prikazujemo razmerje med dosežki v najbolj vplivni mednarodni primerjalni raziskavi PISA⁶ in dosežke naših 15-letnikov primerjamo s finančnimi vložki v edukacijo nasploh in z vložki v obvezno šolo in srednjo šolo v Sloveniji in državah Evropske unije.

Tabela 2: Primerjava rezultatov dosežkov Slovenije PISA 2006 in 2009 s finančnimi vložki

PISA 2006	Naravoslovje	Matematika	Branje
	4. mesto	8. mesto	10. mesto
% BDP 2008	Celota 5,2 %	Osnovna in srednja šola 3,6 %	
	14. mesto	13. mesto	
PISA 2009	Naravoslovje	Matematika	Branje
	6. mesto	7. mesto	16. mesto (dekleta 11. mesto)

Vir: Key data 2012, preračuni CEPS, PISA 2006, PISA 2009.

Sklep (3):

Primerjava, ki je sicer izjemno poenostavljena, a jo komentiramo zato, ker jo kot argument predlaga minister, pokaže, da so primerjalno z Evropo, rezultati 15-letnih dijakov in dijakinj iz Slovenije v Evropi praviloma pomembno višji, kot je bil leta 2008 vložek slovenske vlade v področje edukacije.

6 Ob primerjavah na evropski ravni je treba imeti v mislih, da pri izračunih finančnih vložkov v osnovno šolo upoštevajo zgolj sredstva, ki približno ustrezajo prvi in drugi triadi v šolah v Sloveniji. Glede na način izračunavanja vložkov v Evropski uniji je tako mogoče realno primerjati le podatke za osnovno in srednjo šolo skupaj. Pri raziskavi PISA pa so v mednarodno primerjavo v večini vključeni slovenski srednješolci, prikazani dosežki pa so dejansko pretežno rezultat dela v osnovnih šolah.

Zaključek

Višina finančnega vlaganja v vzgojo in izobraževanje ni edini dejavnik uspešnosti tega področja. Je pa vlaganje, ki je primerljivo s cilji, ki si jih družbe postavljajo glede zelenih dosežkov svoje populacije v mednarodnih primerjavah, nedvomno pomembno. Višina vlaganj med drugim jasno kaže tudi, v kakšni meri je deklarativno zavzemanje za družbo znanja tudi dejanska politika določene oblasti. Najslabše, kar se lahko zgodi določeni naciji, je verbalno zavzemanje za družbo znanja, poudarjanje pomena vzgoje in izobraževanja ter sočasno nižanje finančnega vlaganja v področje, ki naj bi znanje prineslo.

3. Predvideni ukrepi na področju plač

»Posledica zgornjih ukrepov je, da bo programe mogoče izpeljati z manj zaposlenimi. Ocenjujemo, da gre za 1450 ljudi. Trudimo se, da bi presežke rešili z minimalnim odpuščanjem ...(...)«, je na svojem blogu zapisal minister za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Področje edukacije bodo prizadeli tako vertikalni kot horizontalni ukrepi, ki bodo posegli v celotni javni sektor. Posamezne institucije s področju vzgoje in izobraževanja smo poprosili, naj izračunajo učinek predvidenih varčevalnih ukrepov na plače posameznikov, ki so razporejeni v različne plačilne razrede.

Pred pregledom podatkov opozarjamo, da vlada ne predlaga samo zniževanja plač, temveč tudi zmanjšanje povračila potnih stroškov in regresa ter hkrati podaljšuje delovni čas in povečuje delovno obveznost. Vse naštetu realno dodatno znižuje vrednost dela in plače zaposlenih v vrtcih in šolah.

V nadaljevanju navajamo določeno število prikazov zmanjšanja plač konkretnih zaposlenih oseb na konkretnih šolah in v konkretnih vrtcih.

Preračuni posegov v plače pedagoških delavk v vrtcih pokažejo naslednje:

Vzgojiteljica svetovalka, pot na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	2059,17	1785,43	273,74

Vzgojiteljica mentorica, pot na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	2000,28	1776,39	223,89

Vzgojiteljica brez naziva, brez poti na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	1512,52	1300,74	211,78

Vzgojiteljica, pot na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Neto plača	1323,34	1192,94	130,40

Pomočnica vzgojiteljice, pot na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Neto plača	815,99	734,39	81,6

Posegi v plače učiteljic in učiteljev v osnovnih in profesorskega kadra v srednjih šolah:

Učitelj/-ica (mentor/-ica), brez poti na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	2393,73	2156,99	236,74

Učitelj/-ica predmetnega pouka (mentor/-ica), pot na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	2095,49	1900,05	195,44

Učitelj/-ica predmetnega pouka (svetnik/-ca), brez poti na delo	Pred ukrepi	Po ukrepih	Razlika
Bruto plača z dodatki	2765,90	2426,92	338,98

Zaključek

Dejanskih posledic predlaganih ukrepov v vrtcih in šolah ne bodo občutili le pri znižanju plač, temveč tudi pri odpuščanju (po mnenju ministra bo odpuščenih približno 1450 zaposlenih, neodvisni preračuni pa kažejo, da je normativni preračun ekvivalentov zmanjšanja zaposlenih, brez upoštevanja šolskih okolišev, od 2500 do 3000 zaposlenih) in v povečani obveznosti. Pri tem je treba zlasti opozoriti na to, da bo odpuščanje prevladujoče spolno označeno: v več kot 85 % bodo to ženske, in sicer mlade ženske. Najprej bodo odpuščene osebe, ki so zaposlene po pogodbah za določen čas. Tiste, ki verjamejo, da to niso odpuščanja,

velja opozoriti, da so tudi zaposlitve za določen čas in za, na primer, polovični delovni čas, zaposlitve. Številnim mladim predstavljajo edini vir zaslužka.

O znižanju plač pa še: ob predvidenem 5- do 10-odstotnem znižanju plač v šolah in vrtcih je treba, da bi dobili vpogled v radikalnost posega v plače v vzgoji in izobraževanju, prišteti še 4,5- do 8,3-odstotno znižanje plač, ki ga bodo zaposleni deležni zaradi zvišanja delovne obveznosti. Vzgojiteljica, ki bo že sicer deležna 10-odstotnega znižanja plače, bo zaradi povečanja delovne obveznosti za osem odstotkov, dejansko skupaj realno izgubila 18 odstotkov zaslužka. Morda velja ob koncu tega dela opozoriti še na ugotovitve študije PISA o šolskih sistemih. Slednja ugotavlja pomembno povezanost med višjimi plačami učiteljev in nadpovprečnimi dosežki učencev/dijakov. Pogled v učinkovitost šol pokaže, da je omenjena korelacija pomembnejša od korelacije med velikostjo oddelka in dosežki. Kljub temu pa večina držav članic OECD favorizira manjše oddelke, ki omogočajo več individualizacije dela in socialne dinamike med učenci in učitelji (prim. PISA 2009, str. 50–52, 82–83).

Primerjalni vpogled v delovno obveznost učiteljstva

MARJAN ŠIMENC IN VERONIKA TAŠNER

Uvod

V Sloveniji je mogoče po osamosvojitvi opaziti ciklične poskuse umestitve posameznih poklicnih skupin na novo oblikovani družbeni lestvici. Učiteljstvo pri tem ni izjema. Dobro sindikalno organizirani učitelji in učiteljice so praviloma v središču razprav o pravičnem plačilu za opravljeno delo. Ob tem ko se je učiteljem sicer uspelo primerno umestiti v družbo, se vendarle najdejo tudi takšni, ki menijo, da opravijo učitelji za svoje plačilo premalo dela oziroma da bi morali več dela opraviti v šoli, pod budnim očesom kolegov in ravnatelja, ravnateljice.

V nadaljevanju bomo pokazali, kako je z delovno obveznostjo učiteljev in učiteljic v nekaterih primerljivih državah, kaj v teh državah učiteljice in učitelji počno v svojem delovnem času in kako je slednji strukturiran.

Naj ob začetku opozorimo, da razmisleki o delovnih pogojih in položaju učiteljstva v družbi niso slovenska posebnost. Nasprotno. V zadnjem desetletju smo priča številnim poskusom tudi mednarodno primerjalno osvetliti položaj učiteljev v družbi. V državah članicah Evropske unije, kandidatkah in tudi v državah članicah OECD se tega vprašanja lotevajo sistematično in proučujejo zahtevano izobrazbo

učiteljev, njihovo delovno obveznost (časovno obremenitev in število otrok v razredu) ter plačilo za opravljeno delo. Skupaj z velikostjo razreda naj bi našeto predstavljalo pomembne indikatorje vpogleda v delo učiteljstva. V nadaljevanju se bomo naslonili na nekatere izsledke teh mednarodnih študij in na druge, predvsem nacionalne popise, predstavitev stanja na omenjenih področjih. V ospredju naše analize pa bo predvsem časovna obremenitev učiteljev v Sloveniji ter nekaterih izbranih državah EU in članicah OECD. V pregledu bomo tako poskušali z uporabo izsledkov različnih študij primerjalno osvetliti delovno obveznost učitelja, učiteljice v Sloveniji.

Pomen mednarodnih primerjav

Primerjalne umestitve položaja in delovnih pogojev učiteljstva v Sloveniji se lotevamo ob predpostavki, da posamezni podatki, ki so povezani z, denimo, zahtevano izobrazbo, delovno obveznostjo in plačo učiteljev, spregovorijo šele, če jih primerjamo s podatki v drugih državah in z drugimi podatki, ki v Sloveniji in drugod predstavljajo kontekst konkretnega podatka – šele takrat postanejo dejstva.⁷

7 Durkheim npr. v delu *Vzgoja in sociologija* opozarja na potrebo po primerjalnem proučevanju sistemov edukacije – torej na potrebo po njihovem umeščanju v časovna zaporedja in prostorska vzporedja. Po njegovem mnenju se šele ob takšnih umestitvah razumevanje posameznega pojava odmakne od splošnih vrednostnih sodb in zelo pogoste napake preučevanja šolskih sistemov – nanašanja tako ali drugače oblikovanih predstav o idealnem sistemu na dejansko stanje in presojanje obstoječega v luči teh predstav. Sociologija, pravi Durkheim, zahteva od nas, da obravnavamo šolski sistem – v tem primeru položaj učiteljev v njem – kot družbeno dejstvo. Šele, če je obravnavan tako, je mogoče realno načrtovati tudi njegovo spreminjanje oziroma argumentirano vztrajati pri ohranitvi obstoječega stanja.

Sistematične mednarodne primerjave šolskih sistemov imajo, tudi zaradi prej navedenega, v svetu dolgo tradicijo. Ob prvih sistematičnih, tudi institucionalno podprtih primerjavah, ki so bile zasnovane v 60-ih letih preteklega stoletja in so se krepile, so se razvijale nove, ki so zajele nova področja.⁸ Večalo se je tudi število držav, šolskih sistemov, ki so vključeni v raziskave. Študije, ki zahtevajo »sodelovanje, financiranje in pogajanje med sodelujočimi, organizatorji in financerji« (Howie in Plomp, 2005, str. 75), imajo več namenov, med njimi pa nedvomno izstopajo informiranje, prikazovanje podobnosti in razlik. **Premišljene edukacijske politike namreč niso mogoče, če ne izhajajo iz verodostojnih podatkov in dejstev.**

Howie in Plomp, ki ob nekaterih drugih avtorjih analizirata funkcije mednarodnih študij na edukacijskem področju, posebej izpostavljata naslednje: »opisovanje (ogledalo), *benchmarking*, spremljanje (*monitoring*), razsvetljevanje, razumevanje in med-nacionalno raziskovanje« (ibid., str. 76). Med njimi je opisna primerjava različnih šolskih ureditev po različnih državah najpogostejša, saj omogoča vpogled v ureditve nacionalnih sistemov, ki so bolj ali manj uspešni. *Benchmarking* je pri tem največkrat uporabljena metoda, saj predstavlja standarde, s katerimi je mogoče soditi/oceniti nacionalne šolske sisteme v primerjalnih študijah. Nadgradnja omenjene metode je funkcija spremljanja. Ta naj bi omogočala ocenjevanje procesov na

8 Tako je Husen v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja ugotavljal, da je enakost postala »ena ključnih besed na področju razprav o šolskih politikah tako na nacionalni kot tudi na mednarodni ravni« (1972, str. 13). Razpravo so spremljale in tudi spodbujale primerjalne študije.

različnih ravneh šolskega sistema, njihovo dograjevanje ali spremembe.⁹

Notranja delitev delovne obveznosti učiteljstva¹⁰

V nadaljevanju bomo obravnavali delovni čas učiteljev. Slednji zaseda osrednje mesto med delovnimi pogoji učiteljstva, »saj v veliki meri določa kakovost dela, še posebej to velja za poučevanje« (Galgóczy in Glassner, 2008, str. 12). Delovna obveznost učiteljstva v EU pa je precej kompleksen fenomen, saj je notranje strukturiran in v različnih državah različno urejen.

9 Rezultati mednarodnih študij so tako uporabni vsaj za razumevanje razlik v šolskih sistemih, v našem primeru delovne obveznosti učiteljev, in za razumevanje razlik med njimi. To naj bi odločevalcem omogočalo sprejemati boljše odločitve glede šolske organizacije, razdelitev virov in praks poučevanja (Kellaghan, 1996, primerjaj tudi Schleicher, 2007). Howie in Plomp ob navedenih funkcijah posebej izpostavita integracijsko vlogo mednarodnih primerjav, ki je zlasti v poznih 80-ih in 90-ih letih prejšnjega stoletja mnogim izoliranim šolskim sistemom, med njimi tudi slovenskemu, omogočila »vključitev v globalno razpravo o edukaciji in človeškem razvoju« (2005, str. 77). Ob tem pa poudarita še nekatere druge vidike, ki jih pri mednarodnih primerjavah šolskih sistemov nikakor ne smemo spregledati. Gre npr. za kulturne, zgodovinske, futurološke, ekonomske, administrativne vidike in vidik, ki poudarja odgovornost (ibid.). Zaradi kompleksnosti in tudi notranje protislovnosti perspektiv je, kot opozarjata Gaber in Marjanovič Umek, pomembno, da (zgolj) na podlagi rezultatov mednarodnih študij ne sklepamo prehitro in celo posegamo v polje edukacije. Tudi takrat ne, ko v svoj sistem prenašamo primere »dobrih praks«. To velja tudi v primeru, ko ob prej navedenih kontekstih in namenih primerjalnih raziskav izstopa okrepljena tekmovalnost »nacij na področju edukacije« (Gaber, Marjanovič Umek, 2009, str. 159).

10 Zbrani podatki se nanašajo na delovna razmerja za polni delovni čas. V prikazu niso upoštevani učitelji/učiteljice, ki še niso usposobljeni/usposobljene ali so začetniki/začetnice v poklicu in imajo posebne urnike.

1. Delovni čas

Poskusi opredeljevanja delovnega časa učiteljev privedejo do sklepa, da je mogoče delovno obveznost učiteljev razvrstiti v tri kategorije. Prvo predstavljajo **pedagoške ali kontaktne ure**, ki določajo čas, ki ga učitelj, učiteljica porabi za delo z učenci. Število teh ur je najpogosteje merjeno tedensko ali letno. V državah EU **obstajajo le tri države, v katerih je delovni čas učiteljev določen zgolj s številom pedagoških ali kontaktnih ur: Belgija, Lihtenštajn in Irska.**

V drugo kategorijo je mogoče umestiti **ure obvezne prisotnosti na šoli**. V tem času je učitelj, učiteljica na voljo v šoli (ali zunaj nje) za opravljanje različnih nalog. Ponekod v te ure ne všttevajo pedagoških ur, drugje pa predstavljajo vse ure učiteljeve prisotnosti na šoli, torej tudi ure, namenjene poučevanju.

V štirinajstih državah (od 32), ki jih v svoje prikaze vključuje Evropska komisija, opredeljujejo število **ur učiteljeve/ učiteljčine prisotnosti na šoli, ur**, ko naj bi bil ta na voljo za dejavnosti, kot so sestankovanje, govorilne ure ali druge dolžnosti s področja upravljanja šole, in lahko tudi čas, ki naj bi ga (kot denimo na Portugalskem) namenjali pripravam na pouk. Večina teh držav opredeljuje tudi pedagoške ure in skupni delovni čas. Navedeno velja tako za primarno kot sekundarno izobraževanje. Načeloma pa **seštevek teh ur ne presega 30-urne prisotnosti na šoli na teden**, z izjemo Portugalske (35 – na vseh ravneh izobraževanja), Norveške (33, 31, 30), Švedske (31), Združenega kraljestva (32). V kontekstu trenutnih (2012) razprav o času prisotnosti učiteljstva v šoli kaže že na tem mestu izpostaviti, da med članicami Evropske unije ni države, v kateri bi čas obvezne prisotnosti v šoli dosegel 40 ur (prim. *Key Data* 2012, str. 119). V večini

držav, v katerih predpisujejo ure prisotnosti na šoli, se število zahtevanih ur prisotnosti giblje od 20 do 27 ur na teden.

Tretjo kategorijo predstavljajo **vse delovne ure**, ki ob pedagoških urah in prisotnosti na šoli, vključuje tudi čas, ki je namenjen pripravam, ocenjevanju itd. Za te ure ni nujno, da jih učitelj, učiteljica izvaja na šoli. »Število ur se lahko določi kot čas, namenjen posameznim dejavnostim, ali kot celotni delovni čas. Lahko je merjen tedensko ali letno« (*Ravni avtonomije ...*, 2008, str. 40).

Skupno določeno najvišjo delovno obveznost – **vse delovne ure** – 40 ur tedensko, tako na primarni kot sekundarni ravni, je mogoče v državah Evropske unije in v državah, ki v Unijo vstopajo, najti v Bolgariji, na Češkem, v Nemčiji, Latviji, na Madžarskem in Nizozemskem, v Avstriji, na Poljskem, v Romuniji, Sloveniji, na Slovaškem, Švedskem, Islandiji in Hrvaškem (*Key data*, 2012, str. 120–121).

- **Zakonske določitve delovnega časa**

Delovni čas učiteljev v pogodbah o zaposlitvi je samo z urami pouka opredeljen v treh evropskih državah: v Belgiji (od 17 do 23 ur; ureditev je različna v različnih delih Belgije), Lihtenštajnu (22 ur v prvem delu OŠ, 21 ur v drugem delu OŠ in 17 do 19 ur v srednji šolah) in na Irskem v drugem delu OŠ (22 ur in z enakim številom ur na srednješolski ravni). V Grčiji, Italiji, na Cipru, v Luksemburgu, na Malti in Finskem sestavljajo delovni čas ure pouka in ure prisotnosti na šoli. Veliko držav navaja v pogodbah število vseh delovnih ur. To obsega celoto delovne obveznosti učiteljev, ki presega zgolj določeno število pedagoških ali kontaktnih ur.

»V treh državah, na Nizozemskem, Švedskem in v Združenem kraljestvu (...), število pedagoških ur, ki naj bi jih učitelji

izvedli, ni predpisano na ravni države. Na Nizozemskem je z zakonodajo določen samo skupni delovni čas.« (Ravni avtonomije ..., 2008, str. 40). Ob tem je na Švedskem določen skupni delovni čas letne prisotnosti na šoli. Kljub temu da je stopnja avtonomije pri tem visoka, pa velja, da šole praviloma ostajajo pri dolgo uveljavljenih in utečenih izračunih za določanje števila pedagoških ali kontaktnih ur. V Združenem kraljestvu skušajo, ob tem ko določajo čas, v katerem morajo biti učiteljice, učitelji na voljo v šoli, s pravili uravnoteženja časa za priprave in poučevanje določiti delež časa, ki ga mora imeti učiteljstvo, če naj se dobro pripravi na pouk. Zanimivo je, da pri tem hkrati ne določajo gornje meje obremenitve.

Ob razmisleku o delovni obveznosti učiteljice/učitelja ne smemo pozabiti, da predstavlja slednja »pomemben element delovnih pogojev učiteljstva in je (...) povezana s privlačnostjo učiteljskega poklica« (OECD 2002, str. 343). Tradicionalno je bila delovna obveznost pojmovana le kot »število ur pouka« (Eurydice 2003, str. 33). K uram pouka pa so všteli tako ure neposrednega dela z učenci kot tudi »pripravo na ure in ure, potrebne za ocenjevanje« (ibid., str. 33–34). Z vštevanjem priprave na ure in časa za ocenjevanje so želele šolske oblasti in tudi učiteljstvo sporočiti, da so upravičeni do dopusta v času počitnic in da niso delovno manj obremenjeni kot drugi javni uslužbenci oziroma delavci.¹¹

Kot smo skušali pokazati ob razdelitvi delovne obveznosti učiteljic/učiteljev, danes opredelitev »delovnega časa

11 Prizadevanje učiteljev/učiteljic za opredelitev celotnega delovnega časa praviloma izhajajo iz poskusa »spremeniti pogled«, skladno s katerim tako kot v Sloveniji tudi na Finskem, v Avstriji, na Češkem in Islandiji velja »splošno, sicer napačno javno mnenje, da učitelji delajo le *part time* in imajo dolge počitnice« (Eurydice 2003, str. 24).

učitelja/učiteljice meri bodisi na število ur pouka (včasih jim prištejejo določeno število ur, ki so namenjene nalogam, ki jih je treba opraviti v šoli) ali pa na število ur, ko mora biti učiteljica/učitelj na razpolago v šoli ali na nekem drugem mestu, ki ga določi ravnatelj šole, za različne dolžnosti« (ibid., str. 33). Ob tem pa povsod obstaja še neopredeljeni čas, »ki ga učitelji/učiteljice porabijo za priprave in ocenjevanje pisnih izdelkov« (ibid.). V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali posamezne elemente pravkar predstavljenega.

- **Ure pouka**

Ko govorimo o pedagoški obremenitvi, je treba zanje opraviti tudi letni preračun, in sicer zato, ker število »dni na leto odločilno vpliva na izračun obsega pedagoškega del« (*Pomembne teme v ...*, 2004, str. 47). Ure pouka, ki predstavljajo jedro delovnega časa v šolah, se v državah OECD praviloma razlikujejo in se v javni osnovni šoli gibljejo v letu od »manj kot 600 ur v Grčiji, na Madžarskem in Poljskem, do 900 ur in več v Franciji, na Irskem, Nizozemskem in v Združenih državah Amerike ter več kot 1200 na Kitajskem in v Indoneziji« (OECD, 2011, str. 424). **Pripravljavci študije pri tem ugotavljajo, da v letih 2000 do 2009 ni prišlo do večjih sprememb ur pouka na nobeni od ravni izobraževanja. To po eni strani opozarja, da je področje doseglo visoko stopnjo stabilnosti, po drugi strani pa govori tudi o občutljivosti poseganja v delovno obveznost učiteljstva. V prvem obdobju osnovne šole tako znaša učna obveznost v OECD v povprečju 779 ur (v Sloveniji 690), giblje pa se od 600 ur do več kot 1000 ur. V Grčiji, na Poljskem in Madžarskem imajo manj kot 600 ur pouka letno. V Estoniji, Islandiji, Turčiji in Sloveniji je teh ur manj kot 700; v Čilu, Indoneziji in Združenih državah pa več kot 1000.**

Tabela 1: Število ur pouka na leto v letih 2000, 2005, 2009 v izbranih državah

	Nižji razredi OŠ	Višji razredi OŠ	Srednja šola
Avstrija	M, 774, 779	M, 607, 607	M, 589, 589
Estonija	630, 630, 630	630, 630, 630	578, 578, 578
Finska	656, 677, 677	570, 592, 592	527, 550, 550
Francija	907, 918, 918	639, 639, 642	611, 625, 628
Madžarska	583, 583, 597	555, 555, 597	555, 555, 597
Islandija	629, 671, 609	629, 671, 609	464, 560, 547
Italija	744, 739, 757	608, 605, 619	608, 605, 619
Norveška	713, 741, 741	633, 656, 654	505, 524, 523
Poljska	M, M, 489	M, M, 483	M, M, 486
Portugalska	815, 855, 875	595, 564, 770	515, 513, 770
Slovenija	M, 697, 690	M, 697, 690	M, 639, 633
Švedska	ND, ND, ND	ND, ND, ND	ND, ND, ND

M = manjkajoči podatek

ND = število ni določeno

Vir: OECD, 2011.

V drugem obdobju osnovne šole oziroma v »nižji srednji šoli« učitelji v povprečju učijo 701 uro letno – v Sloveniji 690 ur – učna obremenitev na tej ravni edukacije pa se giblje od »manj kot 500 ur v Grčiji in na Poljskem« (OECD, 2011, str. 423) preko več kot 600 in manj kot 700 ur pouka (Avstrija, Belgija, Češka, Danska, Estonija, Francija, Islandija, Italija, Japonska, Koreja, Luksemburg, Norveška, Slovaška in Slovenija) pa vse do več kot 1000 ur pouka (Argentina, Čile, Mehika in Združene države (1068); glej tudi Tabelo 1).

V **srednji šoli** (višji srednji šoli) je obveznost nekoliko nižja kot v zadnjem triletju naše osnovne šole oziroma v nižji srednji šoli. »Učitelj splošnih predmetov ima v povprečju 656 urno obveznost na leto« (ibid., str. 424). Ta obveznost pa je zelo različna in znaša od »377 ur na Danskem do 800 in več ur v Braziliji (800), Mehiki (843) in na Škotskem (855)«; (ibid.). V Sloveniji znaša ta obveznost 633 ur letno. Ob tem ko se število ur poučevanja od države do države razlikuje, pa znaša povprečje tri ure ali manj poučevanja dnevno. Takšno pedagoško obveznost imajo učitelji na Finskem, Danskem, Norveškem, Poljskem, v Grčiji in tudi nekaterih neevropskih državah. V Združenih državah Amerike, Argentini in Čilu pa učitelji poučujejo tudi več kot pet ur na dan. Nekaj razlik avtorji OECD študije pripisujejo vključevanju odmorov med urami pouka v skupni seštevek pedagoške obveznosti v nekaterih državah, ki jih drugje ne vključujejo. Med državami, v katerih učitelji na tej ravni izobraževanja poučujejo več kot 1000 ur letno, so Argentina, Čile in Združene države Amerike.

Predstavljeni podatki opozarjajo na dejstvo, da se učna obveznost – neposredna učna obveznost – med državami zelo razlikuje. V Španiji mora tako osnovnošolska učiteljica, učitelj opraviti 880 ur letno, »kar je 101 ura več od OECD povprečja« (OECD 2011, 424), ob tem so ure razporejene med manj dni poučevanja v tednu, saj »učitelji, učiteljice v Španiji učijo v povprečju 5 ur na dan« (ibid.). OECD povprečje pa je 4,2 ure na dan. V večini držav obstaja tudi precejšnja razlika v učni obveznosti med posameznimi stopnjami edukacije. Osnovnošolske učiteljice ali, bolje rečeno, učiteljstvo začetnih razredov osnovne šole mora opraviti v povprečju za 30 odstotkov več ur pouka na letni ravni v Franciji, Grčiji, Koreji in na Češkem. Medtem pa razlika med učno obveznostjo enih in drugih ne preseže meje 3 odstotkov na Poljskem

in v ZDA. Bistvenih razlik med stopnjami edukacije pa ni tudi v Estoniji, na Madžarskem, Islandiji, Škotskem in Danskem, v Čilu ter v Sloveniji. Obstoji pa tudi primer obratne logike: »Argentina, Anglija in Mehika (...) – države, v katerih je učna obveznost osnovnošolskih učiteljev prvega dela nižja od obveznosti osnovnošolskih učiteljev drugega dela« (ibid., str. 425).

Kot smo že omenili, so v »večini držav (...) ostale od leta 2000 do 2009 ure poučevanja v osnovni šoli nespremenjene« (ibid., str. 424). Pomembno pa se je učna obveznost povečala na Češkem, in sicer za 28 odstotkov. Tam so učno obveznost najprej povečali leta 1992, nato še enkrat leta 1997, potem pa so jo leta 1999 zmanjšali (Eurydice, 2003, str. 36). Češki učitelji so tako leta 2002 učili za sedem odstotkov več kot leta 1996 (OECD, 2002, str. 344). Nasprotno pa se je čas poučevanja na Portugalskem zmanjšal za 8 in 10 odstotkov v nižji in v višji srednji šoli (prim. ibid.). Število ur pouka se je v zadnjem desetletju zmanjšalo tudi za škotske učitelje, in to za 10 odstotkov. »V Sloveniji se je povprečna učna obveznost zmanjšala po letu 1991, ko se je spremenil sistem financiranja šol« (Eurydice, 2003, str. 36). V obdobju od leta 2000 do 2009 pa učna obveznost ostaja bolj ali manj enaka. Medtem ko podatki študije OECD kažejo, da se je v vsaj polovici OECD držav čas poučevanja od leta 2000 do 2009 vsaj na eni stopnji povečal vsaj za 5 odstotkov, pa za Evropo velja, da so morali učitelji tu leta 2010 in 2011 poučevati v povprečju od 19 do 23 ur na teden. To je nekaj več ur, kot so jih poučevanju namenjali v letih 2006 in 2007, ko je povprečje znašalo od 18 do 20 ur na teden.

Za Slovenijo lahko ob že zapisanem ugotovimo, da ima **podobno učno obveznost kot njene sosede** (Avstrija 17/18,

17/18, 17¹²; Hrvaška 16/18, 18/22, 20/28; Italija 22, 18, 18). Sicer pa se v polje primerljive obveznosti uvrščajo še številne druge evropske države: Norveška (20, 16/19, 12/17), Francija (24, 17, 14), Islandija (17, 17, 17), Romunija (16/18, 16/18, 16/18) ter Češka (17, 17, 16); (prim. *Key data*, 2012, str. 120–121). Med evropskimi državami imata nižjo učno obveznost od Slovenije Poljska (14 ur) in Bolgarija v prvem delu osnovne šole 12/17 ur. Primerjava ob tem pokaže, da je učna obveznost v Sloveniji na vseh obravnavanih ravneh edukacije nekaj nižja od povprečja OECD. Hkrati imamo tako kot v drugih državah razširjene Evropske unije in OECD opraviti z zmanjševanjem učne obveznosti, ko prehajamo na višje stopnje izobraževanja. Slovenija pri tem spada med države, ki imajo podpovprečne razlike med osnovno in srednjo šolo (glej Tabele 2–4).

Tabela 2: Organizacija delovnega časa učiteljev v nižjih razredih OŠ – izbrane države

	Število tednov pouka	Število dni pouka	Neto ure pouka v urah (60 min.)	Zahtevana prisotnost v šoli v urah – letno/tedensko	Celoten delovni čas v urah
Avstrija	38	180	779	ND ³	1776/40
Estonija	39	175	630	ND	ND
Finska	38	188	677	1026/27	ND
Francija	35	M	918	ND	ND
Madžarska	37	181	597	ND	1864

12 Obveznost navajamo skladno z ISCED klasifikacijo po zaporedju ISCED 1, 2, 3.

Islandija	36	176	609	972/27	1800
Italija	39	172	757	936/24	ND
Norveška	38	190	741	1254/33	1688
Poljska	37	181	489	ND	1480
Portugalska	37	175	875	1295/35	1464
Slovenija	40	190	690	ND	ND
Švedska	ND	ND	ND	ND/31	1767

Vir: OECD, 2011; Key data, 2012; lastni preračuni.

Tabela 3: Organizacija delovnega časa učiteljev v višjih razredih OŠ – izbrane države

	Število tednov poučevanja	Število dni poučevanja	Neto ure pouka v urah (60 min.)	Zahtevana prisotnost v šoli v urah - letno/tedensko	Celoten delovni čas v urah
Avstrija	38	180	607	ND	1776
Estonija	39	175	630	ND	ND
Finska	38	188	592	1026/27	ND
Francija	35	M	642	ND	ND
Madžarska	37	181	597	ND	1864
Islandija	36	176	609	972/27	1800
Italija	39	172	619	ND	ND
Norveška	38	190	654	1178/31	1688
Poljska	37	179	483	ND	1464
Portugalska	37	175	770	1295/35	1464
Slovenija	40	190	690	ND	ND
Švedska	ND	ND	ND	ND/31	1767

Vir: OECD, 2011; Key data, 2012; lastni preračuni.

Tabela 4: Organizacija delovnega časa učiteljev v SŠ, splošni programi – izbrane države

	Število tednov poučevanja	Število dni poučevanja	Neto ure pouka v urah (60 min.)	Zahtevana prisotnost v šoli v urah – letno/ tedensko	Celoten delovni čas v urah
Avstrija	38	180	589	ND	ND
Estonija	39	175	578	ND	ND
Finska	38	188	550	1026/27	ND
Francija	35	M	628	ND	ND
Madžarska	37	181	597	ND	1864
Islandija	35	171	547	972/27	1800
Italija	39	172	619	ND	ND
Norveška	38	190	523	1140/30	1688
Poljska	37	180	486	ND	1472
Portugalska	37	175	770	1295/35	1464
Slovenija	40	190	633	ND	ND
Švedska	ND	ND	ND	ND/31	1767

Vir: OECD, 2011; Key data, 2012; lastni preračuni.

- **Drugo delo v šoli in zunaj nje (prisotnost v šoli in celotna delovna obveznost)**

Zapisi smo že, da nekatere države formalno urejajo le obveznost neposrednega dela v razredu, hkrati pa »druge določajo tudi delovni čas v celoti« (OECD, 2002, str. 344). V večini članic OECD »od učiteljev formalno zahtevajo, da za plačo za poln delovni čas opravijo določeno število ur na teden in v to vštejejo tako čas pouka kot tudi čas izven pouka« (ibid.). Enako je tudi v državah, ki jih s svojo statistiko zajame Evropska komisija (glej *Key data*, 2012, str. 119). Ob

t. i. primarni dejavnosti učiteljstva so le-ti lahko s pogodba-
mi zavezani tudi k opravljanju drugih delovnih nalog. Med
take naloge spadajo **timsko delo, upravljanje šole, razre-
dništvo, priprava na pouk, popravljanje domačih nalog,
koordinacija različnih prostočasnih aktivnosti, pomoč
pripravnikom, interna evalvacija** itd. Časovna obremenit-
ev s tovrstnimi dejavnostmi se med posameznimi šolami
in tudi med sistemi razlikuje. V seštevku pa gre za delovne
obremenitve, ki so podobne siceršnji delovni obremenitvi v
določeni državi (prim. Eurybase Finland 2008/09, 168). Če
je takšno obremenitev težko meriti, pa so natančneje znane
formalno zahtevane obveznosti učiteljstva glede prisotnosti
v šoli.

Med državami, ki jih statistično spremlja Evropska unija – v
Key data 2012 je teh 32 – je 14¹³ takšnih, v katerih določajo
tudi »obseg časa, v katerem mora biti **učiteljstvo vsak teden
na razpolago v šoli**« (*Key data*, 2012, str. 119). Med država-
mi, ki smo jih natančneje primerjali v pričujoči razpravi, pa
zahtevane prisotnosti v šoli v višjih razredih osnovne šole
ne poznajo v **nobeni od naših sosednjih držav** – v Avstriji,
na Madžarskem, v Italiji.¹⁴ Prav tako zahtevane prisotno-
sti nimajo v Estoniji, Franciji in na Poljskem. Poznajo pa
takšno obveznost Finci, Portugalci, Islandci, Norvežani in
Švedci.

Zahtevana prisotnost je najvišja na Portugalskem (35 ur)
in je enaka celotni obveznosti učiteljice, učitelja. Takšna

13 Še v dveh državah – Belgiji in Italiji – je določena obveznost
prisotnosti v nižjih razredih osnovne šole. V Belgiji to velja zgolj za
flamski del države (prim. *Key data*, 2012, str. 119–121).

14 Kot smo že opozorili, Italija to obveznost (24 ur) pozna v nižjih
razredih osnovne šole.

obveznost predpostavlja, da učiteljstvo dela za šolo ne odnaša domov in da so v šoli zagotovljeni pogoji za priprave na šolo, ocenjevanje ipd. Druge države, ki poznajo zahtevano prisotnost, jo locirajo v polje med 27 in 31 urami (glej Tabele 2–4).

Kako zelo različne, tudi različno regulirane, so lahko pri tem šolske ureditve, lepo ponazarja, denimo, razlika med **špansko ureditvijo**, v kateri za učitelje v osnovni šoli velja 37,5-urna **celotna delovna obveznost**. Od tega znaša **neposredna učna obveznost** 22,5 ure, 7,5 ure odpade na odmore, konference in druge pedagoške aktivnosti, 7,5 ure pa ostane za **pripravo na pouk**. Bistveno manj formalno strukturiran je delovni čas na **Danskem**, kjer znaša formalna delovna obveznost učiteljice/učitelja 37 ur na teden. Dejansko pa **podobno kot v Sloveniji** regulirajo le od 18 do 20 ur pouka, preostanek časa pa je namenjen pripravam, stikom s starši, sodelovanju z drugimi učitelji/učiteljicami ipd. **Slovenija**, ki zakonsko določa le ure pouka in jih ob naštevanju drugih obveznosti učiteljstva prevede v 40 urni delovni teden, tako **spada med države**, ki šolam in vodstvom šol prepustijo **veliko prostora** za dejansko reguliranje delovnega časa.

Ob primerjavah delovnih obremenitev učiteljev/učiteljic iz različnih držav je treba upoštevati dejstvo, da so te mogoče zgolj »na podlagi opredelitev delovnega časa, časa obvezne prisotnosti v šoli zaradi poučevanja ali izvajanja drugih dejavnosti in časa namenjenega individualnemu delu (priprava na učne ure, ocenjevanje in usposabljanje)«, (*Pomembne teme ...*, 2004, str. 45). Kot kaže, se seštevki tega časa v stabilnih šolskih sistemih ne razlikujejo bistveno. Bolj se **razlikuje le stopnja reguliranosti upravljanja s časom**. Pri tem bi kazalo preveriti stopnjo povezanosti zaupanja učiteljstvu in količino avtonomnega prostora odločanja o času.

Posebno vprašanje, ki se v zadnjih letih poraja tako v Sloveniji kot tudi drugod v Evropi, zadeva razmerje med težnjo po skrajšanju delovnega časa v družbi kot celoti in skrajšanjem delovnega časa učiteljev/učiteljic. Za Evropo na sploh velja, da skrajševanje delovne obveznosti drugod »ni bilo pospremljeno z zmanjšanjem števila ur pouka za učiteljstvo« (ibid., str. 27). Pritisk v smeri zmanjšanja delovne obveznosti – tedenske, letne in delovne obveznosti v celoti – bo z gotovostjo na več načinov vplival tudi na prihodnje spoprijeme z delovnim časom učiteljstva. Verjetno pa ne kaže pričakovati, da se bodo ti spoprijemi dolgoročno končali s povečevanjem delovne obveznosti učiteljstva.

2. Aktualna razprava (polemika) v Sloveniji

Nedavno se je v Sloveniji razvnela razprava o potrebnosti uvedbe osemurne obvezne prisotnosti učiteljstva v šolah. Ob prikazanih podatkih je vsiljevanje razprave o potrebnosti takšne regulacije težko razumeti kot domišljeno.

Nepremišljeno se zdi najprej zato, ker takšne obveznosti (**osemurne dnevne prisotnosti**) **ne poznajo nikjer v Evropi**, skratka v nobeni primerljivi državi. Potem zato, ker je **obstoječa »mehka« regulacija** delovne obveznosti povsem **primerljiva** z ureditvami v okolju, katerega del smo – vse Sloveniji bližnje države namreč poznajo ureditev, ki je zelo podobna naši. Učiteljstvo v Sloveniji brez formalne prisile opravi obvezne učne, kontaktne ure in ob tem poskrbi za govorilne ure, se udeležuje dejavnosti v šoli – konferenc, izobraževanja in sodelovanja v mednarodnih projektih, kulturnih prireditvah ipd. Doma, tudi zaradi pomanjkanja ustreznih razmer v šolah, potekajo priprave na pouk, ocenjevanje pisnih in drugih izdelkov ipd. Za veliko večino učiteljstva velja, da šola, ko stopijo skozi šolska vrata, ne ostane za njimi.

Nepremišljena je grožnja z uvedbo obvezne prisotnosti tudi zato, ker skuša s prisilo in časovnim **nadzorom nad celotnim korpusom** učiteljstva rešiti problem (tega ne smemo zanikati) majhnega dela učiteljev, učiteljic, ki svojega dela ne opravijo zadosti kakovostno. Za spoprijem s problemom prenizke motiviranosti bi kazalo prej kot časovni nadzor predlagati premišljen sistem spodbud za dobro delo – od premisleka o stimulativnosti plač, ki že nekaj let ostajajo na isti ravni, do mehanizmov za zagotavljanje kakovosti dela, ki bi sloneli predvsem na samoevalvaciji ipd. Za začetek bi kazalo takoj opustiti poskuse zmanjševanja ugleda učiteljskega poklica v družbi. Slovenija prej potrebuje nasprotno: vzajemno pripoznavanje različnih poklicev, spodbujanje v prizadevanjih za reševanje zahtevnih problemov, ki so pred nami.

Nadzorovanje in kaznovanje je kot sistem že demonstriralo svojo nezadostnost. Jasno je zapisano polju predmodernih mehanizmov urejanja razmerij v družbi. Sodobne družbe, ki skušajo zmanjšati stopnjo tveganja za vsakogar od nas (za poklicne, starostne, lokalne ipd. skupnosti, skupine), se raje kot k nadzoru zatekajo k mehanizmom povečevanja varnosti (prim. Foucault 2009). Njihovo vzpostavljanje zahteva jasnejše odgovore na vprašanje, v katero smer bomo razvijali šolo v Sloveniji, kako se bomo spoprijeli s stiskami, ki jih v šolo prinaša kriza sodobne zahodne družbe. S temi vprašanji se lahko spoprime le učiteljica, učitelj z veliko stopnjo prostora za delovanje. Ali kot pravi ena od udeleženk polemike o obvezni prisotnosti: »Učitelj ni delavec, ni birokrat, zato se kvalitete njegovega dela ne da meriti z dolžino priprave na pouk, niti s številom popravljenih testov, niti z urami, ki jih prebije v šoli. (...) Zato vas pozivam (...), ne ukvarjajte se s tem, kako bi nas nadzorovali in merili z vašimi vatli; raje nas razbremenite administrativnih opravil in nam omogočite delovne pogoje, v katerih bomo v

zadovoljstvo vseh opravljali naš poklic« (Delo, 18. 2. 2012, str. 29). Za veliko večino učiteljstva namreč z gotovostjo velja, kot pravi druga učiteljica, da iskre, ki lahko naredijo dobro šolo »ne vedo, da se morajo kresati le v zapovedanem času in kraju, po možnosti po peti ali šesti uri pouka. (...) Vprašanje kje in kdaj je popolnoma nepotrebno « (ibid.).

V razmislek

Vivien Reding, evropska komisarka za izobraževanje in kulturo, je svoj predgovor v študijo Evropske komisije *Učiteljski poklic v Evropi: Profil, trendi, hotenja* začela z naslednjo mislijo: »Učiteljski poklic, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, je bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine. Učitelji so (...) ključni akterji v katerikoli strategiji, katere cilj je spodbujati razvoj družbe in gospodarstva« (*Pomembne teme ...*, 2004, III).

Da je zapisano mogoče zagotavljati, morajo biti nedvomno izpolnjeni nekateri družbeni in sistemski pogoji. Med njimi so ob visoki strokovni usposobljenosti, visoki stopnji strokovne avtonomije zagotovo tudi ustrezni delovni pogoji učiteljstva. Ob vse številnejših administrativnih zahtevah, pretiranih zahtevah po nenehnem strokovnem izobraževanju in vključevanju v mednarodne projekte, vpejavi medsebojne koordinacije dela, interne evalvacije, vse pogostejšem vključevanju otrok s posebnimi potrebami in še bi lahko naštevali je težko verjeti, da bi ukrep prisilne osemurne prisotnosti na šolah lahko prispeval k zadovoljstvu, motiviranosti in uspešnosti učiteljstva in s tem k dvigu kakovosti slovenskega šolstva.

Ob tem ko je Slovenija po osamosvojitvi opravila na edukacijskem področju pomembno transformacijo od centralno

birokratsko urejenega nadzora in reguliranja v socializmu do relativne avtonomije v postsocialističnem obdobju, se zdijo predlogi, ki stremijo k vračanju k zastarelim in neproduktivnim ureditvam, strokovno nesprejemljivi. Tudi zato, ker učiteljskega poklica ne moremo enostavno umešati v sfero uradništva in kopirati strategij in praks iz enega polja v drugo. Učiteljstvo je namreč »posebna vrsta javnega servisa« (Gaber, Tašner, Zgaga, 2011, str. 260). Zato je tudi logika delovanja edukacijskega polja drugačna od polja uradništva ali podjetniškega polja.

Očitno je treba ponovno spomniti na zahteve in pričakovanja, ki so bila jasno izražena glede avtonomije vzgojno-izobraževalnih institucij v času zatona socializma. Te zahteve »so bile artikulirane s strani številnih in vplivnih profesionalnih skupin, ki so zahtevale avtonomijo, ki presega avtonomijo drugih javnih uslužbencev« (ibid., str. 261). Zato tudi ne preseneča zapis iz prve Bele knjige, v katerem so povzete omenjene zahteve: »(š)ole morajo imeti avtonomijo: v razmerju do države in struktur oblasti, v razmerju do ‚zunajšolskih‘ oblik in vrst vednosti ali prepričanj« (Bela knjiga, 1995, str. 26).

Pri poskusih povečevanja števila ur prisotnosti v šoli je treba upoštevati tudi opozorilo avtorjev študije *Učiteljski poklic v Evropi* (2004, str. 39), da je predpisovanje učiteljevega dela izven ur pouka v smislu povečevanja »delovnega časa (ki ga učitelji preživijo na delu v šoli)« mogoče zgolj z višanjem njihove plače. »Zveza med delovnim časom in plačo namreč v vseh državah deluje na enak način. Če skrajšate prosti čas in povečate število ur prisotnosti na teden, se bo v takšni ali drugačni obliki pojavilo tudi vprašanje povišanja plače« (ibid.).

Viri in literatura

Communicating research for evidence-based policymaking (CREP) 2010. Brussels: EU. ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/guide-communicating-research_en.pdf, pridobljeno 6. 6. 2011.

Davies, P.: Is evidence-based government possible? Jerry Lee lecture, 2004. <http://www.ebpdn.org/download/download.php?table=resources&id=1305>, pridobljeno 10. 6. 2011.

Durkheim, E.: Vzgoja in sociologija. Ljubljana: Krtina, 2009.
Eurostat. Education and training. Indicators on education finance. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en, pridobljeno 11. 4. 2012.

Eurybase

[Http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf).

[Https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teachers_and_Education_Staff](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teachers_and_Education_Staff).

[Https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education).

[Https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education#Working_Time_and_Holidays_-_Primary_education_teachers](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education#Working_Time_and_Holidays_-_Primary_education_teachers).

[Https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/)

- Hungary:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Teachers_and_Education_Staff.
- Eurydice; The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Report III: Working Conditions and Pay. Brussels: Eurydice, 2003.
- Foucault, M.: Security, Territory, Population. New York: Palgrave, 2009.
- Gaber, S., Tašner, V., Zgaga, P.: Autonomy, Bureaucracy, Administrative Burden and Quality Assurance in Education in Slovenia. *Bildung und Erziehung*. Bohlau 64. JG. Heft 3, 2011, str. 259–274.
- Galgóczi, B., Glassner, V.: Comparative study of teachers' pay in Europe. Brussels: EI/ETUCE, 2008.
- Howie, S., Plomp, T.: International comparative studies of education and large-scale change. V: *International Handbook of Educational Policy*, ur. N. Bascia ind. Springer, 2005.
<http://blog.zturk.com/>, pridobljeno 5. 4. 2012.
- Husen, T.: *Social Background and Educational Career*. Paris: OECD, 1972.
- Key data on education in Europe (2012). Bruselj: European Commission. (EACEA P9 Eurydice).
- Krek, J.: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana, 1995.
- Lasswell, H. D.: *A Pre-View of Policy Science*. New York: American Elsevier, 1971.
- Nacionalni reformni program 2012-2013 (predlog). Vlada Republike Slovenije. 28. Marec 2012.
- OECD (2002). *Education at a Glance 2002: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odralih v Sloveniji ob

koncu šolskega leta 2009/2010 in na začetku šolskega leta 2010/2011 – končni podatki. Statistični urad Republike Slovenije; pridobljeno 22. 4. 2011.

PISA 2006 results: Science Competencies for Tomorrow's World. Vol I. in II. OECD. Dostopno na http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html

PISA 2009 results: what makes school successful. Vol. IV. OECD. Dostopno na: http://www.oecd.org/document/35/0,3746,en_32252351_46584327_46609827_1_1_1_1,00.html.

Pomembne teme v izobraževanju v Evropi, Zvezek 3, Učiteljski poklic v Evropi: Profil, trendi, hotenja. Bruselj: Evropska komisija, 2004.

Ravni avtonomije in odgovornost učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008.

Schleicher, A.: Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8: 349–357, 2007.

Scientific evidence for policy-making (SEPM) 2008. Brussels: EU. Simons, M., Olsen, M., Peters, M. A. (eds.): Re-reading education policies. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2009.

Starting strong III. OECD, 2012.

Statistične informacije. Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, marec 2012.

Sobotna priloga Dela, 18. 2. 2012, Pisma bralcev: Alenka Cvetkovič; Vilma Nečimer – Nenadzorovano delo učiteljev doma.

The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries (2009). Luksemburg: Office for Official Publications in the European Communities.

Uravnoteženje javnih financ. Izhodišča za pripravo rebalansa proračuna za leto 2012. Ministrstvo za finance. Republika Slovenija. Whitty, G.: Making sense of education policy. London: PCP, 2002.

Zakon o vrtcih (1996): Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/index?edition=199612>

Stvarno in imensko kazalo

A

- Anglija 35
- Argentina 33–35
- Avstrija 18, 30, 31, 33, 35–39
- avtonomija
 - stopnja 31
 - šole 43
 - učiteljev 15
 - vzgojno-izobraževalnih institucij 44

B

- BDP 19–20
- Bela knjiga 44
- Belgija 10, 18, 29–30, 33, 39
- Benchmarking* 27
- Bolgarija 30, 36
- Braziliija 34

C

- Ciper 18, 30
- CREP 5

Č

- Češka 30, 31, 33–36

Čile 32–35

D

- Danska 10–11, 17–18, 33–35, 40
- Davies, P. 5
- delovna obveznost 14, 21, 24–26, 28–32, 38, 40–41
- delovni čas 21, 24–25, 28–32, 36–38, 40–41, 44
- delovni pogoji 25–26, 28, 31, 42–43
- družba znanja 21
- Durkheim, E. 26

E

- Education at a Glance 6
- edukacija 7, 19–21, 26, 28, 33–34, 36
- edukacijske politike 5–6, 27
- Estonija 10, 14, 18, 32–33, 35–39
- EU 10–11, 16, 20, 25–26, 28–30, 36, 39
- Eurybase 39
- Eurydice 6, 7, 31, 35

Evropska komisija 29, 38,
43

F

Finska 10–11, 13–14, 18–19,
30–31, 33–34, 36–38

Foucault 42

Francija 32 – 34, 36–39

G

Gaber, S. 28, 44

Galgóczi, B. 28

Glassner, V. 28

Grčija 18, 30, 32–34

H

Howie, S. 27–28

Hrvaška 18, 19, 30, 36

Husen, T. 27

I

igralna površina v vrtcu 9,
13–14

Indonezija 32,

Irska 13, 18, 29–30, 32

ISCED 36

Islandija 10, 12, 17, 30–33,
35–39

Italija 18, 30, 33, 36–39

izobraževanje

– primarno 29–30

– sekundarno 29–30

J

Janša, J. 19

Japonska 33

javne finance 15–16

javni sektor 21

K

kakovost 6, 9–11, 13–16, 19,
28, 42–43

Key data 6, 12–20, 29–30,
37–39

Kitajska 32

Koreja 33–34

L

Lasswell, H. D. 5

Latvija 10, 18, 30

Lihtenštajn 17, 29–30

Litva 17–18

Luksemburg 10, 13, 18,
30, 33

M

Madžarska 18, 30, 32–33,
35–39

Malta 17–18, 30

mednarodne primerjave 11,
19 – 21, 25–28

mednarodne raziskave
6, 20

mehanizem varnosti 42

Mehika 33–35

N

Nacionalni reformni
program 2012-2013 (pre-
dlog) 15

Nemčija 12, 18, 30

Nizozemska 10, 12, 18,
30–32

nordijske države 9–11, 13

normativ 9–10, 13–14, 16

Norveška 10–11, 13–14, 29,
33–34, 36–38

O

OECD 6–7, 24–26, 31–38

osnovna šola 15–20, 23,
32–36, 39–40

P

PISA 6, 20, 24

pismeost

– naravoslovna 7, 20

– matematična 7, 20

– bralna 7, 20

plača 14, 21–24, 26, 38,
42–44

Plomp, T. 27, 28

politika utemeljena na
dejstvih 5

(*evidence-based policy*)

Poljska 18, 30, 32–34, 36–39

Portugalska 18, 29, 33, 35,
37–39

predlog ukrepov 9, 15, 44

predšolska vzgoja 9–12,

14–15

primerjalna analiza 14, 19
priprava na pouk 29–32,
39–42

R

razmerje učitelj/učenec
18–19

Reding., V. 43

Romunija 18, 30, 36

S

Schleicher, A. 6, 28

SEPM 5

Simons, M. 5

skupna prisotnost 9, 11

Slovaška 30, 33

Slovenija 6–7, 9–14, 16–20,

25–26, 28, 30–38, 40–43

srednja šola 15, 19–20, 23,
30, 36

– nižja 33–35

– višja 33, 35

starostno obdobje

– prvo 9–14

– drugo 9–14

Statistični urad RS 17

strokovni delavci 9, 12, 17

strukturni kazalci 9–10,
13–14

Š

Škotska 34–35

šolski sistem 24, 26–28,

39–40

Španija 18, 34, 40

Švedska 10–11, 18–19, 29–31,
33, 37–38

T

Tašner, V. 25, 44

TIMSS 6

triada 17

Turčija 32

Turk, Ž. 16

U

učitelj/ica 15, 17–19, 23–26,
28–44

učna obveznost 32, 34–36,
40

Uravnoteženje javnih
financ: Izhodišča za
pripravo rebalansa pro-
računa 2012 9,15, 16
ure 11–13, 29–34, 36–38,

40–44

– kontaktne (pedagoške,
poučevanja, učne)
29–31, 34–36, 40, 41

– obvezne prisotnosti
29–30, 34, 36, 40, 41,
44

– pouka 30–34, 36–38,
40

– pedagoške
obremenitve 32

– vse delovne ure 30

V

velikost oddelka 10,11 16,
24, 26

visoko šolstvo 19

Vlada RS 3, 5, 6, 9, 15, 19–21

vrtec 3, 9, 10, 12–15, 21–24,
47

– slovenski 9, 10, 12–14

vrtčevski oddelki 9–14, 16

– razmerje odrasli/
otroci 9–13, 17–19

vrtčevski program

– dnevni 11

– poldnevni 11

vzgojitelj/ica 9, 11–15, 22, 24

W

Whitty, G. 5, 47

Z

Zgaga, P. 44, 46

Združene države Amerike
32, 34

Zakon o vrtcih 1996 10
znanosti o politikah 5, 17, 21