

Konceptualni okvir globalnih kompetenc

Razvoj globalnega izobraževanja

Čeprav je globalno izobraževanje pogosto razumljeno kot odziv na intenziven proces globalizacije v zadnjih desetletjih, Appiah (2007), Miller (2013) in M. C. Nussbaum (1997) menijo, da začetek globalnega državljanstva sega v četrto stoletje pred našim štetjem, ko je Diogen, grški filozof, eden od začetnikov kinizma, razglasil »Jaz sem državljan sveta«. Pojasnjujejo, da so v tretjem stoletju pred našim štetjem idejo razvili stoiki in jo postavili v središče svojega programa izobraževanja. Stoiki so izhajali iz prepričanja, da je človek prvotno zvest moralni skupnosti vseh ljudi, in ne vladi.

N. Santamaría-Cárdaba in drugi (2021) menijo, da so bili pomembni koraki v razvoju globalnega izobraževanja narejeni v obdobju kolonializma, ki ga umeščajo v obdobje od leta 1870 do 1914, in postkolonializma oziroma dekolonizacije, ko sta bili izpostavljeni problematika t. i. tretjega sveta ter potreba po skupnem mednarodnem sodelovanju.

V tridesetih letih prejšnjega stoletja so pobude za globalno izobraževanje v duhu strahu pred fašizmom in grožnjami demokraciji prihajale tudi s strani nacionalnih javnopolitičnih odločevalcev. Bourn (2020) tako kot ponovni začetek globalnega izobraževanja opredeljuje obdobje med prvo in drugo svetovno vojno ter vzpostavitev Organizacije združenih narodov leta 1945 z namero po spodbujanju zaščite človekovih pravic, zagotavljanja

miru in sodelovanja pri reševanju mednarodnih problemov, s tem pa tudi razvoj občutka globalnega državljanstva, predvsem v Evropi in Severni Ameriki. Čeprav je razvoj ideje svetovnega državljanstva hladna vojna nekoliko zamejila, so teme, kot so medkulturno razumevanje, mirovna vzgoja (angl. *peace education*), izobraževanje za človekove pravice in učenje o drugih državah, pridobile podporo mednarodne skupnosti. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je na vidnosti in pomenu pridobilo mednarodno sodelovanje za razvoj, ki se je razširilo na vsa področja družbe ter vplivalo na delovanje nevladnih organizacij in medijev ter javno mnenje, privedlo pa je tudi do vključevanja vprašanj, povezanih z nerazvitostjo ter obstojem t. i. tretjega sveta, v mednarodne agende.¹ Navedeni trendi so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vodili do različnih oblik in vsebin izobraževanja, ki jih danes opredeljujemo kot globalno izobraževanje. V Združenih državah Amerike so vodilni avtorji Kenneth A. Tye, James M. Becker, Robert G. Hanvey, Toni Fuss Kirkwood-Tucker in Merry M. Merryfield pozornost namenjali predvsem razumevanju različnih perspektiv in pogledov na svet. Sočasno so v Veliki Britaniji Robin Richardson, Graham Pike in David Selby oblikovali številne kurikularne predloge za razvoj globalne miselnosti (angl. *world mindedness*) in na učence osredinjen pristop k poučevanju. Pri tem so poudarjali predvsem razvoj spretnosti in vrednot za uresničevanje globalnega državljanstva (Bourn, 2020).

V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je tako globalno izobraževanje razvijalo predvsem kot preplet globalne miselnosti in na otroka osredinjenega izobraževanja, s poudarkom na razumevanju perspektive drugega. Ob prelomu tisočletja so prišle v ospredje teme odprtosti, prepoznavanja pomena razumevanja različnih kulturnih perspektiv in sposobnosti ukrepanja za zagotavljanje družbenih sprememb. Na pomenu pridobi globalno državljanstvo kot aktivni element globalnega izobraževanja.

UNESCO (2014) izpostavlja, da medtem ko je zgodovina globalnega izobraževanja razmeroma dolga, je koncept izobraževanja za globalno državljanstvo razmeroma nov. Meni, da gre za pomemben premik od minimalističnih interpretacij globalnega izobraževanja, ki se osredinja na

1 Bourn (2020) pojasnjuje, da t. i. razvojno izobraževanje (angl. *development education*) izvira predvsem z Norveškega in je povezan z ozaveščanjem o razvojni pomoči Indiji. V drugih državah (npr. Veliki Britaniji) pa je bilo razvojno izobraževanje videno predvsem kot odgovor na procese dekolonizacije v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja z namenom pridobivanja podpore javnosti razvojni pomoči t. i. tretjemu svetu.

mednarodno ozaveščenost in razvoj celovite osebnosti, k aktivnejši vlogi globalnih državljanov, ki imajo tako dolžnosti kot pravice, predvsem pri spoštovanju medsebojne povezanosti, zavzemanju perspektive drugih, spoštovanju kulturne raznolikosti, zavzemanju za človekove pravice, socialno pravičnost in trajnostni razvoj.² Podobno Cabrera (2010) meni, da je globalno državljanstvo večdimenzionalna oznaka, pod katero je mogoče umestiti koncepte, kot so svetovljansko državljanstvo (angl. *cosmopolitan citizenship*), izobraževanje za medkulturno skupnost in svetovljanski moralni pogled (angl. *cosmopolitan moral outlook*). Meni, da se globalno državljanstvo nanaša na nabor dispozicij in praks, ki vključujejo samozavedanje, spoštovanje različnosti, empatijo, altruizem in zavzemanje za socialno pravičnost.

Tipologije globalnega izobraževanja

V literaturi je mogoče zaslediti različne pristope in tipologije globalnega izobraževanja in izobraževanja za globalno državljanstvo.

V. Andreotti (2006) razlikuje med dvema okviroma izobraževanja za globalno državljanstvo – mehkim in kritičnim pristopom. Prvi odraža medčloveški/moralni okvir za razumevanje odnosa z drugimi, opolnomočenje posameznikov za delo, ozaveščanje o globalnih vprašanjih in spodbujanje kampanj, medtem ko je drugi osredinjen na neenakost in družbeno nepravilnost, razumevanje globalnih odnosov kot političnih in etičnih ter spodbuja posameznike h kritičnemu razmišljanju in naslavljanju globalnih vprašanj. Po L. Johnson (2010) obstaja osem glavnih kategorij globalne državljske vzgoje: politična, moralna, ekonomska, kulturno-estetska, kritična, položajna, okoljska in duhovna. Prve štiri se nanašajo na konvergentne in nasprotujoče si vzorce izobraževanja o globalnem državljanstvu in so povezani z mehкими oblikami globalnega izobraževanja, kot jih izpostavlja V. Andreotti (2006), medtem ko zadnje štiri opisujejo bolj kritične, postmoderne oblike globalnega državljanstva. L. Schultz (2007) poudarja tri kategorije izobraževanja za globalno državljanstvo: neoliberalno, radikalno in transformacijsko. Prav tako Veugelers (2011) razlikuje med

- 2 J. Arbeiter (2019) izpostavlja, da »globalno izobraževanje vključuje področja mednarodnega razvojnega sodelovanja, človekovih pravic, trajnostnega razvoja, varovanja okolja, miru in preprečevanja konfliktov, medkulturne komunikacije ter enakosti spolov, kar pomeni, da je treba to področje razumeti celovito in ga temu primer-no tudi analizirati«. Čeprav gre za različna področja, jim je skupno prizadevanje za tesnejši odnos med družbenimi vprašanji in vsebinami, s katerimi se jih naslavlja v razredu.

tremi oblikami. Prva se nanaša na »odprto globalno državljanstvo« in poudarja vse večjo soodvisnost in kulturno raznolikost sveta. Druga opisuje »globalno moralno državljanstvo« in poudarja etične kategorije, kot so enakost in človekove pravice, medtem ko tretja zagovarja »globalno družbeno in politično državljanstvo«, katerega namen je spremeniti razmerja politične moči v smeri enakosti in kulturne raznolikosti (Ahmed in Mohammed, 2022, str. 126). K. Pashby in drugi (2020) so na podlagi metapregleda številnih tipologij izobraževanja za globalno državljanstvo identificirali neoliberalni, liberalni in kritični pristop.

Conolly in drugi (2019) razlikujejo štiri pristope izobraževanja za globalno državljanstvo: neoliberalni pristop, pristop globalne zavesti, kritični pristop in zagovorniški pristop, za katere ugotavljamo, da povzemajo preplet drugih prej navedenih tipologij, in jih predstavljamo v nadaljevanju.

Neoliberalni pristop pod vplivom teorije človeškega kapitala izobraževanje opredeljuje kot naložbo (Rizvi, 2017) ter v skladu s tem kot pridobivanje globalnih kompetenc predvsem z namenom zaposljivosti posameznikov in zagotavljanja konkurenčnosti držav. Poudarja individualne dosežke posameznikov, kot bistveno prednost globalnega izobraževanja pa izpostavlja povečano globalno gospodarsko in delovno konkurenčnost (Goren in Yemini, 2017). Zanj je značilno, da svetovno gospodarstvo, ki temelji na prosti trgovini, sprejema kot normativno in globalne kompetence pogosto povezuje s podjetniškimi spretnostmi. Ta pristop vlaganje v globalno izobraževanje torej vidi kot pomembno priložnost za države, ki želijo gospodarsko napredovati v današnjem medsebojnem povezanem svetu. Conolly in drugi (2019) kot primer takega neoliberalnega pristopa izpostavijo merjenje globalnih kompetenc v raziskavi PISA.

Pristop globalne zavesti globalno izobraževanje opredeljuje kot moralni imperativ in si prizadeva za skupne cilje, kot sta socialna pravičnost in mir. Običajno zavzema liberalno humanistično ali kozmopolitsko držo, cilji pa vključujejo univerzalne človekove pravice, medkulturno razumevanje, empatijo in pripoznavanje drugega. Prevladujeta ključni ideji, da vsi ljudje enakovredno pripadajo človeški skupnosti ter da je treba kulturno raznolikost spoštovati in varovati. Vendar kljub poudarjanju moralne dolžnosti vsakogar, da prispeva k blaginji vseh, kritiki trdijo, da so univerzalne vrednote takega pristopa vseeno osredinjene na določen pogled na svet (Oxley in Morris, 2013) in da ne izzivajo dovolj trenutnega neravnovesja moči po svetu. Spremljanje globalnih kompetenc pri tem pristopu temelji

na preverjanju znanja in spretnosti v smislu razumevanja človekovih pravic in socialne pravičnosti, vendar pa mu primanjkuje zmogljivosti za uporabo v različnih kontekstih.

Kritični pristop, ki temelji na dekolonialnem razmišljanju, je postal pomemben predvsem v znanstvenih razpravah. V veliki meri je zasnovan kot nasprotujoč neoliberalnemu pristopu in pristopu globalne zavesti, globalno izobraževanje pa opredeljuje kot koncept, ki ga je treba kritično obravnavati (Pais in Costa, 2020). Po tem pristopu je izpostavljeno, da so drugi pristopi transmisivni, in ne transformativni, brez preučevanja temeljnih predpostavk globalnega izobraževanja pa tvegamo ohranjanje nepravilnih gospodarskih, družbenih in političnih struktur, ki prikrajšajo prav tiste skupine, ki jih globalno izobraževanje podpira. Kritični pristop poudarja, da razvoj globalnih kompetenc privilegira določene skupine posameznikov (tistih iz spodbudnejšega socialno-ekonomskega okolja in bogatejših držav), saj temelji na domnevi, da je učencem omogočen dostop do interneta, prav tako lahko potujejo po svetu in obiskujejo druge države. Conolly in drugi (2019) poudarjajo, da ta pristop ostaja večinoma teoretični in (še) ni sistematično uporabljen v praksi, prav tako (še) ni razvitih veljavnih instrumentov za spremljanje globalnih kompetenc, ki bi temeljili na njem. Pedagoški pristop kritičnega globalnega izobraževanja naj bi sicer spodbujal družbene spremembe z na učenca osredinjenimi in sodelovalnimi pristopi, s poudarkom na socialni pravičnosti in boju proti neenakosti. Spodbujal naj bi mednarodno solidarnost in glas deprivilegiranih (predvsem z globalnega juga). Pomanjkljivost navedenih pristopov v praksi po mnenju Pais in M. Costa (2020) lahko pripišemo dejstvu, da je dekolonialni pristop razmeroma nov, oblikovalci politik pa niso pripravljeni izpodbijati prevladujočega statusa quo. Pomanjkljivost teh pristopov v praksi lahko odraža tudi dejstvo, da naraščajoča instrumentalizacija poučevanja v številnih izobraževalnih sistemih preprečuje učiteljem, da bi se osredinjali na refleksivnost in kritičnost (prav tam).

Zagovorniški pristop daje prednost aktivnemu državljanstvu, da bi dosegli skupni cilj, kot je boj proti socialni nepravilnosti, revščini ali uničevanju okolja (Gaudelli, 2016). Ta pristop je običajno osredinjen na odgovornost do pravic drugih skupin (ali narave) in je pogosto kombiniran z drugimi pristopi, predvsem s pristopom globalne zavesti. Conolly in drugi (2019) menijo, da je spremljanje/merjenje takih oblik globalnega izobraževanja, ki pogosto poteka tudi kot neformalno izobraževanje ter predpostavlja dejavno udeležbo učencev, zahtevno in v embrionalni fazi razvoja.

Conolly in drugi (prav tam) ugotavljajo, da Združene države Amerike in azijske države dajejo prednost neoliberalnemu pristopu, ki poudarja razvoj spretnosti, povezanih z delom, kar odraža njihovo osredinjenost na globalno konkurenčnost. Evropski in kanadski (javno)politični okviri globalnega izobraževanja pa običajno vključujejo pristop globalne zavesti kot odgovor na izzive, ki jih predstavlja priseljevanje. Tako poudarjajo sprejemanje manjšin, vključujoče državljanstvo in spodbujajo socialno kohezijo. Menijo, da je v Evropi pogosto poudarjena tudi pravičnost.

Spremljanje in merjenje globalnih kompetenc

Na področju globalnega izobraževanja in izobraževanja za globalno državljanstvo je bilo od petdesetih let prejšnjega stoletja dalje razvitih več instrumentov in lestvic merjenja globalnih kompetenc učencev/šudentov.³ Slednje so bile razmeroma redko uporabljene v posameznih državah po svetu.

- Lestvica globalne miselnosti (angl. *global mindedness scale*) (Hett, 1993) je bila zasnovana za potrebe merjenja stališč o globalnih tematikah med učenci pred udeležbo v programih globalnega izobraževanja ali po njej. Na podlagi tridesetih postavk omogoča merjenje stališč na petih področjih: odgovornosti, kulturnega pluralizma, učinkovitosti, globalnega centrizma in medsebojne povezanosti.
 - Ocena globalne usposobljenosti (angl. *global competence aptitude assessment*) (Hunter idr., 2006) izobraževalnemu sektorju kot tudi sektorju zaposlovanja omogoča vpogled v samozavedanje, znanje, medosebne spretnosti, stališča posameznikov kot pomembnih dimenzij globalnih kompetenc.
 - Lestvica globalnega državljanstva (angl. *global citizenship scale*) (Morais in Ogden, 2011) je namenjena spremljanju treh dimenzij: družbene odgovornosti, globalnih kompetenc (samozavedanja, medkulturne komunikacije, znanja o globalnih tematikah) in globalnega državljanskega udejstvovanja.
 - Lestvica globalne perspektive (angl. *global perspective inventory*) (Braskamp idr., 2014) je namenjena spremljanju globalnih per-
- 3 V besedilu navajamo le lestvice, ki celostno zaobjamejo področje globalnih kompetenc. Tako na primer posebej ne predstavljamo lestvic za spremljanje medkulturnih kompetenc, ker so le ena izmed dimenzij globalnih kompetenc.

spektiv učencev; vključuje kognitivno, intrapersonalno in medosebno dimenzijo.

- Lestvica globalnih kompetenc (angl. *global competence scale*) (Liu idr., 2020) meri znanje (znanje o svetu, razumevanje globalizacije, poznavanje temeljev mednarodnega akademskega okolja), spretnosti (uporabo orodij, medkulturno komunikacijo, mednarodno akademsko komunikacijo) in stališča študentov (namero sodelovanja, odprtost, vrednote).
- Raziskava PISA (2018) je, kot je opredeljeno v uvodu, edina raziskava, ki je spremljala globalne kompetence iz mednarodno primerljive perspektive in katere zasnovo, pripomočke in rezultate podrobneje predstavljamo v nadaljevanju monografije.

H. Goren in M. Yemini (2017) menita, da lestvice večinoma sledijo pristopu globalne zavesti, medtem ko je bil pilotiran instrument globalnega razmišljanja (angl. *global mindedness dispositions instrument*) poskus spremljanja kritičnega mišljenja, a ga je le šibko povezoval z izobraževanjem.

Liu in drugi (2020) menijo, da so v ozadju ocenjevalnih lestvic za merjenje določenih vidikov globalnih kompetenc pogosto psihološki koncepti, kot so osebnost, odprtost, motivacija, učinkovitost, kognicija, pri tem pa je zapostavljen edukacijski vidik oziroma proces razvoja globalnih kompetenc. Conolly in drugi (2019) poudarjajo, da je globalno izobraževanje najučinkovitejše, kadar gre za celostni pristop šole. Menijo, da je v tem okviru treba razmisliti o tem, ali bi se spremljanje/merjenje globalnih kompetenc moralo osrediniti na to raven namesto na spremljanje globalnih kompetenc posameznih učencev, na katere so osredinjene prej predstavljene lestvice.

Poleg merjenja globalnih kompetenc učencev/študentov je bila raziskovalna pozornost v zadnjih desetletjih namenjena tudi oblikovanju lestvic za spremljanje globalnih kompetenc učiteljev oziroma njihovih spretnosti poučevanja globalnega izobraževanja. Kontinuum globalno kompetentnega poučevanja (angl. *globally competent teaching continuum*) (Carter, 2020) predstavlja orodje za samorefleksijo učiteljev ter razvoj njihovih globalnih kompetenc in kompetenc za na principih globalnega izobraževanja temelječe poučevanje. Osredinjen je na tri področja: dispozicije, znanje in spretnosti učiteljev. I. van Werven in drugi (2021) so oblikovali lestvico za merjenje temeljnih kompetenc, ki se nanašajo na zmožnosti načrtovanja pouka za globalno izobraževanje pri osnovnošolskih učiteljih.

A. Scheunpflug (2021) poudarja, da so raziskave, ki temeljijo na veljavnih in zanesljivih lestvicah, izjemno pomembne pri razvoju in krepitevi globalnega izobraževanja, identifikaciji relevantnega znanja ter izboljševanju politik in praks na tem področju. Raziskav, ki bi sistematično preučevale učinkovitost programov globalnega izobraževanja in razvoja globalnih kompetenc, je premalo (Ahmed in Mohammed, 2022). Pomanjkljivost sistematičnega vrednotenja teh programov (prav tam) opredelita kot problematičnega z vidika razvoja in razširjanja programov, saj njihova učinkovitost tako ni dokazana. Sistematična pregleda literature s področja izobraževanja za globalno državljanstvo (Goren in Yemini, 2017; Pashby idr., 2020) sicer poudarjata naraščajoče zanimanje za raziskave na tem področju.

Dejavniki, povezani z usvajanjem globalnih kompetenc

Kot je opredeljeno v uvodu, so globalne kompetence razmeroma nov znanstveni konstrukt, zato so tudi raziskave o tem, kateri (individualni, šolski) dejavniki se povezujejo z njihovim usvajanjem, razmeroma omejene. Za njihovo razumevanje se je zato smiselno osrediniti na področje izobraževanja za (globalno) državljanstvo. Dijkstra in drugi (2021) so na podlagi analiz podatkov Mednarodne raziskave državljskega izobraževanja in vzgoje (ICCS 2016) ugotovili, da 74 odstotkov razlik v dosežkih pri državljanski vzgoji pojasnjujejo predvsem individualni dejavniki (spol, status priseljenca, SES). A. van Goethem in drugi (2020) so razlike v državljanskem znanju in stališčih identificirali tudi pri učencih in učenkah, ki obiskujejo različne izobraževalne programe. Kljub primanjkljaju poglobljenih empiričnih raziskav na področju globalnih kompetenc Dijkstra in drugi (2021) prevprašujejo kompenzacijsko vlogo šole pri usvajanju državljanskih kompetenc mladih. B. Hoskins in drugi (2017) namreč izpostavljajo, da je t. i. državljanska mobilnost, ki jo opredelijo kot priložnost mladih iz družin, ki se državljansko ne udeležujejo, da postanejo aktivni državljani, prav tako pomembna kot druge oblike socialno-ekonomske mobilnosti. Zaznane razlike med posameznimi skupinami učencev in učenk ne le v njihovih državljanskih kompetencah, temveč tudi priložnostih, ki so jim na voljo za učenje državljanstva v šolskem okolju, označijo za problematične, saj prispevajo k družbeni neenakosti pri državljanskem udejstvovanju v odraslem življenju in s tem negativno učinkujejo na družbeno kohezivnost družbe.

Individualni dejavniki

Pretekle raziskave (npr. Geijssel idr., 2012; Wanders idr., 2020) so potrdile različno raven državljskih kompetenc pri učencih z različnimi ozadji, tudi glede na spol, SES in izobraževalni program, ki ga obiskujejo.

Spol

J. Acker (2004) poudarja, da je na podlagi znanstvenih razprav mogoče sklepati o razlikah med moškimi in ženskami v doživljanju globalizacije. Ženske namreč globalizacija izpostavlja več možnostim izobraževanja in zaposlitve, zlasti v družbah s patriarhalnimi strukturami (Martell, 2010). Tudi če so delovna mesta slabo plačana, negotova in vključujejo delo v slabih razmerah, zaposlitev spremeni način, kako ženske gradijo svojo identiteto, ko se srečujejo z različnimi ljudmi in nabirajo izkušnje v globalnem kontekstu. V analizi, v katero so vključili 180 držav, so Gray in drugi (2006) ugotovili, da so mednarodna trgovina in neposredne tuje naložbe koristne za ženske v smislu daljše pričakovane življenjske dobe, višje stopnje pismenosti ter večje udeležbe v gospodarskem in političnem življenju. Rezultati OECD (2020a) sicer kažejo, da so dekleta v vseh državah, ki so sodelovale v kognitivnem testu globalnih kompetenc, razen na Škotskem, kjer razlike niso bile statistično značilne, izkazala višjo raven globalnih kompetenc kot fantje. Se pa razlike med spoloma v samooceni globalnih kompetenc razlikujejo med državami in glede na spremljano dimenzijo globalnih kompetenc.

Dijkstra in drugi (2021) so na podlagi analize podatkov ICCS 2016 ugotovili, da imajo dekleta nekoliko več državljskega znanja kot fantje in da bolj podpirajo enake pravice etničnih skupin v družbi. Prav tako poročajo o več državljske participacije (s prostovoljnim delom itd.).

Starost

Starost je poleg spola pomemben dejavnik pri razumevanju globalizacije in usvajanju globalnih kompetenc. Skozi zgodovino človeštva se predstavniki različnih starostnih skupin na različne načine odzivajo na družbene spremembe (Bergh in Nilsson, 2010; Cole in Durham, 2007). Mlajše generacije veljajo za bolj ozaveščene o svetu kot starejše in jasno je, da so zaradi povečane interakcije z internetom in množičnimi mediji bolj izpostavljene svetovnim dogodkom kot starejše generacije.

Socialno-ekonomski status

SES predstavlja enega izmed individualnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na dostopnost t. i. dobrin globalizacije in s tem priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc. J. Simon in Ainsworth (2012) sta ugotovila, da SES ne vpliva le na dostop do mednarodnih potovanj, mednarodnega blaga in storitev ter priložnosti za študij v tujini in mednarodnih izmenjav v okviru izobraževanja, temveč omogoča tudi hiter dostop do mednarodnih družbenih povezav. Izkazalo se je, da višji SES posameznikom omogoča pozitivne internacionalne povezave in jim omogoča izkušnje v mednarodnem okolju. Turner (1993) pri tem meni, da ravno (mednarodne) izkušnje pomembno določajo globalno državljanstvo. Višji SES je tako lahko dejavnik samoidentifikacije posameznikov kot globalnih državljanov (Smith idr., 2017).

Socialno-ekonomske razlike znotraj izobraževalnih sistemov in neenak dostop do različnih oblik državljske vzgoje so izpostavljeni kot pomemben dejavnik socialno-ekonomske neenakosti pri političnem udejstvovanju v odraslosti (Hoskins in Janmaat, 2019). B. Hoskins in drugi (2021) ugotavljajo, da imajo učenci v štirih nordijskih državah z višjim SES več priložnosti za različne oblike participacije v šoli. Prav tako ugotavljajo, da šole z višjim deležem učencev z visokim SES nudijo več priložnosti za usvajanje državljskih kompetenc in poročajo o bolj odprti razredni klimi. Prav tako ugotavljajo, da ko imajo učenci z nizkim SES priložnost sodelovati v takšnih in drugih aktivnostih državljske vzgoje, imajo več koristi od takšnih aktivnosti kot njihovi vrstniki z višjim SES. Sklenejo, da pri učencih z nizkim SES aktivnosti državljske participacije v šoli lahko nadomestijo prikrajšano ozadje pri usvajanju državljskega znanja ter razvoju politične participacije v odraslosti.

Boljka in drugi (2020) na podlagi analize participacije učencev in učenk v različnih participativnih praksah v osnovnih šolah v Sloveniji ugotavljajo, da učenci iz družin z nizkim SES ne dobijo priložnosti za aktivno sodelovanje in so (v najboljšem primeru) zgolj zastopani, kar postavlja pod vprašaj pravičnost ureditve participacije vseh učencev in učenk v šoli.

B. Hoskins in Janmaat (2019) na podlagi teorije socialne reprodukcije neenakosti pri političnem udejstvovanju identificirata načina, po katerih lahko šole okrepijo in reproducirajo socialno-ekonomsko neenakost v političnem udejstvovanju. Prvič, šole lahko ne nudijo enakih priložnosti dostopa do določenih oblik državljske vzgoje učencem z nizkim in visokim SES, ali drugič, šole, ki jih večinsko obiskujejo učenci z visokim/niz-

kim SES, uporabljajo različne metode poučevanja in učenja pri državljanski vzgoji. Šole lahko niso uspešne pri zagotavljanju enakih priložnosti, saj od njih učenci z visokim SES odnesejo več kot tisti z nizkim SES, kar razlike še povečuje. To se lahko zgodi, ko se učenci, ki so razvili višje ravni teh kompetenc v domačem okolju, v šolskih aktivnostih bolj odlikujejo kot drugi učenci.

Priseljensko ozadje

Rezultati raziskave, ki so jo izvedli Dijkstra in drugi (2021), so pokazali, da so učenci in učenke s priseljskim ozadjem bolj naklonjeni enakim pravicam vseh etničnih skupin, a izkazujejo manj državlanskega znanja. Kokkonen in drugi (2010) predvidevajo, da so otroci priseljencev bolj odprti do pravic priseljencev, ker se bolj zavedajo njihovih življenjskih okoliščin in pogojev ter aspiracij. Pri tem je z vidika krepitve sprejemanja različnosti pomembna tudi ugotovitev, da je državljansko znanje pri učencih brez priseljskega ozadja pozitivno povezano s sprejemanjem različnosti.

Azzolini (2016) ugotavlja tudi, da so učenci s priseljskim ozadjem občutljivejši do pravic priseljencev in temu namenjajo več pozornosti. Prav tako ugotavlja, da pravičnost v odnosu oziroma interakciji med učenci in učitelji izboljšuje razvoj državljskih kompetenc. Poudarja, da je poleg vsebinskega vidika državljske vzgoje za razvoj državljskih kompetenc prav tako pomembno tudi šolsko vzdušje (op. a. katerega pomemben element je tudi občutek pripadnosti šoli).

Izobrazba

Stopnja dosežene izobrazbe se je izkazala kot pomembno povezana z ureničevanjem globalnega državljanstva. Empirične raziskave (pregled v Dijkstra idr., 2021) kažejo, da so ljudje z visoko izobrazbo manj nagnjeni k favoriziranju ene skupine pred drugo. Podobno Dijkstra in drugi (prav tam) ugotavljajo, da učenci z nižje izobraženimi starši izkazujejo nižje državljansko znanje in so manj naklonjeni enakim pravicam etničnih skupin. Inštitut za mednarodno izobraževanje (2001) zato poudarja, da je izobraževanje bistveni ključ do povečevanja razumevanja med narodi. Pri tem kot pomembne izpostavijo študijske programe in izmenjave v tujini, ki povečujejo zavedanje študentov o sebi in drugih, jih opolnomočijo in izobražujejo, da postanejo odgovorni državljani sveta.

Raziskava, ki so jo izvedli Smith in drugi (2017), izpostavlja pozitivno povezavo med doseženo izobrazbo posameznikov in globalnim drža-

vljanstvom. Kaže namreč, da se bodo posamezniki, ki so dosegli višjo stopnjo izobrazbe, a so drugače enaki po spolu in starosti ter živijo v primerljivo integriranih in razvitih družbah, verjetneje identificirali kot globalni državljani v primerjavi z manj izobraženimi vrstniki. Višja raven izobrazbe posameznika je torej bolj kot nacionalno in ekonomsko ozadje držav povezana z večjo verjetnostjo, da se posameznik identificira kot globalni državljan. Menijo, da se predvsem v naraščajočih migracijah manj izobraženi oklepajo svoje nacionalne identitete, medtem ko so bolj izobraženi, kljub prepoznanim kulturnim in verskim razlikam s priseljenci, sposobni prepoznati njihove humanistične podobnosti.

V povezavi z izobraževalnimi programi Dijkstra in drugi (2021) ugotavljajo, da imajo učenci in učenke v gimnazijskih programih več državljanskega znanja kot njihovi vrstniki v programih poklicnega izobraževanja. Prav tako bolj podpirajo enake pravice etničnih skupin. Zanimivo pri tem je, da avtorji niso zaznali razlik med izobraževalnimi programi glede na zaupanje učencev v svoje državljanske kompetence in državljansko participacijo. Pri tem ugotavljajo, da obstajajo razlike med izobraževalnimi programi v tem, da so učenci in učenke v gimnazijskih programih bolj prepričani o pomembnosti kritičnega državljanstva in osebnega razvoja, medtem ko so v poklicnih izobraževalnih programih bolj osredinjeni na državljanstvo, usmerjeno v prilagajanje in družbeno zaželeno vedenje. Prav tako učenci in učenke v gimnazijskih programih sodelujejo v več državljanskih aktivnostih v šoli in jih ocenjujejo kot pomembne, poročajo o razredni klimi, ki je odprta za razpravo, ter bolj pozitivnih odnosih med učenci in učitelji (prav tam).

Vpogled v individualne dejavnike razvoja (globalnih) državljanskih kompetenc omogoča tudi raziskava A. van Goethem in drugih (2020), ki se je osredinjala na to, kako se posamezniki z različnimi ozadji na Nizozemskem razlikujejo v svojih pogledih na državljanstvo in državljanske kompetence, ki naj bi jih usvojili mladi v šoli. Ženske so kot pomembnejše izpostavile vse teme razen demokracije, ki so jo kot pomembnejšo izpostavili moški. Tisti z nizkim in s povprečnim SES so v primerjavi s tistimi z visokim SES menili, da je znanje o globalnih problemih, različnosti v družbi, državljanskih zadevah, demokraciji in evropskem sodelovanju manj pomembno (prav tam).

Šolski dejavniki

Občutek pripadnosti šoli in globalne kompetence

Namen tega dela študije izhaja iz predpostavk, da globalno državljanstvo vključuje tudi grajenje novih identitet in novo obliko pripadnosti (človeštvu in globalni skupnosti). Ta ni lokalna, kulturna, socialna, nacionalna ali politična, temveč etična (Rivera in Carson, 2015), saj se nanaša na identifikacijo z vsemi človeškimi bitji in odgovornost do njih. McFarland in drugi (2019) menijo, da čeprav sta globalna identifikacija in pripadnost globalni skupnosti pojmovana kot različna konstrukta, rezultati merjenj kažejo, da sta medsebojno tesno povezana in predstavljata pomembno afektivno dimenzijo globalnega državljanstva.⁴ Kot pomemben element globalnega državljanstva pripadnost širši globalni skupnosti in človeštvu opredelita tudi Svet Evrope (2008) in UNESCO (2015).

Posamezniki pripadajo več skupinam, zato je zanje značilnih več oblik pripadnosti in identitet (družinska, šolska, generacijska, kulturna, lokalna, nacionalna). Globalno državljanstvo zahteva od posameznikov doseganje občutljivega ravnotežja med kulturno, nacionalno in globalno identifikacijo (Banks, 1997). Pri tem je ključno razumeti, da so kulturne, nacionalne in globalne izkušnje ter identifikacije interaktivne in medsebojno dinamično povezane. Kulturna, nacionalna in globalna identifikacija so po navedenem razvijajoče se, kar pomeni, da posamezniki lahko dosežejo zdravo in premišljeno nacionalno identifikacijo le, če so dosegli zdravo in premišljeno kulturno identifikacijo, ter da lahko razvijejo premišljeno in pozitivno globalno identifikacijo le, če so razvili realistično, premišljeno in pozitivno nacionalno identifikacijo. Državljijska vzgoja in globalno izobraževanje naj bi zato učence podpirala pri razvoju identifikacije in pripadnosti lokalni, nacionalni in globalni skupnosti. Globalna identiteta in pripadnost tvorita kozmopolitanizem. Kozmopoliti vidijo sebe kot državljane sveta, ki se bodo odločali in delovali v globalnem interesu, kar bo koristno za človeštvo (Nussbaum, 2002).

Izhajajoč iz predpostavk, da sta pripadnost in identiteta razvijajoči se in povezani in da je bil občutek pripadnosti šoli v znanstvenih razpravah že prepoznan kot pomemben dejavnik akademskih dosežkov in blagostanja učencev (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021), nas je v odsotnosti razi-

4 O. Ichilov (1998) navaja, da državljanstvo vključuje dve dimenziji: pravno (pravice in odgovornosti) in afektivno (identiteto in občutek pripadnosti, opolnomočenje in delovanje).

skav na tem področju zanimalo, ali je občutek pripadnosti šoli napovednik globalnih kompetenc učencev.

Vloga šole pri spodbujanju razvoja globalnih kompetenc

Izobraževanje za globalno državljanstvo zahteva predanost šol. Šole so pomembni socializacijski agenti, ki prispevajo k razvoju državljskih kompetenc učencev. Šole bi morale spodbujati znanje, vrednote in spretnosti, ki vodijo k učinkoviti udeležbi v medsebojno povezani družbi, in pripraviti učence na kompleksno raznolikost nacionalnih identitet. Morale bi jih podpreti, da uresničijo »zmožnosti delovanja za spremembo sveta« (Banks, 2004, str. 298). V razredih, kjer vsakodnevno potekajo intenzivne formalne in neformalne interakcije z učitelji in vrstniki, učenci lahko usvojijo znanje in kompetence, ki so povezani z njihovim udejstvovanjem v šoli kot pomembnim predpogojem za državljsko in politično udejstvovanje v odraslosti (Azzolini, 2016). Pozitivna razredna klima je bila tako v številnih raziskavah prepoznana kot pomemben dejavnik državljske participacije (Castillo idr., 2015).

V sodobnem globaliziranem svetu naj bi šole spodbujale razvoj znanja, vrednot in spretnosti, ki vodijo k učinkoviti udeležbi v medsebojno povezani družbi, in pripravile učence na kompleksno raznolikost nacionalnih identitet. Učence in učenke naj bi podprle, da uresničijo »zmožnosti delovanja za spremembo sveta« (Banks, 2004, str. 298). Na podlagi pregleda literature so za uresničevanje navedene vloge šol pomembni v nadaljevanju predstavljeni uvidi.

Vsebine globalnega izobraževanja

Globalne kompetence vključujejo interdisciplinarno znanje o globalnih vprašanjih in aktualnem svetovnem dogajanju, vključno z ekonomskim, s političnim, kulturnim in z okoljskim sodelovanjem, ter vsebine, kot so identiteta, kultura (medkulturni odnosi, sprejemanje različnosti, komunikacija in sodelovanje), socialna pravičnost, človekove pravice, izgradnja miru, reševanje konfliktov in trajnostni razvoj (Karanikola, 2022; Parmigiani idr., 2022b).

Vključenost v izobraževalne programe

J. Arbeiter (2019) navaja, da je razvoj globalnih kompetenc vseživljenjski učni proces, ki poudarja potrebo po razvoju formalnih in neformalnih pro-

gramov izobraževanja in učenja, ki posameznike spodbuja in opolnomoči, da se angažirajo in začnejo delovati na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva. Globalno učenje je torej koncept, ki bi ga bilo vredno vpletati v (ne)formalni del izobraževalnega procesa in hkrati njegove prvine vključevati v vsakodnevno življenje posameznikov v sodobni družbi (prav tam).

UNESCO (2015) kot še posebej relevanten izpostavlja premislek, kako vključiti globalno dimenzijo v vsakodnevno šolsko prakso. Raziskave namreč kažejo, da vključevanje v občasne ali enkratne dejavnosti dolgoročno ne spodbujajo razvoja globalnih kompetenc. To vprašanje je toliko pomembnejše v okoliščinah ugotovljenega primanjkljaja systemske podprtosti vključevanja tovrstnih vsebin v kurikulum (Guo-Brennan in Guo-Brennan, 2022). UNESCO (2015) namreč poudarja, da izobraževanje za globalno državljanstvo zahteva formalne in neformalne pristope, kurikularne in zunajšolske intervencije za krepitev znanja, spretnosti, vrednot in odnosov, ki jih učenci potrebujejo, da lahko prispevajo k bolj vključujočemu, pravičnejšemu in mirnejšemu svetu.

Pri tem uspešno usvajanje globalnih kompetenc učencev nujno ne predstavlja dodatnih vsebin, ki bi posegale v kurikulum posameznih izobraževalnih smeri. Pomembneje je dodajanje globalne perspektive temam, ki se obravnavajo v okviru učnih predmetov. V tem smislu UNESCO (2015) predlaga štiri načine za vpeljavo izobraževanja za globalno izobraževanje v šole: samostojen predmet, integrirano komponento v okviru različnih predmetov, medpredmetno temo in celostni pristop na ravni šole. Pri tem UNESCO (2018) ugotavlja, da čeprav so celostni pristopi na ravni šole prepoznani kot najučinkovitejši, so najmanj pogosto uporabljeni.

Kognitivna in afektivna dimenzija globalnih kompetenc

M. Chiba in drugi (2021) so na podlagi sistematičnega pregleda literature izpostavili, da so za razvoj globalnih kompetenc učencev pomembne priložnosti za spodbujanje teoretičnega razumevanja (znanje) ter praktične izkušnje za razvoj spretnosti, odnosov in vrednot. V tem pogledu UNESCO (2018) poudarja, da razvoj globalnih kompetenc zahteva pedagoški pristop, ki poleg kognitivne vključuje tudi socialno-čustveno in afektivno dimenzijo ter dejanske izkušnje in priložnosti za razvoj, preizkušanje in izoblikovanje lastnih pogledov in stališč ter načrtovanje odgovornega ravnanja. Parmigiani in drugi (2022a) menijo, da je to mogoče uresničiti z integracijo teoretičnih predavanj in aktivnih metod ter izvedbo različnih formalnih

in neformalnih dogodkov v obliki izkustvenega učenja. Navedeno vključuje izvedbo različnih projektov, delavnic in seminarjev.

Pedagoške in pedagoško-psihološke teorije in pristopi

M. Chiba in drugi (2021) menijo, da so za razvoj globalnih kompetenc poleg tradicionalnih učnih pristopov pomembni tudi sodobni učni pristopi, temelječi na teoriji transformativnega učenja, vključno z razpravami in sodelovanjem, kot tudi na učence osredinjeni pristopi poučevanja, vključno s skupinskim sodelovalnim projektnim delom ali skupnostnim učenjem (angl. *community learning*) (Majewska, 2022). Pomembno je, da ti pristopi podpirajo odkrivanje več perspektiv in razvoj kritičnega razmišljanja s pristnimi učnimi izkušnjami. Različni avtorji globalno učenje opirajo na različne pedagoške ter pedagoško-psihološke teorije in pristope.

V okviru *transformativnega učenja* so izpostavljeni medkulturni, na pravice osredinjeni, univerzalni in sodelovalni pristopi, ki spodbujajo ne le razvoj in promocijo spretnosti, temveč, kar je še pomembneje, vrednot, kot so empatija, solidarnost, spoštovanje razlik in različnosti, in dejavnosti, ki naslavljaajo človekove pravice, revščino in okoljske tematike. Transformativno učenje temelji na predpostavki, da je treba transformirati ne le šolske sisteme in prakse, temveč tudi osebno in kulturno miselnost učencev in učenk. Osredinjeno je na samorefleksijo, zavedanje in delovanje, ki so nujni za prevpraševanje globalnih struktur moči. Gre za skupek spretnosti in miselnosti. Učenci postanejo bolj vključujoči, manj diskriminatorni, odprti, reflektivni in čustveno sposobni sprejemanja sprememb. Pri transformativnem učenju je torej pomembno, da učenci spremenijo svoje referenčne okvire z refleksijo svojih predpostavk in prepričanj ter zavednim oblikovanjem in izvajanjem načrtov, ki bodo vodili k novim potem definiranja njihovega sveta⁵ (Bamber idr., 2017; Banjac idr., 2022; Majewska, 2022).

Kritično mišljenje je metakognitivna aktivnost oziroma intelektualni proces aktivnega in spretnega konceptualiziranja, uporabe, analiziranja, sintetiziranja in (ali) vrednotenja informacij, zbranih ali ustvarjenih z opa-

5 Kritični postkolonialni kurikulum na primer za razvoj globalnih kompetenc naslavlja izvor globalne revščine in neenakosti ter s tem izziva depolitizirano konceptualizacijo revščine, predpostavko enotne, unilinearne poti človeškega napredka in univerzalno vrednost zahodnega znanja, tehnologije, načina vladanja (liberalne demokracije) in kapitalistične ekonomije kot poskusa podrejanja nadaljevanja kolonialne logike. Poudarja napačen univerzalizem globalizacije in kaže, kako so sodobne socialne, politične, ekonomske in kulturne prakse še naprej v procesih kulturne dominacije zaradi vsiljevanja imperialnih struktur oblasti.

zovanjem, izkušnjo, refleksijo, s sklepanjem ali komunikacijo. Predstavlja lo naj bi vodilo za razvoj stališč in delovanja. Zaradi kompleksnosti globalnih kompetenc naj bi njihov razvoj zahteval kritično mišljenje višjega reda (Duffy idr., 2020). Pomembno je za presojo globalnih vprašanj ter obstoječih, utrjenih in pogosto neprevpraševanih neenakosti po svetu. Te zaradi oddaljenosti od vsakodnevnega delovanja učencev pogosto zahtevajo tudi abstraktno mišljenje.

Aktivno učenje naj bi omogočalo ne le razvoj zavedanja globalnih problemov (oziroma znanja o globalnih problemih), temveč tudi razvoj socialnih spretnosti in vrednot. Aktivne metode učenja so pojmovane kot tiste, ki spodbujajo k delovanju učencev na globalni ravni. Pričakuje se namreč, da bodo izkušnje, ki jih bodo učenci pridobili v okviru aktivnih metod učenja v razredih, znali prenesti tudi v situacije v resničnem svetu (Estellés in Fischman, 2021).

M. Yemini in drugi (2019) na podlagi kvalitativne vsebine pedagoških pristopov izobraževanja za globalno državljanstvo ugotavljajo razmeroma pogosto zastopanost kritičnega mišljenja ter ne pogosto uporabo metod aktivnega učenja. Sklenejo, da učitelji pri razvoju globalnih kompetenc dajejo prednost analitičnim sposobnostim učencev, in ne spretnostim za aktivno udejstvovanje v (globalni) družbi.

V. R. Massaro (2022) je na podlagi sistematičnega pregleda literature o razvoju globalnega državljanstva izpostavila pomen vnaprej domišljenih in načrtovanih učnih pristopov in didaktičnih strategij ter identificirala tiste, pri katerih so bili ugotovljeni pozitivni učinki na razvoj globalnih kompetenc. Med njimi so:

- kombinacija učenja v učilnici s spletnim medkulturnim izobraževanjem s pozitivnim učinkom na globalno miselnost (Fluck idr., 2007);
- simulacija igranja vlog, med katero so bili študentje v vlogi predstavnikov držav in so skupaj sodelovali pri sprejetju resolucije o trajnosti s pozitivnim učinkom na poznavanje globalne politike in samopercepcije kot globalnih državljanov (Levintova idr., 2011; Majewska, 2022);
- na slikah temelječa, multimodalna in na praksi temelječa pedagogika s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Kang idr., 2017);

- »učne skupnosti« študentov, ki skupaj obiskujejo dva ali več predmetov ter obravnavajo neko skupno temo, s pozitivnim učinkom na zavzemanje perspektive drugega, empatije in razvoja globalnega državljanstva (Kuh, 2008);
- dialoški pristop, ki temelji na vzpostavitvi konstruktivnega dialoga v šestih korakih in spodbuja učence, da postanejo aktivni oblikovalci prihodnosti (Robertson, 2021);
- »svetovna« pedagogika (angl. *worldly pedagogy*) s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Fanghanel in Cousin, 2012).

Sistemska podprtost

Šole in učitelji se razlikujejo po pripravljenosti, zanimanju in zmožnosti integracije globalnih vsebin v šolsko prakso. Zato je pomembna ustrezna sistemska podpora globalnemu izobraževanju na ravni nacionalnega izobraževalnega sistema, ki bo ustrezno podprla vse šole, učitelje ter učence in učenke pri usvajanju globalnih kompetenc (Huber in Reynolds, 2014). UNESCO (2015) je opredelil ključne dejavnike za uspešno izvajanje izobraževanja za globalno državljanstvo: a) dolgoročno in celovito ukrepanje;⁶ b) podprtost s politiko ter širokim dostopom za vse zainteresirane strani; c) zagotavljanje začetnega in nadaljnega profesionalnega razvoja učiteljev.

Izobraževanje učiteljev

Parmigiani in drugi (2022a) poudarjajo, da je usvajanje globalnih kompetenc učencev in učenk tesno povezano z delovanjem učiteljev. Pri tem poudarjajo sodelovanje, vključenost, družbeno angažiranost in medkulturni dialog. Bosio (2021) predpostavlja, da je vloga prepričanja učiteljev o narašči znanja, učenja in poučevanja o globalnem državljanstvu pomembna pri razvoju globalnih kompetenc učencev. Vloga učiteljev, ki temelji na njihovem pričakovanju, pedagoških pristopih in didaktičnih strategijah, je ključna pri razvoju kognitivnih in afektivnih spretnosti, ki jih učenci potrebujejo, da bi postali globalni državljani ter svojo osredinjenost na šolsko, lokalno in nacionalno skupnost nadomestili s širšo globalno skupnostjo. Raziskava S. Gibson in Reysena (2013) potrjuje, da je globalna ozaveščenost učiteljev povezana z globalno identifikacijo učencev ter njihovimi proso-

6 Da globalnih kompetenc pri učencih ni mogoče razviti v kratkem času, ugotavljajo tudi A. Tichnor-Wagner in drugi (2019).

cialnimi vrednotami in vedenjem.⁷ Parmigiani in drugi (2022a) trdijo, da je za uspešno globalno izobraževanje pomembna globalna kompetentnost učiteljev in da so hkrati razvili spretnosti za razvoj globalnih kompetenc učencev. V tem okviru Guo (2014) izpostavlja, da so za razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk pomembne predvsem naslednje kompetence učiteljev: a) poznavanje globalnih razsežnosti predmeta, ki ga poučujejo, in relevantnih globalnih vprašanj; b) uporaba pedagoških pristopov, ki vključujejo analizo primarnih virov iz različnih delov sveta, spoštovanje različnih pogledov na svet, prepoznavanje stereotipov in razvoj medkulturnega razumevanja; c) spodbuda in podpora učencem in učenkam pri povezovanju z lokalno in globalno skupnostjo; č) opolnomočenje učencev in učenk, da postanejo odgovorni člani svojih skupnosti in globalni državljani.

UNESCO (2018) ugotavlja, da učiteljem na vseh izobraževalnih ravneh primanjkuje kompetenc za uspešno in učinkovito izvajanje globalnega izobraževanja.⁸ V podporo učiteljem pri razvoju globalnih kompetenc so pripravili priročnik z usmeritvami. V njem poudarjajo, da se poleg prenosa globalnih vsebin na učence in učenke od učiteljev pričakuje, da bodo ustvarili spodbudno učno okolje ter podprli učence, da postanejo produktivni, etični, moralni in odgovorni državljani hitro spreminjajočega se in med seboj povezanega sveta. Da bi to dosegli, so pomembni dobro predmetno in pedagoško znanje, obvladovanje novih tehnologij ter občutljivost za različne potrebe učencev. Pri tem je pomembno, da se tudi sami zavedajo pomena globalnega državljanstva in možnosti vključevanja globalnih vsebin v različna predmetna področja. Sklenejo, da je treba zato profesionalnemu razvoju učiteljev na tem področju nameniti posebno pozornost. N. S. Yaccob in drugi (2022) menijo, da dejstvo o razširitvi odgovornosti učiteljev v zadnjih desetletjih na izobraževanje učencev o kompleksni in med seboj povezani globalni družbi zahteva novo dimenzijo profesionalnega razvoja učiteljev, ki vključuje globalne kompetence ter izkazuje potrebo, da so jim taki posodobljeni (začetni in nadaljnji) programi profesionalnega usposabljanja tudi na voljo.

7 O pomenu globalnih kompetenc učiteljev za razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk glejte tudi S. N. Kerkhoff in drugi (2019), Sinagatullin (2019) ter A. Tichnor-Wagner in drugi (2019).

8 Navedeno potrjuje tudi raziskava PISA (2018) (OECD, 2020a) v državah, v katerih so vprašalnik o poučevanju o globalnih kompetencah izpolnjevali učitelji. V Sloveniji učitelji navedenega vprašalnika niso izpolnjevali.

Ker raziskave (npr. Duarte in Robinson-Jones, 2022; Kerkhoff in Cloud, 2020; Parmigiani idr., 2022; Ramos idr., 2021) kažejo, da sta pripravljenost učiteljev za poučevanje o globalnih kompetencah in njihova globalna naravnost pomembni dejavniki krepitve globalnih kompetenc učencev, je smiselno nadaljnje raziskave na področju globalnega izobraževanja usmeriti v to, kako dobro so slovenski učitelji pripravljeni na razvoj različnih področij globalnih kompetenc učencev in učenk. Podatki o tem, katere učne pristope uporabljajo pri pouku globalnega izobraževanja (npr. Chiba idr., 2021; Majewska, 2022), bi prav tako predstavljali dodatno pomembno kontekstualizacijo rezultatov, prikazanih v monografiji.

Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc

B. Hoskins in drugi (2017) ugotavljajo, da je socialna deprivilegiranost pomembno negativno povezana s politično aktivnostjo odraslih in njihovih otrok. Kot enega izmed dejavnikov, ki bi lahko prispeval k politični mobilnosti (angl. *political mobility*) oziroma prehodu iz politične neaktivnosti v politično aktivnost deprivilegiranih skupin, izpostavljajo dostopnost in vključenost v različne oblike šolskih in obšolskih dejavnosti za razvoj političnega udejstvovanja. Kahne in E. Middaugh (2008, v Hoskins idr., 2017) sta na podlagi podatkov ICCS ugotovila, da je deprivilegiranim mladim v Združenih državah Amerike omogočenega precej manj dostopa do razprav in drugih priložnosti za razvoj državljskih kompetenc kot privilegiranim mladim. Tem mladim naj bi bilo na voljo manj priložnosti za odprto razpravo o družbenih vprašanjih v primarni družini, avtonomija, spretnosti odločanja kot tudi spretnosti jezikovnega sporočanja pa naj bi bile zato zapostavljene.

Kot dejavnike, ki prispevajo k državljskim kompetencam mladih, B. Hoskins in drugi (2017) poleg državljske vzgoje izpostavljajo tudi razpravam odprto razredno vzdušje in politične dejavnosti v šoli. Menijo, da nezavezujoča narava zadnjih dveh omogoča razlike v dostopnosti in dejanski vključenosti posameznikov z različnimi ozadji vanje. Udeležba v teh dveh aktivnostih je namreč odvisna od (političnega) interesa in spretnosti posameznikov. Več priložnosti in vključenosti v različne dejavnosti, ki spodbujajo politično udejstvovanje mladih pri deprivilegiranih učencih, naj bi po mnenju avtorjev (prav tam) manjšalo neenakosti pri političnem udejstvovanju oziroma vsaj interesu za politična vprašanja.

Tudi rezultati raziskave PISA (2018) (OECD, 2020b) kažejo, da učenec z različnimi ozadji niso na voljo enake priložnosti sodelovanja v aktiv-

nostih za usvajanje globalnih kompetenc. Rezultati tako med drugim kažejo, da je v večini sodelujočih držav za učence z višjim SES več priložnosti kot za učence z nizkim SES.

Globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot

Državljanstvo že stoletja predstavlja članstvo v določeni skupnosti, v kateri ima posameznik pravice in dolžnosti, ki jih določajo v ta namen vzpostavljene politične strukture (angl. *polity*). Državljska vzgoja je prepoznana kot ukrep za povečanje državljanske zavesti, ki se na splošno nanaša na znanje, stališča in spretnosti za življenje in delovanje članov v politični skupnosti (Heater, 1999).

Raziskovalci menijo, da proces globalizacije zahteva prehod od nacionalnega h globalnemu državljanstvu (npr. Delanty, 2000). Terminološka nejasnost termina »globalnega izobraževanja« ter različne teorije o tem, ali ga je treba poučevati, in če, kako razviti globalno državljanstvo, so sprožile številne kritike in razprave (Goren in Yemini, 2017) ter privedle do več različnih modelov globalnega izobraževanja. Kljub razlikam v njihovi usmeritvi in obsegu si modeli za skupen cilj zastavljajo spodbujanje razumevanja sveta pri učencih ter njihovo opolnomočenje za izražanje svojih stališč in sodelovanje v družbi (OECD, 2018). Globalno izobraževanje naj bi torej učencem omogočilo pridobiti t. i. globalne kompetence (kombinacijo znanja, spretnosti, stališč in vrednot), ki so pomembne za grajenje novih identitet, povezanih s posameznikovo pripadnostjo in identifikacijo z večnivojskimi političnimi strukturami, ki urejajo življenje v osebnih in družbenih, lokalnih, nacionalnih in globalnih skupnostih (Law, 2007).

Relevantnost in pomembnost osredinjanja na globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot izhaja iz vsaj štirih razlogov. Prvi izvira iz teoretičnega okvira na kompetencah temelječega izobraževanja, ki poudarja znanje, spretnosti, stališča in vrednote kot pomembne izide izobraževanja in je v zadnjih desetletjih postal prevladujoča izobraževalna paradigma po vsem svetu (npr. Baartman in Bruijn, 2011; Gardinier, 2021). Drugič, vodilne mednarodne institucije in organizacije na tem področju (OECD, 2018; Svet Evrope, 2002; UNESCO, 2015) opredeljujejo te izide kot glavne razsežnosti (globalne) državljanske vzgoje. Tretjič, medtem ko obstoječe teoretične in empirične raziskave (npr. Banjac, 2019; Galston, 2004) dokazujejo povezanost znanja, spretnosti, stališč in vrednot na po-

dročju tradicionalnega nacionalnega državljanstva, njihova povezanost ni bila poglobljeno obravnavana na področju globalnega državljanstva (npr. Andreotti, 2015; Deželan idr., 2007), zaradi česar empirična raziskava, izvedena na obsežnih podatkih (PISA, 2018), ki jo predstavljamo v tej monografiji, predstavlja pomemben znanstveni prispevek na tem raziskovalnemu področju. Četrtrič, po Reimersu (2010, str. 187) so te dimenzije dovolj ločena področja, ki jih je mogoče za namene oblikovanja politik in izobraževalnih programov obravnavati kot neodvisna, kar pomeni, da se lahko za njihov razvoj uporabijo različni pedagoški pristopi. Zaradi teh argumentov je pomembno razumeti, kako so se slovenski učenci samoocenili pri različnih dimenzijah globalnih kompetenc (znanja, spretnosti, stališč, vrednot) in kako so te med seboj povezane. V nadaljevanju podrobneje prikazujemo opredelitev posameznih dimenzij.

Zavedanje vprašanj svetovnih in lokalnih razsežnosti ter podobnosti, razlik in odnosov med kulturami mladim omogoča kritično presojanje vsakdanjih situacij, izpodbijanje lažnih informacij in stereotipov o drugih kulturah ter preprečevanje preveč poenostavljenega pogleda na svet (OECD, 2020a). Trenutno ne obstaja znanstveno soglasje o tem, katero znanje je ključno in bi ga morali pridobiti globalni državljani. Znanstvene razprave (npr. Engel idr., 2019) izpostavljajo, da mednarodne organizacije dajejo prednost različnim temam (npr. Svet Evrope in UNESCO sta bolj socialno usmerjena, OECD pa bolj ekonomsko) (glejte tudi tabelo 1). Vendar pa je mogoče trditi, da globalno izobraževanje na splošno zajema znanje o naslednjih temah: kulturi in medkulturnih odnosih, socialno-ekonomskem razvoju in neodvisnosti, trajnostnem razvoju, miroljubnih mednarodnih odnosih in človekovih pravicah.

OECD spretnosti opredeli kot sposobnost izvrševanja kompleksnega in dobro organiziranega vzorca razmišljanja (v primeru kognitivnih spretnosti) ali vedenja (v primeru socialno-čustvenih spretnosti) za doseganje določenega cilja. Življenje v medsebojno povezani in večkulturni globalni družbi zahteva številne spretnosti, vključno s sklepanjem, z medkulturno komunikacijo, s privzemanjem različnih perspektiv, z reševanjem konfliktov in s prilagodljivostjo (OECD, 2020a, str. 62).

Možnost uspeha v večkulturnih globalnih okoljih je pogojena in tudi spodbujena s stališči. Stališča se nanašajo na miselnost, ki jo posameznik zavzame do osebe, skupnosti, institucije, vprašanja, vedenja ali simbola. Ta miselnost združuje prepričanja, ocene, občutke in težnje po določenem vedenju. Življenje z drugimi zahteva odprt odnos do ljudi iz drugih kultur-

nih okolij, spoštovanje kulturnih razlik in soočanje z globalnimi vprašanji (tj. zavedanje, da je človek državljan sveta z obveznostmi in dolžnostmi do planeta in drugih, ne glede na svoje kulturno ali nacionalno ozadje) (prav tam, str. 63).

V socialno-psihološkem pomenu je vrednota abstraktno, zaželeno končno stanje, za katero si ljudje prizadevajo ali ga želijo ohraniti. Vrednote so abstraktnejši in splošnejši ideali ter niso usmerjene le na določene predmete (kot so stališča), vedenje (kot so norme) ali stanje resničnosti (kot je prepričanje), temveč predstavljajo tudi zelo splošno in včasih nejasno končno stanje (npr. enakost, človekove pravice, dostojanstvo in raznolikost). Vrednote se nanašajo na abstraktno stanje, ki običajno deluje v prid skupnosti, ne le posameznika, in za katero si ljudje prizadevajo tudi, če ga povsem ne dosežejo. Vrednote urejajo družbo in medosebne odnose ter usmerjajo moralno vedenje. Razumemo jih kot skupne koncepte družbe, ki so v vlogi grajenja skupnosti (Rohan, 2000).

Oxfam⁹ (2006) je natančneje vsebinsko opredelil znanje, spretnosti in vrednote, ki bi jih moralo vključevati izobraževanje za globalno državljanstvo: (1) znanje (socialna pravičnost, pravičnost, trajnostni razvoj, raznolikost, globalizacija in soodvisnost, mir in konflikti), (2) spretnosti (kritično mišljenje, spoštovanje ljudi, krivice in neenakosti) in (3) vrednote (spoštovanje, spoštovanje različnosti, empatija, zavezanost trajnostnemu razvoju in občutek identitete).

V tabeli 1 je predstavljen primerjalni pregled globalnega znanja, spretnosti, stališč in vrednot, kot jih opredeljujejo in operacionalizirajo najpomembnejše mednarodne organizacije na tem področju (Svet Evrope, 2019; OECD, 2020a; UNESCO, 2015).

9 Oxfam je leta 1942 ustanovljena konfederacija 21 neodvisnih dobrodelnih organizacij, ki se osredinja na zmanjševanje svetovne revščine.

Tabela 1: Globalno znanje, spretnosti, stališča in vrednote glede na mednarodne pobude

	Znanje	Spretnosti	Stališča	Vrednote
	<i>Kognitivna razsežnost</i>	<i>Vedenjska razsežnost</i>	<i>Socialno-čustvena razsežnost</i>	<i>Socialno-čustvena razsežnost</i>
UNESCO (izobraževanje za globalno državljanstvo)	Pridobitev znanja in razumevanje ter kritično razmišljanje o globalnih, regionalnih, nacionalnih in lokalnih vprašanjih ter medsebojna povezanost in soodvisnost različnih držav in prebivalstva.	Učinkovito in odgovorno delovanje na lokalni, nacionalni in globalni ravni za mirnejši in bolj trajnosten svet.	Ustvarjanje občutka pripadnosti človeštvu, delitev vrednot ¹⁰ in odgovornosti, empatija, solidarnost ter spoštovanje različnosti in raznolikosti.	Deljenje skupnih vrednot in odgovornosti, ki temeljijo na človekovih pravicah.
Svet Evrope (globalno izobraževanje)	Poznavanje in kritično razumevanje: samega sebe, jezika in komunikacije, sveta (politike, prava, človekovih pravic, lastne in drugih kultur, religije, zgodovine, medijev, gospodarstva, okolja, trajnosti).	Zmožnost samostojnega učenja, sposobnost analitičnega in kritičnega razmišljanja, spretnost poslušanja in opazovanja, sočutje, prilagodljivost, jezikovne, sporazumeval. in večjezične spretnosti, spretnosti sodelovanja, spretnost reševanja sporov.	Odprtost za kulturno raznolikost in druga prepričanja, poglede na svet in prakse, spoštovanje, državljanska zavest, odgovornost, samoučinkovitost, strpnost in odprtost za različne poglede.	Vrednotenje: človekovega dostojanstva in človekovih pravic, kulturne raznolikosti, demokracije, pravičnosti, poštenosti, enakosti in pravne države.
OECD (globalne kompetence)	Poznavanje sveta in drugih kultur.	Spretnosti za razumevanje sveta, komuniciranje z drugimi in ukrepanje.	Dovzetnost za odprtost, spoštovanje ljudi iz različnih kulturnih okolij.	Vrednotenje človekovega dostojanstva in raznolikosti.

Viri: OECD (2020a), Svet Evrope (2019), UNESCO (2015).

- 10 V literaturi v zvezi s pojmovanjem globalnih kompetenc ni enoznačne opredelitve znanja, spretnosti, stališč in vrednot. Ocenjevanje, koliko so za učence pomembne vrednote človekovega dostojanstva in kulturne raznolikosti, je zapleteno in zahteva širšo paleto ocenjevalnih strategij, od intervjujev ali pogovorov do opazovanja učencev v bolj in manj strukturiranih situacijah. Ocenjevanje takih vrednot torej presega teoretični okvir opredelitve OECD, iz katerega v monografiji izhajamo, kot tudi okvir samoocenjevanja globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018), kjer so stališča pojmovana kot podstat razvoja vrednot in tvorijo skupno kategorijo (OECD, 2020, str. 64).

V znanstvenih razpravah je pogosto poudarjeno, da so znanje, spretnosti, stališča in vrednotemedsebojno povezani, oziroma pogojeni. Galston (2004, str. 264) poudarja, da državljansko znanje ni namenjeno samo sebi, ampak je povezano s številnimi državljskimi vrlinami. Državljsko znanje spodbuja politično participacijo, kar pomeni, da je večja verjetnost sodelovanja v državljskih in političnih zadevah pri posameznikih z več državljskega znanja (prav tam). Podobno zapisuje Crick (2004, str. 62), in sicer, da politično pismen človek ni le dobro obveščen o politiki, ampak je tudi sposoben aktivne udeležbe in komunikacije. Banjac (2019) pojasnjuje, da bi morali mladi pridobiti vso potrebno (osnovno) znanje o oblikah politične participacije in razpoložljivih orodjih, ki v okviru demokratičnih ureditev omogočajo participacijo, da bi zagotovili informirano politično udejstvovanje v širših demokratičnih procesih. Slednje ni smiselno le zanje, temveč za družbo kot celoto. Avtor tudi izpostavlja, da spretnosti participacije same po sebi (brez potrebnega znanja) ne zadoščajo. Pomemben pogoj za uveljavljanje globalnega državljanstva je torej ustrezna politična usposobljenost.¹¹ Na področju globalnih kompetenc OECD (2018, str. 61) razmerje med področji znanja, spretnosti in odnosov oriše z naslednjim primerom: »Preučevanje globalnih vprašanj, kot so podnebne spremembe, zahteva dobro poznavanje določene teme; spretnost, da to poznavanje pretvorimo v globlje razumevanje; sposobnost razmisleka o tem vprašanju z različnih kulturnih vidikov; pripravljenost delovanja za trajnost in skupno blaginjo.« Milfont in Sibley (2012) pojasnjujeta, da se sposobnost delovanja obravnava kot kulminacija znanja, spretnosti in odnosov, ki jih pridobijo učenci. Tisti, ki poznajo globalna in medkulturna vprašanja, ki so sposobni razumeti vidike drugih in se zanimajo za druge kulture, naj bi bili sposobni te pozitivne lastnosti prenesti tudi v dejanja, ki so koristna za njihove lokalne skupnosti in za svet, v katerem živijo.

Po Galstonu (2004, str. 265) lahko državljansko znanje spremeni mnenje o določenih državljskih vprašanjih. Trdi na primer, da čim več državljskega znanja imajo posamezniki, tem manj se boji novih priseljencev in njihovega vpliva nanje (prav tam). Na podlagi Banksovih (2001) dimenzij medkulturne vzgoje in sekundarnih analiz podatkov ICCS (2009) so tako na primer E. Klemenčič in druge (2011) empirično prikazale, da je po-

11 Posameznik kot »svetovni državljan« ni vezan na ozemeljsko omejeno politično skupnost, kar mu omogoča določeno stopnjo sodelovanja v politiki, vsaj v obliki udeležbe na volitvah. Da bi bil »globalni« državljan politično dejaven na globalni ravni, bi moral izkazati veliko višjo raven političnih kompetenc v smislu izbire ravni in teme participacije (Deželan idr., 2007, str. 105).

znavanje tem o večkulturnosti povezano z zmanjševanjem predsodkov do večkulturnosti.

Barrett (2018) poroča o rezultatih različnih raziskav, ki so pokazale, da so mladi z visoko stopnjo globalne naravnosti verjetneje vključeni v medkulturne stike, sodelovanje, interakcijo in dialog, strpni so do kulturnih razlik in cenijo kulturno raznolikost, podpirajo globalne človekove pravice in humanitarne potrebe ter so pripravljeni prispevati k mednarodni humanitarni pomoči, skrbi za okolje in so vključeni v dejavnosti za varovanje okolja.

S.-Y. Pan (2011) pojasnjuje zapletenost razvoja globalne identifikacije. Ker so dejanski stiki otroka z globalno skupnostjo, na podlagi katerih bo razvijal globalno identiteto, precej omejeni, je zelo pomembno znanje, s pomočjo katerega bo razvijal imaginarno globalno skupnost. Ob upoštevanju abstraktne narave globalne družbe otrokova globalna identifikacija torej ni samoumevna in jo je treba aktivno odkrivati, ustvarjati in vzdrževati z zagotavljanjem ustreznega znanja in poglobljenega razumevanja globalne skupnosti. Če nadaljujemo, V. Andreotti (2015) celo opozarja na negativne posledice površnega znanja o globalnih vprašanjih. Trdi, da odgovorno izobraževanje v trenutnem »globalnem času« zahteva na eni strani poglobljeno razumevanje družbenih, kulturnih, gospodarskih in zgodovinskih sil in tokov – ki povezujejo ljudi, kraje, prostore in poglede na svet –, ter na drugi strani o težavnosti poseganja v kompleksne in dinamične sisteme. Če to umanjka, lahko pride do nenamernega reproduciranja nepravilnih odnosov med večinskim prebivalstvom in manjšinami, reproduciranja poenostavljenih razlag neenakosti ter instrumentalne in etnocentrične predstave o globalnem državljanstvu, raznolikosti in družbeni odgovornosti.

Čeprav je bilo v znanstvenih razpravah izpostavljenih več pozitivnih učinkov državljanskega znanja, njegova povezava z različnimi področji državljanskih kompetenc (spretnosti, stališč in vrednot) ni zadostno empirično podprta. To je še očitnejše na globalni ravni. Z analizo podatkov raziskave PISA (2018) o globalnih kompetencah in njihovo kontekstualizacijo poglavje tako zapolnjuje raziskovalno vrzel na tem področju.

V skladu s področji globalnih kompetenc, ki smo jih opredelili v uvodu, nas v raziskavi zanimajo znanje, spretnosti, stališča in vrednote slovenskih učencev in učenk glede globalnih vprašanj. Ob upoštevanju okvira OECD PISA (2018) smo slednje operacionalizirali kot zaznano zavedanje o globalnih vprašanjih (znanje), samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odzivnost na globalna vprašanja (spretnosti) ter odnos do

priseljencev (stališča/vrednote). V poglavju z rezultati bomo z analizo podatkov raziskave PISA (2018) za Slovenijo med drugim obravnavali povezave med omenjenimi področji.

Globalne kompetence kot napovednik akademskih dosežkov in drugih izidov izobraževanja

Raziskave kažejo, da je udeležba učencev in učenk v različnih oblikah globalnega izobraževanja pozitivno povezana s številnimi učnimi izidi, vključno z akademskimi dosežki. J. Klump in Nelson (2005) poročata o pozitivni povezanosti udeležbe v različnih oblikah globalnega učenja z osebnostnim razvojem učencev, s samostojnostjo in z občutljivostjo do ljudi iz drugih kultur. Raziskava L. C. Engel in drugih (2018) pa je izpostavila pomen zgodnje udeležbe v različnih oblikah globalnega izobraževanja pri razvoju globalnih kompetenc, kot so interes za raziskovanje sveta, prepoznavanje perspektive drugega in ukrepanje za dobrobit po svetu. Raziskave so prav tako pokazale, da je globalna usmerjenost šol pozitivno povezana z akademskimi dosežki učencev, ne glede na njihovo individualno ozadje (spol, etično pripadnost, SES) (Ahmed in Mohammed, 2022).

OECD (2020a) ugotavlja, da so v 27 državah, ki so sodelovale v preverjanju dosežkov pri preizkusu iz globalnih kompetenc, dosežki učencev značilno povezani z dosežki pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. OECD (prav tam, str. 160) za to poda naslednje možne interpretacije. Visoki dosežki učencev pri vseh štirih domenah so lahko izkaz visokih kognitivnih sposobnosti učencev. Čeprav gre pri globalnih kompetencah za specifično znanje, spretnosti, stališča in vrednote, pa ne gre zanemariti tudi prepleta določenih generičnih spretnosti, ki so pomembne na več področjih (npr. razumevanje scenarijev v preizkusih znanja globalnih kompetenc in naravoslovne pismenosti, tehtanje zanesljivosti in ustreznosti virov, sklepanje na podlagi dokazov ter opisovanje in razlaga kompleksnih situacij in problemov v preizkusih znanja globalnih kompetenc in bralne pismenosti).