

A large, light blue golden spiral graphic is overlaid on the dark blue background, starting from the top left and spiraling outwards towards the bottom right. It is composed of a series of squares and circles of increasing size, creating a sense of dynamic movement and mathematical harmony.

Letnik XXV, številka 1–2, 2014

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
šole in znanosti V

ur. Eva Klemenčič in Oliver Ilievski

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXV, številka 1–2, 2014

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar
(vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupancič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal*; *Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXV, številka 1–2, 2014

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
šole in znanosti V

ur. Eva Klemenčič in Oliver Ilievski



Vsebina

I UVODNIK	5
<i>Eva Klemenčič</i> ■ Pomembne teme v slovenskem in evropskem polju vzgoje in izobraževanja	7
II POUK IN ZNANJE	9
<i>Janez Justint, Maja Zupančič in Mojca Rožman</i> ■ Učinek izboljšave besedila v učbenikih geografije na dosežke pri preizkusu znanja: primerjava visoko in nizko uspešnih učencev pri predmetu	II
<i>Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava</i> ■ Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov	31
III AVTONOMIJA IN JAVNOPOLITIČNO UČENJE	55
<i>Dejan Hozjan</i> ■ Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru	57
<i>Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh</i> ■ Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja	79
IV OSIPNIKI	105
<i>Simona Bezjak</i> ■ Ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov za uspeh v šoli: zadovoljevanje potreb mladih z alternativnimi pedagoškimi pristopi	107
<i>Bénédicte Halba</i> ■ Volunteering – an alternative pedagogical strategy to combat Early School Leaving and to enhance Success at School	127

V JEZIK V VISOKEM ŠOLSTVU IN EPISTEMOLOGIJE	149
<i>Polona Pečnik</i> ■ Jezikovni položaj v raziskovalni in pedagoški dejavnosti Univerze v Ljubljani	151
<i>Valerija Vendramin</i> ■ Kazalniki ospoljenih neenakosti: omejitve spolno občutljivih kazalnikov v kontekstu kompleksnosti vzgoje in izobraževanja	169
<i>Taja Kramberger</i> ■ Nacionalsocialistična koncepcija znanosti in <i>morilska govorica</i> (<i>langage meurtrier</i>)	183
VI POVZETKI/ABSTRACTS	205
VII RECENZIJA/REVIEW	219
Urška Štremfel (ur.) (2014). <i>Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi</i> (Alenka Polak)	221
VIII AVTORJI/AUTHORS	225

I UVODNIK

Pomembne teme v slovenskem in evropskem polju vzgoje in izobraževanja

Eva Klemenčič

Kot je že v navadi, pri reviji vsako leto eno od treh tematskih števil po-
svetimo mešani tematiki, ki jo poimenujemo *Od otroštva do novejših
strategij šole in znanosti*. Tokrat imamo pred seboj že peto takšno šte-
vilko, v katero smo uvrstili zanimive in aktualne tematske sklope, tako s teo-
retične kot praktične, tako s slovenske kot evropske perspektive.

Tematski sklop *Pouk in znanje* pričenjamo s člankom Janeza Justina, Maje Zupančič in Mojce Rožman. Članek temelji na izsledkih raziskave, ki je proučevala učinek izboljšave besedila v učbenikih geografije za deveti razred na dosežke pri preizkusu znanja. Avtorji so primerjali visoko in nizko uspešne učence pri osnovnošolskem predmetu geografija. Postopek izboljšave učbeniškega besedila, uporabljen v raziskavi in predstavljen v članku, je mogoče v poenostavljeni različici uporabiti tako za ocenjevanje kot za razvoj različnih učbenikov.

Članek s področja srednješolske tematike in pouka govori o značilnostih pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov. Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava v njem predstavljajo del rezultatov evalvacijske študije o profesionalnem razvoju pedagoških delavcev na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, ki kažejo na didaktičnometodične značilnosti pouka v tem segmentu izobraževalnega sistema, pri čemer se avtorice v večji meri osredotočajo na ravnanje učitelja pri obravnavi nove učne vsebine.

Članek Dejana Hozjana govori o konceptualizaciji pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru, pri čemer avtor pokaže, da reduciranje analize avtonomije v šolskem prostoru zgolj na avtonomijo šole ali le na avtonomijo učitelja onemogoča prepoznavanje interakcij med različnimi pojavnimi

mi oblikami avtonomije. Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh v svojem članku ugotavljajo, da preučevanje sprejemanja rezultatov mednarodne raziskave PISA skozi prizmo javnopolitičnega učenja omogoča pomemben alternativni vpogled v sprejemanje rezultatov mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem kontekstu, in izpostavijo dejavnike, ki jim velja v prihodnje nameniti prav posebno pozornost. Tematski sklop *Avtonomija in javnopolitično učenje* tako dopolnjujeta pravzaprav komplementarna članka.

Pomembna evropska in nacionalna tema so tudi *Osipniki* oziroma zgodnje opuščanje šolanja, zato smo temu v pričujoči številki namenili poseben tematski sklop. Članka Simone Bezjak in Bénédicte Halba proučujeta alternativne pedagoške strategije in pristope za boj proti zgodnjemu osipništvu in povečevanju uspeha v šoli.

Jezik v visokem šolstvu in epistemologije je zadnji vsebinski tematski sklop pričujoče številke. Polona Pečnik v svojem članku najprej povzema relevantna teoretična izhodišča in nadalje nekaj ključnih izsledkov empirične raziskave o obsegu in razlogih za rabo slovenščine in drugih jezikov pri pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu visokošolskih učiteljev Univerze v Ljubljani. O spolno občutljivih kazalnikih na področju vzgoje in izobraževanja govori Valerija Vendramin. Članek prispeva k razumevanju omejitev kazalnikov. Tematski sklop zaključimo s člankom Taje Kramberger, ki predstavi nacionalsocialistično koncepcijo znanosti in *morilske govorice* (*langage meurtrière*).

V prvi letošnji številki objavljamo tudi knjižno recenzijo. Slednja govori o pogledih, pristopih in izzivih učne (ne)uspešnosti.

Prijetno branje.

II POUK IN ZNANJE

Učinek izboljšave besedila v učbenikih geografije na dosežke pri preizkusu znanja: primerjava visoko in nizko uspešnih učencev pri predmetu

Janez Justinč, Maja Zupančič in Mojca Rožman

Učbeniki, zlasti osnovnošolski, so pogosto predmet kritike, ki se navadno osredotoča na različne vidike zunanjega dogajanja (sistem potrjevanja in nabave, cene ipd.) ali zunanje podobe učbenika oz. zaznavne privlačnosti za mlade bralce (npr. vsebina in kakovost fotografij). Zelo redke pa so kritike bistva učbenikov, tj. pomenskih in spoznavnih predstav, ki jih vsebina učbenika ustvarja v umu učencev, zgradba in vsebina učbeniških sporočil, ki jih učenci sprejemajo, ko prebirajo ali se učijo iz učbenikov (Justin, 2010a). Prav s posegom v zgradbo učbeniških besedil (pomensko strukturo, besedišče, sintaktične, semantične in besedilne značilnosti) namreč lahko pri učencih izboljšamo in jim hkrati olajšamo uspešen priklic prebranih informacij, razumevanje spoznavne vsebine besedila in uporabo usvojenih informacij v novih kontekstih (Justin, 2010b, 2012; Mikk, 2002). S premišljenim oblikovanjem učbeniškega besedila, ki se ravna po znanstvenih izsledkih o njihovi spoznavni (učni) učinkovitosti, je torej mogoče ustvariti bistveno učinkovitejša besedila od tistih, ki nastanejo le na podlagi strokovnega znanja avtorjev, njihovih osebnih oblikovalskih sposobnosti in pedagoških izkušenj (Justin, 2010b).

(Kvazi)eksperimentalno raziskovanje učbenikov

V zadnjih dveh desetletjih je v svetu najbolj uveljavljeno (kvazi)eksperimentalno raziskovanje pomenske strukture učbenikov, ki vodi k odgovoru na vprašanje, kako raba učbenikov v izobraževanju vpliva na doseganje ciljev te dejavnosti (Justin, 2010a; Mikk, 2000; Selander, Thoey in Lorentzen, 2002). Tovrstno raziskovanje se omejuje na spoznavno (učno) učinkovitost učbenikov, večinoma na vprašanje, kako določen (jezikovni, vidni) način po-

sredovanja informacij v učbenikih vpliva na priklic, razumevanje in uporabo teh informacij. Kljub nekoliko mehanicističnem pojmovanju učbenika kot sredstva za karseda učinkovito posredovanje informacij učencu so ugotovitve (kvazi)eksperimentalnih raziskav o učinku učbenikov na uporabnike pomembne tako pri oblikovanju in razvoju učno učinkovitih ter učencu »prijaznih« učbenikov kot tudi strokovnemu ocenjevanju njihove kakovosti. Na splošno v kvazieksperimentih avtorji izberejo vzorce učbeniških besedil in eno ali več lastnosti (npr. semantična zahtevnost besedila, težavnost besedišča, abstraktnost besedišča, dolžina povedi, medpovedna razmerja) po določenih postopkih izboljšajo (popravijo). Nato v nadzorovanih postopkih, navadno s poskusno in nadzorno skupino (skrbno izenačenima po značilnostih, ki bi poleg variacij v branju različnih različic besedil utegnile vplivati na učni dosežek), primerjajo učinkе izvirnih in popravljenih različic besedil na učne dosežke udeležencev.

V slovenski kvazieksperimentalni raziskavi (Justin, Zupančič in Rožman, 2012), prvi tovrstni raziskavi učbenikov v Sloveniji, smo posegli v štiri med seboj povezane razsežnosti učbeniškega besedila, da bi učencem olajšali njegovo razumevanje: kohezivnost, premišljenost, vrzeli in koherentnost (Beck, McKeown in Gromoll, 1989; Julkunen, 1991; Mikk, 2000; Wilkes, 1997). Na tem mestu navedene značilnosti besedil kratko opisujemo, nato pa predstavljamo ugotovitve naše predhodne raziskave o učinku izboljšave učbeniškega besedila v naštetih razsežnostih na njegovo učno učinkovitost (Justin et al., 2012). Iz teh ugotovitev izhaja tudi problem pričujočega prispevka.

Prva lastnost odlomkov izvirnega učbeniškega besedila, ki smo jo izboljšali v popravljenih različicah, je bila njegova *kohezivnost*. Kohezivno ali notranje povezano je tisto besedilo, v katerem so povezave med njegovimi sestavnimi deli trdne. Bralec v koherentnem besedilu prepozna osrednjo temo, na katero se veže večina povedi (Klare, 1985). Tako si lažje ustvari predstavo o pomenski celoti besedila. Kohezivnost je večja, če so v besedilu skupaj tematsko povezane informacijske celote, ki si sledijo v logičnem zaporedju, če je premisa pred sklepom in/ali če splošni trditvi sledijo posamične trditve. Kohezivnost v besedilih dalje okrepi ponavljanje nekaj ključnih besed, jasen in urejen argumentacijski tok, povezava delov besedila z argumentacijskimi vezniki (ker, zato, saj, čeprav), raba izrazov, ki se nanašajo na dele predhodnega besedila (glej tudi Justin, 2004; Justin et al., 2012).

Druga lastnost, na katero smo se osredotočili pri izboljšavi odlomkov izvirnih učbeniških besedil, je bila njihova *premišljenost*. Premišljenost besedil se nanaša na posredovanje nedvoumnih in bistvenih informacij, bližnje in neposredno nanašanje (npr. zaporedje povedi ustrezno

odslikava razmerje vzrok-posledica, gl. Justin et al., 2012), vključevanje pojmov, ki jih bralec lahko poveže s svojim predhodnim znanjem (npr. Beck et al., 1989; Chiesi, Spilich in Voss, 1979).

Tretja lastnost, v katero smo posegli pri popravkih odlomkov izvirnih učbeniških besedil, so bile *vrzeli*, ki smo jih želeli čim bolj odpraviti. Vrzeli v besedilu so mesta, na katerih mora bralec narediti sklepe, ki niso neposredno izraženi (Sperber in Wilson, 1986). Da bi učenec razumel besedilo v učbeniku kot pomensko celoto, mora na nekaterih mestih izpeljati sklepe, ki v besedilu niso neposredno izraženi – zapolniti mora te vrzeli. Na primer, pri povedi iz geografskega učbenika, uporabljenega v pričujoči raziskavi, »Tekstilna industrija je počasi izgubljala svoj vodilni položaj, vendar je z večanjem obratov in modernizacijo še vedno pomemben izvoznik svojih proizvodov.«, bi moral učenec narediti dva sklepa, in sicer: »Dobro je, če industrija izvažata proizvode.« in »Industrija lahko izvažata le, če ima dovolj veliko in moderno proizvodnjo.« (Justin, 2010a).

Četrta lastnost, ki smo jo v odlomkih izvirnih učbeniških besedil popravljali, je bila njihova *koherentnost*. Koherentnost se nanaša na skladnost in urejenost pomenov, ki jih vsebuje besedilo, in na urejenost razmerja med zgradbo besedila ter zgradbo nanosnikov (stvari, dogodkov in pojavov), o katerih govori besedilo. Koherentno besedilo je pomen-sko enotno, logično pravilno (z jezikovnimi sredstvi oblikuje predstave o svetu, v katerem so čas, prostor in dogajanje logično povezani, gl. Justin, 2004), skladno s pravili besedilne gradnje (Wales, 1994) in vzpostavlja pomensko kontinuiteto (Beaugrande in de Dressler, 1992).

V že omenjeni predhodni kvaziekperimentalni študiji z devetošolci (Justin et al., 2012) smo s primeri odlomkov besedil v potrjenih geografskih učbenikih, ki smo jim povečali kohezivnost, premišljenost in koherentnost ter zapolnili vrzeli, dosegli bistveno izboljšanje njihove spoznavne (učne) učinkovitosti. Na porast spoznavne učinkovitosti popravljenih didaktičnih besedil smo sklepali na podlagi znatno višjih dosežkov devetošolcev pri preizkusu znanja z ustrezno tematiko, ki je zahtevala razumevanje, in kjer so učenci brali popravljene odlomke učbeniških besedil, v primerjavi z branjem odlomkov izvirnih besedil, in sicer tudi ob nadzoru njihove zaključne ocene iz geografije v osmem razredu. Poseg, ki smo ga opravili v zgradbo izvirnih učbeniških besedil, je v primerjavi s podobnimi tujimi raziskavami (npr. Bauman, 1986; Beck et al., 1989; Beck, McKewen, Sinatra in Loxterman, 1991; Mikk, 2000; Selander et al., 2002) prispeval k večjemu porastu spoznavne učinkovitosti popravljenih besedil. Domnevamo, da je k temu delno pripomogla kritična analiza izvirnih besedil, s pomočjo katere smo natančno prepoznali mesta njihove pomanjkljive kohezivnosti, premišljenosti, koherentnosti in številne vrzeli ter jih

ustrezno popravili (za opis primerov gl. Justin et al., 2012). Vsi ti popravki so prispevali k višji ravni eksplicitnosti besedila v primerjavi z izvirnim. Poleg tega smo uporabili tudi drugačen, celovitejši, nadzorovan in hkrati časovno ekonomičen raziskovalni načrt (gl. razdelek metoda v nadaljevanju pričujočega prispevka).

Tako branje popravljenih različic besedil (ne glede na njihovo specifično geografsko tematiko) kot tudi zaključna ocena iz geografije v preteklem šolskem letu sta imela pomemben glavni (in neodvisni) učinek na razumevanje devetošolcev (Justin et al., 2012). Zaključne ocene pri določenem predmetu v devetem razredu se, čeprav so vsaj delno subjektivne, močno povezujejo z ravno doseženega znanja pri tem predmetu (npr. Puklek Levpušček, Zupančič in Sočan, 2013), učno uspešnejši učenci pri predmetu, ki mu je učbenik namenjen, pa lažje ločijo med bistvenimi in nebistvenimi informacijami v učbeniškem besedilu (Chiesi et al., 1979) in lažje zapolnijo besedilne vrzeli v učnih besedilih s pravilnimi sklepi, ker imajo v spominu shranjenih več ustreznih informacij (predznanja) kot njihovi vrstniki z nižjimi učnimi ocenami (Justin, 2010a). Kot so pokazali že Franks et al. (1982), je s povečanjem eksplicitnosti učbeniških besedil moč izboljšati spominski priklic in razumevanje pri nizko učno uspešnih učencih do ravni, ki jo dosegajo visoko učno uspešni učenci, in to ob branju vsebinsko enakih besedilnih odlomkov na nižji ravni eksplicitnosti. Slednje smo želeli preveriti tudi v nadaljnji analizi naših podatkov, zbranih v predhodni študiji na vzorcu slovenskih devetošolcev (Justin et al., 2012).

Problem študije

Učinek popravljenih besedil v učbenikih geografije na učenčevo razumevanje (Justin et al., 2012) smo v pričujočem prispevku natančneje preučili pri specifičnih podvzorcih devetošolcev, in sicer smo želeli ugotoviti dvoje: (1) v kolikšni meri se razlike v dosežkih pri preizkusu znanja med učenci, ki so imeli v preteklem šolskem letu nizke zaključne ocene iz geografije, in učenci, ki so imeli visoke zaključne ocene, zmanjšajo, če prvi berejo izboljšana besedila pred preizkusom, drugi pa izvirne različice besedil; (2) koliko z branjem popravljenih različic besedila pridobi skupina učencev z nizkimi zaključnimi ocenami pri geografiji in koliko skupina z visokimi ocenami; z drugimi besedami, ali učenci z manjšim predznanjem iz geografije po branju izboljšanih besedil pridobijo več, manj ali enako kot učenci z večjim predznanjem.

Metoda

Udeleženci

Sodelovalo je 170 učencev in učenk (kar predstavlja le del celotnega vzorca učencev in učenk) iz 5 naključno izbranih osnovnih šol v Ljubljani in okolici, 2 iz Maribora in okolice ter 1 primorske šole. V vsaki šoli smo najprej izbrali vse devete razrede (po 1 oziroma 2 na šoli). Tako je bilo vzorčnih 247 učencev (približno polovica deklet) iz 8 šol oziroma 14 oddelkov. Ker smo želeli primerjati skupini učencev z nizkimi in visokimi zaključnimi ocenami pri predmetu geografija v preteklem šolskem letu (tj. v osmem razredu), smo pregledali porazdelitev njihovih zaključnih ocen (Tabela 1). Slednje so bile razmeroma visoke, kar se seveda kaže tudi v aritmetični sredini ($M = 4,03$), mediani ($Me = 4$) ter v percentilnih vrednostih zgornje ($P_{67} = 5$) in spodnje tretjine porazdelitve ($P_{33} = 4$).

Tabela 1: Porazdelitev zaključnih ocen učencev v 8. razredu pri predmetu geografija.

Zaključna ocena	f	%
2	17	6,9
3	56	22,7
4	77	31,2
5	97	39,3
Skupaj	247	100

Da bi odgovorili na raziskovalni vprašanje, smo želeli oblikovati dve približno enako veliki skupini (učenci z nizkimi in učenci z visokimi zaključnimi ocenami pri geografiji). Delitev učencev glede na mediano učne ocene kot tudi delitev na skupini v zgornji in spodnji tretjini ocen je vodila do podobnih skupin, tj. skupino z nižjimi ocenami so sestavljali učenci z zaključnimi ocenami od 2 do 4 (60,7 %), skupino z višjimi ocenami pa učenci z odlično oceno (39,3 %). Zato smo se odločili, da v skupino z nizkimi zaključnimi ocenami uvrstimo le učence z oceno 2 ali 3 (73 učencev oz. 42,9 %), v skupino z visoko oceno pa učence z oceno 5 (97 učencev oz. 57,1 %). V vsaki od skupin je nekaj manjkajočih vrednosti, saj vsi učenci niso bili prisotni pri obeh izvedbah raziskave in tako niso brali vseh besedil (v skupini z ocenama 2 ali 3 za besedilo poselitev manjka osem, kmetijstvo šest, gričevja šest in industrija sedem podatkov; v skupini z oceno 5 za besedilo poselitev manjka osem, kmetijstvo sedem, gričevja osem in industrija enajst podatkov).

Pripomočki

V potrjenih učbenikih geografije smo izbrali odlomke, za katere so nam predmetni učitelji sodelujočih učencev predhodno zagotovili, da njihove vsebine pri pouku še niso obravnavali. Vsak od odlomkov je vseboval samostojno vsebinsko celoto, odlomki pa so se nanašali na štiri vsebinska področja, tj. poselitve, kmetijstvo, industrija in gričevje. Štiri besedilne odlomke v učbenikih smo obravnavali kot prve, *izvirne različice besedil*. Popravili smo jih v treh različicah. Ker naj bi grafična podoba besedila – na primer krepko natisnjeni nosilni izrazi – prispevala k večji spoznavni dostopnosti glavnih pojmov (npr. Chiesi et al., 1979; Klare, 1985), smo izvirne različice štirih besedil oblikovali tako, da smo besedila natisnili v grafični podobi, o kateri smo menili, da je izboljšana. Izraze, ki so vsebovali najpomembnejše pojme, smo natisnili krepko, dodali smo podnaslove (največ dva), ob robu smo izpisali najpomembnejše dele vsebine. Tako so nastale druge, *izvirne različice besedil z grafično izboljšavo*. V tretjih, *besedilno izboljšanih različicah* smo popravili zgolj besedila (zgradbo in organizacijo besedil), nismo pa posegali v grafično podobo besedil. Nato smo izdelali še četrte, *besedilno in grafično izboljšane različice besedil* – v besedilno izboljšane različice smo vnesli še grafične popravke.

Vsebinsko vsake izvirne različice smo najprej povzeli v nizu izoliranih stavkov ali propozicij. Z risanjem spoznavnih zemljevidov (gl. Kobal, 1997) smo določili smeri delovanja vzrokov in argumentov v vsebini besedil. To je bilo izhodišče za besedilne popravke izvirnih različic. Za vsakega od izbranih izvirnih besedil smo izdelali več popravljenih besedilnih različic. Obseg teh različic je bil približno enak obsegu izvirnega besedila in niso vsebovale informacij, ki jih ni bilo v izvirnih besedilih. Lahko pa je bil v besedilno popravljenih različicah besedil izpisan del sklepov, ki jih je moral ob branju izvirnega besedila narediti bralec, če je izvirno besedilo narekovalo te sklepe. Pri tem smo si prizadevali, da bi učenci v popravljenih različicah našli več opore za sklepanje o manjkajočih informacijah, kot so jo dobili v izvirnih različicah. V popravljenih različicah smo tudi odstranili ovire, ki v izvirnem besedilu otežujejo sklepanje (na primer protislovja). Natančna kritična analiza uporabljenih besedilnih odlomkov, na kateri temeljijo popravki izvirnih učbeniških besedil, je s primeri predstavljena v našem predhodnem prispevku (gl. Justin et al., 2012).

Na tem mestu prikazujemo eno od besedilno popravljenih različic izvirnega odlomka (v samem kvazieksperimentu nismo uporabili te različice, temveč neko drugo, podobno različico, v kateri smo upoštevali zgradbo informativne vsebine celotnega besedila, ki ga tu ne navajamo).

»Gričevnata pokrajina, ki ji domačini rečejo Gorički bregi, je bila v preteklosti kmetijska pokrajina. *Vendar* so bile razmere za kmetovanje sla-

be. Tla so *namreč* neravna in iz prsti je voda odstranila veliko tistih snovi, ki jih za rast potrebujejo rastline. *Zato* so se kmetje bolj ukvarjali z živinorejo in sadjarstvom kot s poljedelstvom in gojenjem vinske trte. Zemlja je bila *razen tega* razdeljena na množico majhnih kmetij, ki so dajale *le* majhen pridelek in dohodek. *Tako* so lastniki kmetij zaslužili premalo, *da bi* kupovali stroje in gnojila ter z njimi izboljšali prst. *Zaradi vsega tega* so nekateri kmetje občasno delali v tujini (predvsem Avstriji) ali pa so se izselili. Če pride v neki kmetijski pokrajini na posamezno kmečko družino malo zemlje, ki je *povrh* še slaba, *rečemo*, *da* je pokrajina kmetijsko prenaseljena. Kmetovanje je bilo *torej* zastarelo. *Vendar* je imelo to *vsaj* eno dobro posledico. Pokrajina je *namreč* ostala takšna, kot je bila pred sto leti. Čeprav je še vedno najmanj razvita slovenska pokrajina, bo njena ohranjenost v prihodnosti za mnoge zelo zanimiva.« (Justin et al., 2012, str. 146).

V tej različici je močan poudarek na argumentiranju. Izraze, ki so nosilci argumentacijskega toka (»vendar«, »namreč«, »zato« itd.) smo za namene tega prispevka zapisali poševno. Tovrstni izrazi pomagajo učencu, da lažje sledi sporočevalni nameri avtorja besedila in si lažje ustvari mentalni model situacije, o kateri govori besedilo.

Raven razumevanja izvirnih in popravljenih besedil smo merili s preizkusi znanja. Za vsako od štirih vsebinskih celot smo izdelali poseben preizkus, ki pa je bil za vse različice enega besedila enak. Preizkusi so vsebovali po 19 vprašanj izbirnega tipa, pri besedilu o gričevju pa 20 vprašanj. Učenci so na vprašanja odgovarjali tako, da so med 4 možnimi odgovori izbrali tistega, za katerega so menili, da je pravilen. Vsak pravilni odgovor smo točkovali z eno točko. Tako smo za vsako od štirih vsebinskih celot posebej ugotavljali, v kolikšni meri so učenci razumeli njeno izvirno različico in popravljene različice. Preizkuse smo predhodno preverili na priložnostnem vzorcu učencev ($n = 132$) in jih glede na njihovo diskriminativnost ustrezno prilagodili.

Postopek

Kvazieksperiment smo izvajali v posameznih razredih ob prisotnosti testatorke. Slednja je na začetku učne ure učencem na kratko predstavila splošni namen raziskave ter jih prosila za sodelovanje. Soglasja šol, učiteljev in staršev smo pridobili že prej. Vsak sodelujoči učenec je v dveh šolskih urah (ki nista bili v istem dnevu, temveč v razmiku nekaj dni) bral štiri tematsko različna besedila, vsakega približno 15 minut. Vsako uro je posamezni učenec bral po dve besedili. Učenci so najprej samostojno prebrali prvo besedilo in odgovorili na vprašanja, povezana z njim (prvi preizkus znanja z odgovarjajočo tematiko), ter nato še drugo besedilo ter odgovorili na vprašanja, povezana z njim (drugi tematski preizkus znanja).

Med reševanjem preizkusa so učenci lahko uporabljali besedila, ki so jim bila izročena. Vprašanja niso zahtevala spominskega priklica informacij temveč razumevanje razmerij med pojavi (vzročnih razmerij, vplivov, razlogov, ki jih imajo ljudje za neko ravnanje ipd.).

Besedila je testatorka razdeljevala po načelu permutacije. Učenci v skupini 1 so besedilo A (poselitev) brali v različici I (izvirno besedilo), besedilo B (industrija) v različici II (izvirno besedilo z grafično dodelavo), besedilo C (gričevja) v različici III (besedilno izboljšana različica) in besedilo D (kmetijstvo) v različici IV (besedilno in grafično izboljšana različica). Učenci v skupini 2 so besedilo A brali v različici II, besedilo B v različici III, C v različici IV, D v različici I in tako naprej. Razporeditev kaže Tabela 2. Učenci so bili pri prvi izvedbi naključno razvrščeni v skupine.

Tabela 2: Razporeditev različic besedil po skupinah.

Skupina	Poselitev (A)	Industrija (B)	Gričevja (C)	Kmetijstvo (D)
1	Izvirna (I)	Grafično izboljšana izvirna (II)	Besedilno izboljšana (III)	Besedilno in grafično izboljšana (IV)
2	Grafično izboljšana izvirna (II)	Besedilno izboljšana (III)	Besedilno in grafično izboljšana (IV)	Izvirna (I)
3	Besedilno izboljšana (III)	Besedilno in grafično izboljšana (IV)	Izvirna (I)	Grafično izboljšana izvirna (II)
4	Besedilno in grafično izboljšana (IV)	Izvirna (I)	Grafično izboljšana izvirna (II)	Besedilno izboljšana (III)

Tako je imel vsak učenec v vsaki skupini hkrati vlogo člana poskusne in nadzorne skupine. Kvazieksperiment smo torej izvedli s štirimi skupinami učencev, štirimi enotami spoznavne (učne) vsebine: poselitev, industrija, gričevje in kmetijstvo. Testatorka je bila pozorna na to, da učenca, ki sta sedela v isti klopi, nista brala istega besedila in tako tudi ne reševala istih nalog pri preizkusu v isti šolski uri. Vrstni red besedil smo naključno obračali tudi znotraj posamezne skupine, da bi nadzorovali vpliv utrujenosti ali pa nemara na novo pridobljene veščine reševanja nalog.

Pri obdelavi dobljenih podatkov smo uporabili Levenov test za preverjanje homogenosti varianc ter t -test za homogene in nehomogene vzorce (kjer je bilo to potrebno). Pri rezultatih poročamo tudi o velikosti učinka (Cohenov d).

Rezultati

V predhodni raziskavi z istim testnim materialom in postopkom izvedbe ter pri vzorcu, ki je vključeval tudi podvzorca učencev v pričujočem delu, smo ugotovili, da le s posegom v besedilno zgradbo ustvarimo razliko v spoznavni učinkovitosti izbranih učnih besedil, medtem ko grafična iz-

boljšava (bodisi izvirne, bodisi besedilno izboljšane različice besedila) ne prispeva k dosežkom učencev pri preizkusu znanja (Justin et al., 2012). V tem članku zato obravnavamo samo dve različici besedil: skupaj obravnavamo izvirno in zgolj grafično izboljšano izvirno različico (v nadaljevanju izvirna različica) ter besedilno izboljšano različico in kombinirano, tako besedilno kot grafično izboljšano različico (v nadaljevanju popravljen različica).

V tabelah od 3 do 6 prikazujemo aritmetične sredine (M) in standardne odklone (SD) rezultatov pri preizkusu znanja za vsako temo prebranega besedila, in sicer glede na zaključno oceno učencev pri geografiji v preteklem šolskem letu (skupina z oceno 2 do 3 in skupina z oceno 5) ter različico prebranega besedila (izvirna in popravljen). Nadalje predstavljamo razlike med skupinama učencev pri preizkusu znanja po branju besedila, tj. med skupino z nizkimi ocenami pri geografiji, ki je brala popravljen različico besedila, in skupino z visokimi ocenami, ki je brala izvirno različico besedila. Nato pa še preverjamo, v kolikšni meri so z branjem popravljen različice besedil v svojem razumevanju pridobili učenci z nizkimi ocenami pri geografiji in koliko učenci z visokimi ocenami.

Tabela 3: Pravilni odgovori pri preizkusu znanja po branju besedila o poselitvi: učenci z visoko in nizko oceno pri geografiji.

Ocena	Različica	M	SD	f
2 do 3	Izvirna	12,11	3,28	36
	Popravljen	15,07	4,25	29
	Skupaj	13,43	4,00	65
5	Izvirna	17,26	4,23	46
	Popravljen	20,09	2,84	43
	Skupaj	18,63	3,88	89
Skupaj	Izvirna	15,00	4,60	82
	Popravljen	18,07	4,25	72
	Skupaj	16,44	4,69	154

Razlike med učenci z nizkimi ocenami (branje popravljenega besedila) in učenci z visokimi ocenami (branje izvirnega besedila) pri preizkusu znanja s tematiko poselitve. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja s to tematiko v skupini učencev z nizkimi ocenami (po branju popravljen različice besedila) in skupini učencev z visokimi ocenami (po branju izvirne različice) sta bili homogeni ($F = 0,26$; $p > 0,05$). Razlika v srednjih dosežkih med skupinama (gl. Tabelo 3), preverjena s t -testom, je bila statistično pomembna ($t(73) = 2,18$; $p < 0,05$; $d = 0,53$). Devetošolci z odličnimi zaključ-

nimi ocenami iz geografije v 8. razredu, ki so brali izvirno različico besedila o poselitvi, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja kot devetošolci z nizkimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila. Razlika med povprečnimi dosežki skupin pa je bila srednje velika. To pomeni, da je bil povprečni dosežek učencev z odličnimi ocenami pri preizkusu znanja za 0,53 standardnega odklona višji tudi, ko so ti brali izvirno različico besedila.

Učinek različice besedila na rezultate preizkusa s tematiko poselitve pri učencih z nizkimi in visokimi ocenami. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z nizkimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini enako uspešnih učencev, ki so brali popravljeno različico besedila, nista bili homogeni ($F = 5,07$; $p < 0,05$). Razlika med skupinama (gl. Tabela 3), preverjena s t -testom z različnima variancama, je bila statistično pomembna ($t(52) = 3,08$; $p < 0,01$; $d = 0,82$). Devetošolci z nizkimi zaključnimi ocenami pri geografiji v 8. razredu, ki so brali popravljeno različico besedila o poselitvi, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot učenci z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila. Razlika med srednjima rezultatoma skupin je bila velika, saj sta se povprečna dosežka razlikovala za 0,82 standardnega odklona. Učenci z nizkimi ocenami so torej pridobili bistveno več znanja o poselitvi z branjem popravljene različice v primerjavi z branjem izvirnega besedila.

Tudi varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z visokimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini enako uspešnih učencev, ki so brali popravljeno različico besedila, nista bili homogeni ($F = 5,92$; $p < 0,05$). Razlika med skupinama (gl. Tabela 3), preverjena s t -testom z različnima variancama, je bila statistično pomembna in razmeroma velika ($t(79) = 3,72$; $p < 0,001$; $d = 0,79$). Devetošolci z visokimi zaključnimi ocenami iz geografije v preteklem šolskem letu, ki so brali popravljeno različico besedila o poselitvi, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot njihovi vrstniki z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila. Tudi učenci z odličnimi ocenami so pridobili bistveno več znanja z branjem popravljene različice v primerjavi z branjem izvirnega besedila. Učenci z nizkimi in visokimi zaključnimi ocenami iz geografije pa so, glede na ugotovljeno velikost učinka različice besedila, v podobni meri v svojem znanju o poselitvi po branju popravljene različice pridobili.

Razlike med učenci z nizkimi ocenami (branje popravljene različice besedila) in učenci z visokimi ocenami (branje izvirnega besedila) pri preizkusu znanja s tematiko industrije. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja s tematiko industrije v skupini učencev z nizkimi zaključnimi ocenami

(po branju popravljene različice besedila) in v skupini učencev z visokimi ocenami (po branju izvirne različice) sta bili homogeni ($F = 1,53$; $p > 0,05$). Razlika v aritmetični sredini med skupinama (gl. Tabela 4), preverjena s t -testom, pa je bila mejno statistično pomembna ($t(78) = 1,88$; $p = 0,06$; $d = 0,43$). Učenci z visokimi zaključnimi ocenami pri geografiji v preteklem šolskem letu, ki so brali izvirno različico besedila o industriji, so v povprečju sicer podali nekoliko manj pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot učenci z nizkimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila, vendar je bila razlika med srednjima dosežkoma skupin majhna. Na področju znanja o industriji so torej devetošolci s predhodno nizkimi ocenami iz geografije, ki so brali popravljeno različico besedila, v svojih dosežkih zagotovo dohiteli svoje vrstnike z odlično zaključno oceno pri predmetu, ki so brali izvirni odlomek tega besedila, in so (ob 6-% tveganju) v povprečju pokazali celo nekoliko višjo raven razumevanja.

Tabela 4: Pravilni odgovori pri preizkusu znanja po branju besedila o industriji: učenci z visoko in nizko oceno pri geografiji.

Ocena	Različica	M	SD	f
2 do 3	Izvirna	8,03	2,85	30
	Popravljena	12,00	3,71	36
	Skupaj	10,20	3,87	66
5	Izvirna	10,59	3,01	44
	Popravljena	15,48	2,86	42
	Skupaj	12,98	3,81	86
Skupaj	Izvirna	9,55	3,18	74
	Popravljena	13,87	3,69	78
	Skupaj	11,77	4,07	152

Učinek različice besedila na rezultate preizkusa s tematiko industrije pri učencih z nizkimi in visokimi ocenami. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z nizkimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini enako uspešnih učencev, ki so brali popravljeno različico besedila, sta bili homogeni ($F = 2,05$; $p > 0,05$). Razlika med skupinama (gl. Tabela 4) je bila statistično pomembna in velika ($t(64) = 4,79$; $p < 0,001$; $d = 1,2$). Učenci z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije, ki so brali popravljeno različico besedila o industriji, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot učenci z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila. Devetošolci z nizkimi zaključnimi ocenami v preteklem šolskem letu so torej ve-

liko pridobili v svojem znanju o industriji z branjem popravljene različice v primerjavi z branjem izvirnega besedila.

Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini devetošolcev z visokimi zaključnimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila, in enako uspešnih devetošolcev, ki so brali popravljeno različico besedila s tematiko industrije, sta bili homogeni ($F = 0,61$; $p > 0,05$). Razlika med skupinama (gl. Tabela 4) je bila statistično pomembna in zelo velika ($t(84) = 7,72$; $p < 0,001$; $d = 1,68$). Učenci z odličnimi zaključnimi ocenami iz geografije (v 8. razredu), ki so brali popravljeno različico besedila o industriji, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot njihovi vrstniki z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila. Tudi učenci z visokimi ocenami so po branju popravljene različice pridobili veliko več znanja v primerjavi z branjem izvirnega besedila. Tako učenci z nizkimi kot tudi učenci z visokimi zaključnimi ocenami iz geografije so torej pridobili veliko več znanja o industriji po branju popravljene različice besedila, prirast znanja pa je bil še nekoliko večji v skupini učencev z odličnimi ocenami kot v skupini z nižjimi ocenami.

Tabela 5: Pravilni odgovori pri preizkusu znanja po branju besedila o gričevju: učenci z visoko in nizko oceno pri geografiji.

Ocena	Različica	M	SD	f
2 do 3	Izvirna	9,77	3,31	30
	Popravljen	13,03	3,82	37
	Skupaj	11,57	3,93	67
5	Izvirna	14,36	2,35	45
	Popravljen	16,59	3,09	44
	Skupaj	15,46	2,95	89
Skupaj	Izvirna	12,52	3,56	75
	Popravljen	14,96	3,86	81
	Skupaj	13,79	3,90	156

Razlike med učenci z nizkimi ocenami (branje popravljene različice besedila) in učenci z visokimi ocenami (branje izvirnega besedila) pri preizkusu znanja s tematiko gričevja. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja s to tematiko v skupini učencev z nizkimi ocenami (po branju popravljene različice besedila) in skupini učencev z visokimi ocenami (po branju izvirne različice) nista bili homogeni ($F = 6,33$; $p < 0,05$). Razlika med skupinama, preverjena s t -testom za nehomogene vzorce, pa ni bila statistično pomembna ($t(57) = 1,85$; $p > 0,05$; $d = 0,43$). Devetošolci z odličnimi zaključnimi ocenami iz geografije (v 8. razredu), ki so brali izvirno različico besedila o gri-

čevju, so v povprečju sicer podali nekoliko več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot učenci z nizkimi zaključnimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila (glej tabelo 5), vendar je bila razlika med srednjima dosežkoma skupin majhna in verjetno naključna.

Učinek različice besedila na rezultate preizkusa s tematiko gričevja pri učencih z nizkimi in visokimi ocenami. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini enako uspešnih učencev, ki so brali popravljeno različico besedila, sta bili homogeni ($F = 0,08$; $p > 0,05$), razlika med skupinama pa je bila statistično pomembna in velika ($t(65) = 3,87$; $p < 0,001$; $d = 0,92$). Devetošolci z nizkimi ocenami pri geografiji v 8. razredu, ki so brali popravljeno različico besedila o gričevju, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot njihovi vrstniki z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila (gl. Tabela 5). To kaže, da so učenci z nizkimi ocenami pridobili veliko več znanja o gričevju po branju popravljene različice kot z branjem izvirnega besedila.

Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z visokimi zaključnimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini učencev z enakimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila, sta bili homogeni ($F = 2,05$; $p > 0,05$), razlika med skupinama pa je bila statistično pomembna in velika ($t(87) = 3,85$; $p < 0,001$; $d = 0,82$). Devetošolci z odličnimi zaključnimi ocenami iz geografije v preteklem šolskem letu, ki so brali popravljeno različico besedila o gričevju, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot devetošolci z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila (gl. Tabela 5). Tudi učenci z visokimi zaključnimi ocenami so pridobili bistveno več znanja z branjem popravljene različice kot z branjem izvirnega besedila. Čeprav so tako učenci z nizkimi kot tudi tisti z visokimi zaključnimi ocenami iz geografije pridobili veliko več znanja o gričevju po branju popravljene različice kot z branjem izvirnega besedila, so ga devetošolci z nizkimi ocenami pridobili celo nekoliko več.

Razlike med učenci z nizkimi ocenami (branje popravljene različice besedila) in učenci z visokimi ocenami (branje izvirnega besedila) pri preizkusu znanja s tematiko kmetijstva. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja s tematiko kmetijstva v skupini devetošolcev z nizkimi zaključnimi ocenami (po branju popravljene različice besedila) in skupini učencev z visokimi ocenami (po branju izvirne različice) sta bili homogeni ($F = 3,01$; $p > 0,05$), razlika med skupinama pa ni bila statistično pomembna ($t(72) = 1,76$; $p > 0,05$; $d = 0,42$). Učenci z odličnimi ocenami iz geografije v preteklem šolskem letu, ki so brali izvirno različico besedila o kmetijstvu, so v povpre-

čju sicer podali nekoliko več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot njihovi vrstniki z nizkimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila, vendar je bila razlika med srednjima rezultatoma skupin (gl. Tabela 6) majhna in verjetno naključna.

Tabela 6: Pravilni odgovori pri preizkusu znanja po branju besedila o kmetijstvu: učenci z visoko in nizko oceno pri geografiji.

Ocena	Različica	M	SD	f
2 do 3	Izvirna	8,05	2,73	37
	Popravljena	10,53	3,96	30
	Skupaj	9,16	3,54	67
5	Izvirna	12,00	3,17	44
	Popravljena	14,54	3,37	46
	Skupaj	13,30	3,50	90
Skupaj	Izvirna	10,20	3,56	81
	Popravljena	12,96	4,09	76
	Skupaj	11,54	4,06	157

Učinek različice besedila na rezultate preizkusa s tematiko kmetijstva pri učencih z nizkimi in visokimi ocenami. Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini devetošolcev z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije v 8. razredu, ki so brali izvirno različico besedila, in v skupini devetošolcev z enakimi ocenami, ki so brali popravljeno različico besedila, nista bili homogeni ($F = 6,14$; $p < 0,05$), razlika med skupinama, preverjena s t -testom z različnima variancama, pa je bila statistično pomembna in srednje velika ($t(50) = 2,91$; $p < 0,01$; $d = 0,75$). Učenci z nizkimi zaključnimi ocenami pri geografiji, ki so brali popravljeno različico besedila o kmetijstvu, so v povprečju podali značilno več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot njihovi vrstniki z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila (gl. Tabela 6). Devetošolci z nizkimi zaključnimi ocenami v preteklem šolskem letu so torej pridobili razmeroma veliko znanja o kmetijstvu z branjem popravljene različice v primerjavi z branjem izvirnega besedila.

Varianci dosežkov pri preizkusu znanja v skupini učencev z visokimi zaključnimi ocenami v preteklem šolskem letu, ki so brali izvirno različico besedila, in skupini enako uspešnih učencev, ki so brali popravljeno različico besedila, sta bili homogeni ($F = 0,02$; $p > 0,05$), razlika med skupinama je bila statistično pomembna in srednje velika ($t(88) = 3,69$; $p < 0,001$; $d = 0,78$). Devetošolci z odličnimi ocenami iz geografije, ki so brali popravljeno različico besedila o poselitvi, so v povprečju podali značilno

več pravih odgovorov pri preizkusu znanja s to tematiko kot devetošolci z enakimi ocenami, ki so brali izvirno različico besedila (gl. Tabelo 6). Tudi učenci z visokimi zaključnimi ocenami so pridobili razmeroma veliko znanja z branjem popravljene različice v primerjavi z branjem izvirnega besedila. Devetošolci z nizkimi in visokimi zaključnimi ocenami iz geografije v 8. razredu pa so v podobni meri pridobili v svojem razumevanju tematike o kmetijstvu po branju popravljenega besedila.

Sklepi

Na podlagi rezultatov predstavljene kvazieksperimentalne študije s slovenskimi devetošolci, ki so brali štiri tematsko različne odlomke izvirnih besedil iz potrjenih učbenikov geografije, in v štirih razsežnostih (kohezivnost, premišljenost, premostitev vrzeli in koherentnost) izboljšane različice teh besedil, lahko na splošno sklenemo, da z uporabljenim izboljšanjem zgradbe besedila razmeroma močno vplivamo na porast razumevanja obravnavanih tematik, in sicer tako pri učencih s predhodno nizko kot tudi pri njihovih vrstnikih s predhodno visoko zaključno oceno iz geografije (v 8. razredu). Popravljen besedila so na splošno prispevala k razumevanju v tolikšni meri, da so učenci z nizkimi ocenami (zadostno in dobro) v predhodnem šolskem letu, ki so brali izboljšano besedilo, dosegli pri preizkusu znanja tako visoke rezultate kot učenci z visokimi zaključnimi ocenami (domnevno z bistveno večjim predznanjem), ki so brali izvirno učbeniško besedilo, ali pa so se prvi drugim vsaj precej približali.

Z vidika statistične velikosti učinka so glede na specifično tematiko besedilnih odlomkov tako devetošolci z nizko kot tudi visoko zaključno oceno pri geografiji pridobili največ razumevanja po branju popravljenih odlomkov s tematiko industrije. Semantična analiza pa je predhodno pokazala, da je bilo prav v izvirnem odlomku o industriji več težko premostljivih vrzeli kot v drugih treh tematskih odlomkih (Justin, 2010a, b). Nekoliko manjši, vendar še vedno velik učinek na rezultat pri ustreznem preizkusu znanja se je pokazal po branju izboljšanih besedil s tematiko gričevja in poselitve, razmeroma najmanj razumevanja (vendar še vedno srednje veliko) pa so učenci pridobili o kmetijstvu po branju izboljšane različice tega tematskega besedila. Raven izboljšanja razumevanja po branju popravljenih besedil v primerjavi z izvirnimi pa je med učenci s predhodno nizko in visoko zaključno oceno iz geografije nekoliko variirala. Medtem ko so svoje razumevanje tematike o poselitvi in kmetijstvu devetošolci s predhodno visokimi in nizkimi ocenami izboljšali v podobni meri, so devetošolci z odlično oceno pridobili malenkostno več pri tematiki o industriji, devetošolci s predhodno zadostno in dobro oceno pa pri tematiki o gričevjih.

Primerjava ravni razumevanja med devetošolci s predhodno nizko zaključno oceno iz geografije, ki so brali popravljena besedila, in njihovimi vrstniki z odlično oceno, ki so brali izvirne odlomke, je pokazala, da so se učni dosežki pri tematiki o poselitvi med učenci z nizkimi ocenami precej približali povprečnim dosežkom učencev z visoko oceno, ki so brali izvirno besedilo, medtem ko so o kmetijstvu in o gričevju prvi dosegli povprečni ravni znanja, ki se nista razlikovali od povprečnih dosežkov pri drugih. Učenci z nizkimi ocenami pa so z branjem popravljene različice besedila o industriji v povprečju dosegli celo nekoliko višjo raven razumevanja kot učenci z odlično oceno po branju izvirnega besedila.

Na podlagi podobnih analiz izvirnih odlomkov v učbenikih in besedil v mednarodnih preizkusih pismenosti (Justin, 2011) menimo, da imajo pri razumevanju prebranih besedil ključno vlogo učenčevi sklepalni procesi, dopolnitveno in zlasti premostitveno sklepanje (Garnham, 1994; Justin, 2010b, 2011). Branje namreč ni le razvezovanje jezikovnih znamenj, temveč bralci (v našem primeru so to učenci) v težnji, da bi razumeli prebrano, zapolnjujejo pomenske vrzeli s sklepanji in predstavami, priključeni iz dolgotrajnega spomina. Medtem ko učenec z dopolnitvenimi sklepanji dopolni informacije, ki jih besedilo vsebuje v eksplicitni obliki, in služijo kot dodatek h koherentni interpretaciji (slednja je eden izmed pogojev za to, da učenec izdela model situacije, ki jo opisuje besedilo (Johnson-Laird, 1983), in ima pomembno vlogo v prepoznavanju komunikacijske namere pisca, (Justin, 2011)), pa učenec s premostitvenimi sklepi premošča vrzeli v besedilu – med povedmi mora narediti premostitveni sklep, da izdela koherentno interpretacijo pomena besedila. Mnoga premostitvena sklepanja se zdijo samoumevna, zato jim tvorci besedil ne posvečajo pozornosti (Garnham, 1994; Justin, 2011). Vprašanje pa je, ali učenci na določeni ravni spoznavnega razvoja in z informacijami v njihovem dolgotrajnem spominu lahko izpeljejo ustrezne premostitvene sklepe oz. prepoznajo komunikacijsko namero tvorca besedila (primer dveh takih sklepov smo navedli v uvodnem delu tega prispevka, gl. tudi Justin, 2011). Če temu ni tako (ali vsaj delno ne), je učencu besedilo le delno razumljivo. V izboljšavah izvirnih besedil smo tako učencem poskušali olajšati sklepalne procese z (1) zapolnitvami vrzeli v besedilu (na prepoznanih mestih težko premostljivih vrzeli smo izrecno posredovali sporočila), (2) bolj premišljenim posredovanjem besedila (odpravili smo dvoumne informacije, posredno nanašanje in pojme, ki jih učenci verjetno ne znajo povezati s svojim zalednim znanjem oz. informacijami v dolgotrajnem spominu), s (3) povečanjem kohezivnosti besedila (z bolj urejenim argumentacijskim tokom) in (4) povečanjem koherentnosti besedila (povečali smo njegovo pomensko enotnost in kontinuiteto ter logično pravilnost, skladno s pra-

vili besedne gradnje). Našo razlago o izboljšanju spoznavne učinkovitosti besedila s posegi, ki učencem olajšajo premostitveno sklepanje, specifično podpirajo rezultati pričujoče študije, ki kažejo največji prirast razumevanja po branju besedilnih odlomkov z največjim številom težko premostljivih vrzeli, in sicer ne glede na učenčevo ozadnje znanje (predhodno učno oceno pri predmetu).

V pričujočem prispevku smo pokazali, da je moč z domišljenimi popravki učbeniških besedil, ki temeljijo na ugotovitvah multidisciplinarnih znanstvenih raziskav, izdelati učna besedila, ki po kakovosti presegajo besedila v izbranih in veljavnih slovenskih učbenikih geografije. Ocenjujemo, da so rezultati obeh navedenih slovenskih študij uporabni celo bolj, kot smo sprva domnevali, saj smo dosegli veliko izboljšanje učnih rezultatov učencev na podlagi naših besedilnih popravkov. Predpostavljamo, da bi upoštevanje »algoritmov«, ki smo jih uporabili pri popravkih besedil, na splošno vodilo h kakovostnejšim (spoznavno učinkovitim) učbeniškim besedilom kot to v povprečju velja za sedanje slovenske učbenike. Poleg tega je potrebno poudariti, da nižja spoznavna učinkovitost učbeniških besedil ne ovira le spominskega priklica, razumevanja in uporabe pridobljenih informacij, temveč tudi preobremenjuje učence, otežuje razvoj njihovega mišljenja in samozaupanje ter jih dolgoročno demotivira za branje in učenje (Mikk, 2002).

Poznavanje različnih posegov v samo zgradbo učbeniških besedil, njihovih učinkov na učno učinkovitost in postopkov, s katerimi je mogoče sproti empirično in na majhnih vzorcih učencev ocenjevati fazne izdelke besedil, ima pri oblikovanju učbeniških besedil posebno uporabno vrednost za založbe (Justin, 2012). Slednje se, vsaj po naši vednosti, v Sloveniji zanašajo le na strokovno znanje, spretnosti ter intuicijo avtorjev in urednikov učbenikov. Poleg tega naše ugotovitve prinašajo kakovostne kriterije, ki jih lahko uporabijo ocenjevalci učbenikov in člani komisij za potrditev učbenikov. V poljudni in nekoliko poenostavljeni obliki prikazani rezultati naših študij so lahko v pomoč tudi učiteljem pri izbiri učbenikov, ki jih ponuja tržišče. Pokazali smo namreč, da je mogoče z uporabo kakovostnih (spoznavno učinkovitih) učbeniških besedil pri učencih z nizkimi učnimi ocenami doseči tolikšno raven razumevanja kot pri učencih z odličnimi ocenami, ki uporabljajo manj kakovostno besedilo. Že samo ta podatek priča o pomembnosti predstavljenih ugotovitev za razvoj kakovosti izobraževanja v Sloveniji (Justin, 2010b).

Literatura

- Bauman, J. (1986) Effect of rewritten textbook passages on middle grade students' comprehension of main ideas: Making the inconsiderate considerate. *Journal of Reading Behavior*. 18 (1). Str. 1–21.
- Beaugrand, R. A. in de Dressler, W. U. (1992) *Uvod v tekstoslovje*. Ljubljana: Park.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. in Gromoll, E. W. (1989) Learning from social study texts. *Cognition and Instruction*. 6. Str. 99–158.
- Beck, I. L. et al. (1991) Revising social text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*. 26 (3). Str. 251–276.
- Chiesi, H. L., Spilich, G. L. in Voss, J. F. (1979) Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 18. Str. 275–290.
- Franks, J. J. et al. (1982) Learning from explicit versus implicit texts. *Journal of Experimental Psychology: General*. 111 (4). Str. 414–422.
- Garnham, A. (1994) Discourse processing. V Asher, R. E. (ur.). *The Encyclopedia of language and linguistics*. Headington Hill Hall: Pergamon Press.
- Johnson Laird, P. (1983) *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julkunen, M. L. (1991) Text types and teaching of concepts in Finish schoolbooks. V Julkunen, M. L., Selander, S. in Ahlberg, M. (ur.). *Research on texts at school*. Joensuu: University of Joensuu.
- Justin, J. (2004) Koherentnost besedilnih reprezentacij znanja. *Šolsko polje*. 15 (5/6). Str. 5–28.
- Justin, J. (2010a) Učna učinkovitost učbeniškega besedila. *Didakta*. 20 (138). Str. 22–24.
- Justin, J. (2010b) *Optimizacija spoznavne (učne) učinkovitosti didaktičnega besedila*. Neobjavljeno poročilo o realizaciji programa raziskovalnega projekta. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Justin, J. (2011) Besedilo, branje, sklepanje. *Šolsko polje*. 22 (5/6). Str. 15–34.
- Justin, J. (2012) *Revising the school textbook according to its new role in the educational process*. Prispevek predstavljen na Evropski konferenci o raziskovanju v izobraževanju (ECER), Cádiz, Španija.
- Justin, J., Zupančič, M. in Rožman, M. (2012) Spoznavna učinkovitost učbeniškega besedila. *Šolsko polje*. 23 (3/4). Str. 139–156.
- Klare, G. R. (1985) *How to write readable English*. London: Hutchinson.
- Kobal, D. (1997) Pojemovni zemljevidi, pouk o etiki in družbi. V Justin, J. (ur.), *Etika, družba, država II*. Ljubljana: iz.

- Mikk, J. (2000) *Textbook: Research and writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mikk, J. (2002) Experimental evaluation of textbooks in multimedia. V Selander, S., Tholey, M. in Lorentzen, S. (ur.). *New educational media and textbooks*. Stockholm: Institute of Education Press.
- Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. in Sočan, G. (2013) Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*. 33 (4). Str. 523–551.
- Selander, S., Tholey, M. in Lorentzen, S. (ur.) (2002) *New educational media and textbooks*. Stockholm: Institute of Education Press.
- Sperber, D. in Wilson, D. (1986) *Relevance – communication and cognition*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Wales, K. (1994) Cohesion and coherence in literature. V Asher, R. E. (ur.), *The encyclopaedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Wilkes, A. L. (1997) *Knowledge in minds, individual and collective processes in cognition*. Hove: Psychology Press.

Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov

Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava

V sklopu raziskav s področja učinkovitosti učenja in poučevanja se v znanstveni in strokovni literaturi vse bolj izpostavlja kognitivno-konstruktivistični model pouka (cf. Valenčič Zuljan, 1999, 2011; Šteh, 1999; Simons, Linden & Duffy, 2000; Javornik Krečič, 2008; Javornik Krečič & Konečnik Kotnik, 2011), ki presega analize učnega procesa z vidika učitelja in učenca in uvaja znanje kot konstrukt, ki nastane v interakciji med obema. V tem okviru je ključno, da je učenec v učnem procesu aktiven in sam konstruira svoje znanje. Jank in Meyer (2006) poudarjata, da je aktivnost učencev in dijakov znotraj pouka nujna za uspešen izobraževalni proces. Aktivnost učencev in dijakov ni sama sebi namen, temveč nujen pogoj za pridobivanje znanja, za potek spoznavnega procesa pri učencih in dijakih. Miselne sheme se namreč spreminjajo samo na podlagi lastne aktivnosti. Aktivnost učencev pri pouku podpirajo tudi sodobne psihološke teorije, ki poudarjajo, da je poglobljanje znanja večje, ko učenec do znanja prihaja sam z lastno aktivnostjo (Bransford, Sherwood & Sturdevant, 1987, v Rutar Ilc, 2005). Aktivna vloga učencev pomeni, da učitelj v vseh korakih pridobivanja znanja skrbi, da je učenec miselno aktiven (Rutar Ilc, 2005).

V pričujočem prispevku se bomo ukvarjali z načini obravnave nove učne vsebine, kot jo vidijo učitelji, in njihovo presojo lastnega ravnanja pri pouku analizirali z značilnostmi njihovega profesionalnega razvoja. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da s spodbujanjem učiteljevega profesionalnega razvoja lahko sklepamo na večjo zastopanost aktivnih oblik poučevanja in s tem upoštevanje kognitivno-konstruktivističnega modela v učnem procesu. Profesionalni razvoj namreč vpliva na spremembe pojmovanja, te pa tudi na učiteljeva ravnanja. Še bolj neposredno pa dejavniki učiteljevega profesionalnega

razvoja vplivajo na konkretna učiteljeva ravnanja (Clark & Petersen, 1986; Gow & Kember, 1993, 1994; Schein, 1998). Namen prispevka ni v teoretičnih opredelitvah in razreševanju nekaterih pedagoških dilem (cf. Šebart, 1997, Štefanc, 2005, Marentič Požarnik, 2005, 2009, 2011), temveč v predstavitvi empiričnih rezultatov, ki izkazujejo značilnosti pouka v segmentu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zato bomo pred predstavitvijo empiričnih ugotovitev na kratko teoretično orisali nekatere didaktične značilnosti pouka v posamezni fazi.

Značilnosti pouka na posamezni artikulacijski stopnji

Faza priprave na obravnavo nove učne snovi

Kramar (1994) poudarja pomembnost, da učenci dobe v fazi *priprave*, ki jo lahko poimenujemo tudi vpeljava, začetna situacija, izhodišče, ogrevanje, pripravljajenje ... (cf. Tomić, 1997), vnaprejšnje informacije o tem, kaj bodo delali, saj se bodo le tako lahko pripravili na sodelovanje z učiteljem. Zato je pomembno, da učitelj v uvodni učni stopnji:

- *Učence seznani z vsebino, metodičnim potekom pouka in napove cilje.*
To seznanjanje je antropološko in motivacijsko utemeljeno. Prva utemeljitev izhaja iz človekove potrebe po tem, da ve, kaj bo delal in čemu, poleg tega pa je poznavanje smisla učenja najpristnejše motivacijsko sredstvo (motivacijska utemeljitev). Kot opozarja Strmčnik (2001), naj bi učenci začutili napetost, konfliktnost med tem, kar že vedo ali znajo, in novim, zato napoved učnih ciljev ne sme biti šablonska, srečanje z učno vsebino pa naj bo takšno, da si bodo učenci ustvarili splošno predstavo o njeni vrednosti in se zavedali njene podlage za razumevanje naslednjih učnih tem. Ker participacija učencev pri sami pripravi vodi v njihovo neposredno aktivnost, naj bi učitelj učence ne le seznani z vsebino in metodičnim potekom, temveč jim tudi omogočil, da nanju s svojimi predlogi, željami, interesi ... vplivajo (cf. Kramar, 1990), in sicer tako, da sam predloge učencev pri obravnavi nove učne snovi tudi upošteva in se jim prilagaja.

- *Ugotovi in aktivira predznanje učencev,*
kar ni potrebno le zaradi novega znanja, pač pa tudi zaradi predznanja samega – s tem se namreč predznanje utrjuje in izpopolnjuje. Zlasti v pedagoški psihologiji se pod vplivom kognitivno-konstruktivnih pojmovanj vse bolj poudarja pomen kognitivne strukture – sistemskomrežno urejenega predznanja za kakovost nadaljnjega učenja.

- *Motivira učence,*
s čimer omogoči, da učenci lažje premagujejo prepreke na poti do cilja. Hkrati motiviranje največkrat odloča o učni aktivnosti učencev, ta pa o uspehu oziroma neuspehu učne ure. Strmčnik (1996) meni, da je potrebno motivacijo razumeti kot višji, krovni pojem za aktivnost in da gre pri

njej za tesno zvezo med povzročanjem – spodbujanjem in aktivnostjo – in ravnanjem. Uvodna motivacija, ki ima svojo podlago v vedoželjnosti, zanimanjih in izkušnjah učencev, se po mnenju Strmčnika (2001, str. 165) v vzgojno-izobraževalni praksi pogosto zanemarja. Poleg tega se, kot opozarja B. Marentič Požarnik (2002), mnogo premalo razmišlja, kako izzvano motivacijo vzdrževati in spremeniti v trajnejši interes. Le aktivna vpletenost učencev v zanje smiselne naloge, vpete v realistični kontekst, uveljavljanje različnih aktivnih metod in modelov (npr. projektno učno delo, sodelovalno učenje, povezovanje z izkušnjami ...) namreč privede do temeljitejšega miselnega ukvarjanja z določenim področjem, povezovanja idej, razmišljanja ... in tudi uživanja ob tem.

Faza obravnave nove učne snovi

Zelo pomembno je, da za doseganje zahtevnejših ciljev, kakršni so npr. kritično mišljenje, samostojnost učencev, sposobnost reševanja problemov, vzpodbudimo učenceve (višje) miselne procese in jih aktivno vključimo v pouk. Strmčnik (2003, str. 85) govori o *odprtem pouku*, za katerega »je značilno, da se učnih ciljev in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti« (ibid.). To lahko dosežemo z naslednjimi učnimi strategijami, ki jih povzemamo po Strmčniku (2003):

1. *Odkrivajoči pouk kot nasprotje receptivnega pouka.*

Njegova zahteva je zagotoviti učencem *vpogled* in razumevanje kot najvišjo obliko smiselnega učenja, ki je več kot navadno vedenje ali znanje. Učitelj mora zato upoštevati naslednja metodična načela:

- »temeljita, vedno se obnavljajoča znanstvena izobrazba in lastna ustvarjalnost učitelja, kajti le ustvarjalni učitelj more oblikovati ustvarjalne učence;
- oblikovanje pestrih hevrističnih vsebinskih učnih situacij in iskanje bistvenega, kajti v slednjem je bistvo znanstvenosti pouka;
- ponazarjanje bistvenega, teoretičnega, kolikor je največ možno z naslanjanjem na prakso in njena nasprotja, z navezovanjem na znano, sorodno;
- diferenciarno reagiranje učitelja in učencev, prilagojeno posebnostim učne situacije;
- obvladanje čim več raznovrstnih hevrističnih učnih sredstev, metod, postopkov in instrumentov;
- zvestoba moči argumentov in doživljanje le-teh« (Strmčnik, 1990a, str. 290–291).

2. Programirani pouk,

katerega prednost je (kot navaja Strmčnik, 2003) v večji, vendar ne avtomatični in samoumevni aktivnosti učencev, individualizaciji (zlasti učnega tempa), neposrednem potrjevanju učnih rezultatov ter v objektiviziranju pouka, saj poteka brez neposrednega poučevanja.

3. Izkustveno usmerjen pouk.

Temelji na izkustvenem učenju, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič Požarnik, 2000). Tako usmerjen pouk omogoča učencem:

- a. »da si v neposrednem učnem stiku z učno stvarnostjo pridobivajo svoje individualizirane izkušnje;
- b. da te izkušnje vključujejo v pouk, z njimi interpretirajo dano učno vsebino, s čimer znanje tudi sami porajajo in konstruirajo ter mu dajejo individualno-identitetni pomen;
- c. da individualne izkušnje konfrontirajo s sošolci in učiteljem, kajti izkušnja postane polnokrvnejša in trajnejša, ko se socializira in v odprtosti do izkušenj drugih dviga na višjo raven ter dobiva splošnejši pomen« (Strmčnik, 2003, str. 88). Zaradi tega so, kot poudarja Strmčnik (ibid.), »nujne raznolike, čim bolj življenjske učne situacije, raznovrstni mediji in metode, ki omogočajo tako simbolno kakor tudi čutno-praktično ravnanje ter učenje, demokratični in enakopravni učni odnosi ter subjektni položaj učencev.«

B. Marentič Požarnik (2000, str. 125) poudarja, da za načrtovanje in izvajanje izkustveno usmerjenega pouka učitelj potrebuje veliko znanja, spretnosti, takta in prožnosti za prilagajanja situacijam in udeležencem. Znati mora ustvariti primerno skupinsko klimo, se vživljati v udeležence in najti ravnotežje med usmerjanjem udeležencev in dopuščanjem njihove iniciative.

4. Raziskovalni pouk.

V pouk vnaša elemente znanstvenega dela. Njegov poglobitni namen ni informiranje, temveč formiranje: usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega. Odpira in razvija nove možnosti mišljenja, razmišljanja, vrednotenja, motiviranja, ravnanja, ustvarjalnosti, kulturo intelektualnega dela in raznovrstne osebnostne lastnosti, teh za uspešno učenje nujno potrebnih učnih ter duševnih procesov (Strmčnik, 2003, str. 86).

5. Projektni pouk.

Je posebna oblika raziskovalnega pouka, pri kateri učitelji in učenci skupaj uresničujejo neko zaokroženo interdisciplinarno temo (projekt), pri

čemer imajo veliko možnosti za socialno učenje, medsebojno razumevanje in spoznavanje.

6. Problemski pouk.

Strmčnik (2003, str. 86) ga navaja kot najvišjo učno strategijo. »Mnogi raziskovalci, ki raziskujejo reševanje problemov, smatrajo ustvarjalnost kot poseben tip reševanja problemov. Obratno pa mnogi raziskovalci vidijo reševanje problemov kot vrsto ustvarjalne dejavnosti.« (Runco, 1994) Vsi didaktiki se strinjajo, da je to najvišja oblika učenja, ki je največ prispevala k razvoju osebne in skupne razumnosti kulture in civilizacije (Strmčnik, 1990b). Je način mišljenja, za katerega je značilno predvsem odkrivanje in ne le obnavljanje zvez in odnosov. Ne gre torej za navadno reprodukcijo, pač pa za ustvarjalno preoblikovanje in aplikacijo predznanja in izkušenj na nove ali spremenjene problemske situacije. Primeri kažejo, da je za uspešno reševanje problemov pomembno povezano delovanje obeh možganskih hemisfer: desne, ki deluje s podobami in intuitivno, celostno, ter leve, ki deluje zaporedno, logično-matematično (Marentič Požarnik, 2000).

7. Ravnanjsko ali delovno usmerjeni pouk.

Je nadgrajevanje že znanega pragmatičnega oziroma delovnega pouka s telesnim ravnanjem in doživljanjem. Gre za pouk, osredotočen na učence, ti veliko samostojno delajo, zato odgovornosti za učenje ne nosijo le učitelji, temveč tudi učenci. Nepogrešljivo je individualno delo, delo v skupinah in dvojicah, predvsem z metodami praktičnega, eksperimentalnega in projektnega dela. Rezultati takšnega pouka, kot poudarja Strmčnik (2003, str. 87), niso le teoretično vedenje, marveč tudi vrednote in praktično uporabno znanje, ne le zdaj, pač pa tudi pozneje v življenju.

8. Pouk s pomočjo računalnika.

Vključuje računalnik kot medij čim bolj samostojnega učenja in vzpostavljanja neposredne učne komunikacije. Strmčnik (2003) našteva več možnih računalniških učnih strategij: strategijo ponavljanja, vadenja in uporabljanja znanja, strategijo posredovanja učne vsebine, strategijo simuliranja ter didaktično najbolj zaželeno dialoško učno strategijo. Prednosti pouka s pomočjo računalnika so: bolj individualizirano učenje, individualno učenje, takojšnja povratna informacija, večja učna aktivnost, spremljanje učenčevega napredka ter lažje aktualiziranje pouka (ibid.).

Po kratkem pregledu strategij pouka, ki (kot navaja Strmčnik, 2003) ustrezajo odprtemu pouku, je pomembno izpostaviti, da našteje strategije in metode same po sebi še ne vodijo do samostojnejšega učenja. Potrebno je, kot navaja B. Marentič Požarnik (2004, str. 52), da: »/.../ učitelj iz-

bora metod ne prepušča naključju ali želji po ‚popestritvi‘ pouka niti ne izhaja pretežno iz ‚logike snovi‘. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje znanja, ob dograjevanju ali spremienanju obstoječih idej učencev.« Problemskost učne vsebine in hevrstičnost učnih metod sta temeljna didaktična pogoja kvalitetnejšega pouka (cf. Strmčnik, 1994). Zato izbira raznovrstnih učnih metod (in oblik) ni pomembna le za popestritev pouka, ampak tudi zato, ker z aktivnejšimi metodami dosežemo globlje razumevanje, razvijanje samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega učenja. Res je, da so cilji v učnem načrtu za učitelja obvezujoči, vendar način, kako bo vsebino predstavil učencem, ostaja v njegovi strokovni presoji in odločitvi. Pri tem so mu lahko v pomoč, kot navaja B. Marentič Požarnik (2004, str. 53), metodični napotki oziroma načela, ki hkrati predstavljajo kompetence, ki naj bi jih imel učitelj, in jih lahko imamo tudi za neke vrste »intelektualna sidra« (ibid., str. 53):

- učitelj naj pred obravnavo nove učne snovi izvabi obstoječe ideje in izkušnje učencev;
- oblikuje naj učne situacije, ki pomagajo učencem prestrukturirati njihovo znanje;
- učenci naj dobe priložnost za reševanje smiselnih in kompleksnih problemov;
- učitelj naj pogosto vodi dialog o nalogah in njihovem reševanju;
- učence naj vzpodbuja, da samostojno razmišljajo in uporabljajo znanje v raznolikih, življenjskih povezavah;
- učenci naj pogosto utemeljujejo, napovedujejo, sklepajo, razlagajo;
- učitelj učencem razkriva svoje miselne procese, jih pred njimi *modelira*;
- učitelj naj ustvarja sproščeno razredno vzdušje;
- učitelj naj uporablja raznolike strategije preverjanja, da bo bolje razumel razmišljanja učencev;
- učenci naj sodelujejo pri oblikovanju kriterijev kakovostnega znanja in pri samem ocenjevanju.

Faza ocenjevanja znanja

C. Razdevšek Pučko (1992, str. 235) poudarja: »TAKO in TO, kar učitelj preverja, TAKO in TISTO se učenci tudi učijo, TISTO in TAKO si tudi zapomnijo«. Preverjanje znanja je v šolskem sistemu najučinkovitejši usmerjevalec učenja in njegovih učinkov, hkrati pa vpliva tudi na nadaljnje poučevanje. Kot opozarjata B. Marentič Požarnik in C. Peklaj (2002), so ti poudarki, zlasti njihov vrstni red, drugačni, kot ga je postavila tudi

pri nas močno uveljavljena doktrina merjenja z načeli psihometrije oziroma edukometrije. Ta se je razvila v okviru merjenja razmeroma nespremenljivih značilnosti, predvsem intelektualnih sposobnosti, in poudarja zlasti čim objektivnejše ugotavljanje razlik v znanju med učenci in njihovo razvrščanje.

V nasprotju s psihometričnimi načeli je bolj celostno, holistično gledanje na vlogo in načine preverjanja in ocenjevanja. Uveljavlja se nova filozofija, ki tesneje povezuje preverjanje in ocenjevanje s celotnim procesom kakovostnega učenja – učenja z globljim razumevanjem (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Spremembe pri preverjanju in ocenjevanju znanja se odvijajo na treh ravneh: (1) *na ravni demokratizacije procesa preverjanja in ocenjevanja*, ki ga po Z. Rutar Ilc (1996a, b) predstavlja: dogovarjanje med učitelji in učenci o vsebinah preverjanja in njegovih oblikah; dogovarjanje o kriterijih in ocenjevalnih kategorijah za vsebinske sklope preverjanja (skupno oblikovanje); dogovarjanje o natančnih rokih in pogojih za preverjanje; možnost samoocenjevanja in skupnega pretresanja učiteljevih ocen; možnosti ponovnega opravljanja slabo opravljenega preverjanja; možnost pritožbe in arbitraže ocene; (2) *na vsebinski ravni* naj bi preverjanje in ocenjevanje spodbujalo predvsem učenje višjih miselnih procesov in kompleksnih miselnih veščin, poleg tega pa bi upoštevalo tudi individualnost posameznikov in omogočalo različne načine izkazovanja (ne)obvladovanja znanja in veščin; (3) *na ravni načinov preverjanja in ocenjevanja znanja* s širjenjem uporabe alternativnih, nekateri (v Marentič Požarnik, 2000, str. 275) govorijo tudi o avtentičnih, pristnejših, realističnih, celostnih načinih preverjanja (samoocenjevanje; skupinsko ocenjevanje rezultatov timskega dela; reševanje praktičnih problemov, npr. izvedba eksperimenta s predloženimi pripomočki; ocenjevanje izdelkov – npr. seminarske naloge, likovni ali tehnični izdelki ...; ocenjevanje na osnovi portfelja).

Po mnenju C. Razdevšek Pučko (1996) prehajanje k drugačnim (alternativnim) načinom preverjanja (in ocenjevanja) ni pomembno le zaradi izboljševanja preverjanja samega, pač pa s tem izboljšujemo tudi poučevanje in učenje. Učitelji naj bi pozornost usmerjali tudi v to, kako se učenci učijo, v razčlenjevanje procesa učenja, spretnosti učencev, njihova pozornost pa se od rezultatov preusmeri tudi v proces učenja.

Po kratkem pregledu pomembnih didaktičnih značilnosti se v nadaljevanju osredotočamo na predstavitev rezultatov, ki bodo pokazali nekatere didaktične značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah.

Empirične ugotovitve

Vsebinska opredelitev raziskave

V prispevku je predstavljen del empiričnih rezultatov iz evalvacijske študije 2010–2013 (Vršnik Perše et al., 2013), ki odgovarja na vprašanje, kako poteka obravnava nove učne vsebine v strokovnih in poklicnih šolah.

Pri tem so nas zanimala razlike med učitelji glede na spol, smer izobrazbe, delovno mesto in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju. Osredotočili smo se torej na natančno analizo učiteljeve samoocene njegovih lastnih ravnanj. Ker pa se je v drugih raziskavah pokazalo (cf. Šteh, 1999, 2000), da prihaja v ocenah pogostosti iste aktivnosti do razhajanj med učitelji in učenci, smo ocene manjšega vzorca učiteljev primerjali še z ocenami njihovih dijakov.

Metodološka opredelitev raziskave

Zbiranje podatkov je potekalo na vzorcu učiteljev in učencev, in sicer je v raziskavi sodelovalo 1822 učiteljev, ki poučujejo v različnih programih poklicnega, strokovnega in srednješolskega izobraževanja. Vzorec je zajemal 69,7 % učiteljic ter 30,3 % učiteljev. Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, je v vzgoji in izobraževanju zaposlenih od 11 do 20 let (22,9 % 11–15 let in 23,8 % 16–20 let), 31,0 % jih dela v vzgoji in izobraževanju že več kot 20 let, 22,0 % pa manj kot 10 let (4,8 % manj kot 2 leti, 5,5 % 3–5 let in 11,7 % 6–10 let).

54,1 % udeležencev je že od začetka svoje kariere poti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, 26,1 % jih navaja, da so bili izven vzgoje in izobraževanja zaposleni do 5 let, manj kot 20 % jih je pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju delalo drugje več kot 6 let.

82,8 % učiteljev, vključenih v raziskavo, ima zaključeno visoko oz. univerzitetno izobrazbo, 5,8 % višješolsko ter 4,9 srednješolsko izobrazbo. Magisterij oz. doktorat ima 6,2 % udeležencev.

57,7 % udeležencev je zaključilo pedagoške študijske programe (ima pedagoško izobrazbo), 39,5 % udeležencev pa nepedagoške študijske programe, pri čemer so opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe v obliki pedagoško-andragoškega izobraževanja, 2,8 % profesorjev pa še nima opravljen pedagoško-andragoške kvalifikacije. 92,1 % udeležencev ima opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja.

53,5 % udeležencev v raziskavi poučuje splošnoizobraževalne predmete, 27,2 % strokovnoteoretične predmete, 10,1 % pa jih poučuje praktični pouk. 9 % profesorjev poučuje različne kombinacije strokovnoteoretičnih predmetov ter praktičnega pouka.

Večina učiteljev poučuje v srednjih strokovnih/tehniških (86,0 %) ter srednjih poklicnih izobraževalnih programih (61,8 %). 4,6 % jih pouču-

je v poklicno-tehniških programih, 17,1 % pa v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

V vzorec je bilo vključenih tudi 1701¹ dijakov (60 % dijakin in 40 % dijakov), ki so vključeni v različne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Za namene tega prispevka v nadaljevanju prikazujemo samo rezultate, ki se nanašajo na 1243 dijakov (več v poglavju 3.3 Rezultati in interpretacija).

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za učitelje in dijake,² kjer so sodelujoči v raziskavi (ne predstavljamo celotnega vprašalnika, saj je za naš prispevek relevanten samo del, ki se nanaša na značilnosti pouka) na petstopenjski lestvici (od 1 = nikoli do 5 = vedno) ocenili pogostost posamezne značilnosti obravnave nove učne vsebine. Z eksploratorno faktorsko analizo smo ugotovili, da se načini obravnavane snovi uvrščajo v pet vsebinskih sklopov³: aktivno spodbujanje dijakov s stra-

1 Večina dijakov, vključenih v raziskavo, je obiskovala programe srednjega strokovnega in drugega tehniškega izobraževanja (60,7 %), 28,4 % jih je obiskovalo programe srednjega poklicnega izobraževanja, 10,6 % programe poklicno-tehniškega in 0,4 % nižjega poklicnega izobraževanja. V vzorec je bilo vključenih približno četrtnina dijakov iz vsakega letnika (25,8 % iz prvega letnika, 31,8 % iz drugega letnika, 18,2 % iz tretjega letnika ter 24,2 % iz četrtega letnika).

2 Vprašanje je vključevalo 33 trditev, na katere so učitelji odgovarjali na petstopenjski lestvici, na kateri so izražali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (od 1 = nikoli do 5 = vedno). Pri oblikovanju sklopov trditev smo izhajali iz vprašalnika, uporabljenega v raziskavi M. Ivanuš Grmek et al. (2007). Postavke smo priredili za pouk v poklicnem izobraževanju ter nekaj postavk, pomembnih za poklicno izobraževanje, dodali. Postavke vprašanja smo vključili v faktorsko analizo (KMO = ,908; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [406] = 17140,493$; $p < ,001$). Glede na Kaiser-Guttmanov kriterij smo izločili 7 faktorjev, ki skupaj pojasnijo 42,30 % skupne variance. Analiza razporeditve postavk v faktorje pri učiteljih in pri dijakih je v večini primerov pokazala enako razporeditev postavk po faktorjih, nekatere postavke pa se pri dijakih in pri učiteljih niso razporedile v iste faktorje. Te postavke smo izločili iz nadaljnjih analiz zaradi omogočanja primerjav med načini obravnavane snovi po ocenah učiteljev in dijakov. Na ta način smo v nadaljnjih analizah ohranili pet faktorjev obravnavanja snovi, ki so identični pri učiteljih in pri dijakih. Prvi faktor povzema podatke o tem, kako aktivno učitelji spodbujajo dijake; poimenovali smo ga *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja (AKTSPO)*, vključuje pa 5 postavk. Drugi faktor zajema usmerjenost učiteljev k vključevanju praktične uporabnosti učne snovi v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Usmerjenost na praktično uporabnost (USPRAKT)* in vključuje 4 postavke. Tretji faktor zajema uporabo audiovizualnih pripomočkov za obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Uporaba audiovizualnih pripomočkov (IKT)* in vključuje 2 postavki. Četrti faktor zajema dejavnike, ki kažejo na le majhno aktivnost pri vključevanju dijakov v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Pasivna vloga dijakov (PASIV)* in vključuje 4 postavke. Peti faktor zajema motivacijske dejavnike, ki jih učitelji vključujejo v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Motivacijski pristop k obravnavi snovi (MOTIV)* in vključuje 2 postavki. Na enake postavke so odgovarjali tudi dijaki v svojem vprašalniku.

3 Pet sklopov:

1. Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja:
Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja; Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična); V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo;

ni učitelja; usmerjenost v praktično uporabnost; uporaba avdio-vizualnih pripomočkov; pasivna vloga dijakov in motivacijski pristop k obravnavi učne snovi.

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 20.0). Poleg frekvenčnih analiz ter osnovnih deskriptivnih statističnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi primerjalne analize med dvema neodvisnima vzorcema.

Rezultati in interpretacija

V tabeli so prikazane srednje vrednosti ocen učiteljev po posameznih vsebinskih sklopih, kar kaže stopnjo procesne naravnosti obravnave učne snovi (vključevanje kognitivno-konstruktivističnega modela) v subjektivnih pogledih učiteljev. Posameznih postavk znotraj vsebinskega sklopa ne prikazujemo tabelarično, ampak v besedilu navajamo povprečne vrednosti posamezne postavke. V nadaljevanju se najprej osredotočamo na prikaz učiteljevih ocen glede načinov obravnavanja nove učne snovi.

Tabela 1: Subjektivni pogledi učiteljev na obravnavo nove učne snovi.

Vsebinski sklop	M	SD
(AKTSPO) aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja	3,97	0,62
(USPRAKT) usmerjenost na praktično uporabnost	3,81	0,62
(IKT) uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	3,56	0,91
(PASIV) pasivna vloga dijakov	2,49	0,66
(MOTIV) motivacijski pristop k obravnavani snovi	3,81	0,60

Pri vedenjih učitelja, ki se združujejo v vsebinski sklop oz. faktor *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, so učitelji kot najpogostejše ocenili vedenje *Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja* ($M = 4,13$; $SD = 0,69$) in *Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)* ($M = 4,11$; $SD = 0,72$).

Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi; Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega.

2. Usmerjenost na praktično uporabnost: *Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposablja (npr. zidar; strojni tehnik...);*
Dijakom predstavim uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili); Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi; Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem.
3. Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov: *Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi; Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva.*
4. Pasivna vloga dijakov: *Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov; Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem); Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim; Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnici.*
5. Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi: *Novo snov obravnavam na zanimiv način; Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način.*

Tudi pri ostalih postavkah znotraj tega vsebinskega sklopa (*V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo* ($M = 3,85$; $SD = 0,72$); *Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi* ($M = 4,04$; $SD = 1,47$); *Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega* ($M = 3,72$; $SD = 0,81$)) so odgovori učiteljev višje od 3, kar kaže na to, da so vedenja, navedena v postavkah, razmeroma pogosto prisotna pri obravnavi učne snovi. Na aktivne oblike pouka vplivajo tako dijaki s postavljanjem vprašanj kot na drugi strani tudi učitelji, ki z vprašanji spodbujajo aktivno vlogo dijakov. Tovrstne ugotovitve podpirajo tudi druge raziskave. V raziskavi (navedeni v monografiji Vršnik Perše et al., 2013) so učitelji, ki so bili pri poučevanju zelo uspešni, kar pomeni, da so njihovi učenci dosegali visoke rezultate, vprašali v povprečju 24 vprašanj v 50 minutah, medtem ko so manj uspešni učitelji v enakem času vprašali 8,6 vprašanj. Med drugimi so se kot najbolj aktivnost spodbujajoče aktivnosti izkazale razprave, skupinsko reševanje problemov, sodelovalno učenje in medvrstniško učenje, za razliko od branja na tiho, poslušanja ali opazovanja drugih pri samostojnem delu, ki v večji meri spodbujajo pasivno vlogo učencev in dijakov (Gettinger in Seibert, 2002, v Doll et al., 2009).

Aktivno vlogo učencev do določene mere lahko spodbudimo tudi z osmišljanjem znanja, torej usmeritvijo na praktično vrednost, ter uporabo motivirajočih načinov poučevanja, med katere sodi tudi uporaba avdio in vizualnih pripomočkov.

V okviru vsebinskega sklopa *Usmerjenost na praktično uporabnost* učitelji kot najbolj pogosto ocenjujejo *Predstavljanje uporabne vrednosti snovi dijakom* ($M = 4,16$; $SD = 0,70$) ter *Navezovanje snovi na poklicno področje* ($M = 3,98$; $SD = 0,85$). Tudi ostali dve vedenji, ki se navezujeta na praktično usmerjenost (*Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi* ($M = 3,86$; $SD = 0,80$); *Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem* ($M = 3,26$; $SD = 0,91$)) sta visoki, kar pomeni, da učitelji v slovenskem vzorcu ocenjujejo, da precej pogosto navezujejo pouk na praktično vrednost pridobljenih znanj.

Obe ravnanji, ki se nanašata na uporabo avdio-vizualnih pripomočkov pri pouku (*Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi* ($M = 3,44$; $SD = 0,96$); *Med razlago uporabljam audio-vizualna sredstva* ($M = 3,68$; $SD = 1,00$)), so učitelji ocenili nad oceno 3, kar kaže na to, da pri obravnavi učne snovi po lastni oceni razmeroma pogosto uporabljajo različne avdio-vizualne pripomočke. Zanimivo pa je, da se učitelji vendarle niso v tolikšni meri strinjali s postavkami o uporabi učne tehnologije, kot so se s posameznimi drugimi postavkami v zvezi z obravnavo učne snovi. To lahko interpretiramo na dva načina: da je kljub vedno večji do-

stopnosti in interesu s strani dijakov uporaba učne tehnologije pri pouku še vedno redkejša, kot bi si želeli, ali na drugi strani, da je v odgovorih na ostale postavke vsebovana precejšnja mera socialno zaželenih odgovorov, ki pa se pri tem vprašanju ni tako močno izrazila.

Tudi na področju motiviranja dijakov učitelji ocenjujejo, da so pri tem razmeroma aktivni ter da učno snov pogosto predstavijo na zanimiv način (*Novo snov obravnavam na zanimiv način* ($M = 3,91$; $SD = 0,62$); *Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način* ($M = 3,72$; $SD = 0,69$)).

Glede pasivnejših oblik vedenja in poučevanja pa za večino vedenj učitelji ocenjujejo, da se med obravnavo učne snovi redko dogajajo. Edino vedenje dijakov znotraj tega faktorja, ki je po mnenju učiteljev včasih prisotno pri obravnavi učne snovi, je *zapisovanje le naročenega* ($M = 3,17$; $SD = 1,10$) (v nasprotju z aktivnim delanjem zapisikov). Za druge oblike vedenj so ocenili manjši pogostost (*Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov* ($M = 1,78$; $SD = 0,94$); *Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izзовem)* ($M = 2,61$; $SD = 0,93$); *Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic* ($M = 2,37$; $SD = 1,09$)).

Če podrobnejši pregled sklenemo, nam rezultati kažejo, da učitelji ocenjujejo, da obravnava učne snovi pri njihovih urah najpogosteje vključuje značilnosti, ki spodbujajo aktivne oblike poučevanja in učenja, ter najmanj pogosto aktivnosti, ki spodbujajo pasivne oblike poučevanja in učenja. Učitelji torej svoj način obravnave učne snovi pri pouku doživljajo kot procesno naravnani. Glede na pomen spodbujanja aktivnih oblik poučevanja in učenja za kakovost pridobljenega znanja dijakov nas je pri nadaljnjih analizah zanimalo še, ali se procesna (konstruktivno-kognitivistična) naravnost učiteljev razlikuje glede na spol, smer izobrazbe in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju.

Glede na spol se učitelji statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri treh vsebinskih sklopih, pri čemer ženske pri svojem pouku pogosteje zaznavajo značilnosti, umeščene v sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 4,06$; $M_{(M)}M_{(M)} = 3,78$) ter *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 3,59$; $M_{(M)}M_{(M)} = 3,47$), moški pa pri svojem pouku nekoliko pogosteje zaznavajo značilnosti, ki so bile vključene v sklop *Pasivna vloga dijakov* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 2,46$; $M_{(M)}M_{(M)} = 2,55$). Tudi pri obravnavi nove učne snovi se nakazuje, da so ženske nekoliko fleksibilnejše in bolj naravnane k procesnemu učenju kot moški, vendar so razlike v praksi ponovno majhne. Ob tem ne smemo zanemariti možnosti podajanja socialno zaželenih odgovorov, ki je pogosto prisotna pri raziskavah, ki svoje ugotovitve izpeljujejo na podlagi vprašalnikov, ki zajemajo subjektivne ocene udeležencev. Omenjeno pomanjkljivost bi lahko odpravili z vključi-

tvijo opazovanj na terenu. Ta priporočila je smiselno upoštevati pri nadaljnjem raziskovanju te tematike.

Glede na smer učiteljeve izobrazbe (pedagoška oz. nepedagoška), smo ugotovili, da statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med obema skupinama učiteljev obstajajo pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($M_{(pedag)}M_{(pedag)} = 3,67$; $M_{(nepedag)}M_{(nepedag)} = 4,02$) in *Pasivna vloga dijakov* ($M_{(pedag)}M_{(pedag)} = 2,42$; $M_{(nepedag)}M_{(nepedag)} = 2,56$). Pri obeh sklopih učitelji z zaključeno nepedagoško dodiplomsko izobrazbo med poukom svojega predmeta pogosteje kot kolegi s pedagoško izobrazbo zaznavajo značilnosti, ki sodijo v en ali drugi sklop, kar kaže na to, da po svoji oceni dajejo več poudarka praktični uporabi znanja ter se bolj nagibajo k pasivni vlogi dijakov. V tem okviru bi bilo v profesionalni razvoj učiteljev brez pedagoške izobrazbe smiselno vključiti dodatna pedagoška izobraževanja, ki bi se osredotočala predvsem na procese učenja (učenje kot proces, dejavniki učinkovitega učenja ...). Podobno je pri pogostosti različnih načinov poučevanja pomembno tudi, kako dolgo je bil učitelj zaposlen izven področja vzgoje in izobraževanja (pomembne razlike: *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($F = 31,09$, $p = 0,00$), *Pasivna vloga dijakov* ($F = 4,79$, $p = 0,00$) ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* ($F = 5,12$, $p = 0,00$)). Učitelji z daljšim obdobjem zaposlitve izven sistema vzgoje in izobraževanja pri vseh teh treh sklopih navajajo statistično značilno ($p < 0,05$) več vedenj, ki sodijo v posamezen sklop.

Glede na doseženo stopnjo formalne izobrazbe se pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vseh petih sklopih. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* učitelji z nižjo stopnjo zaključene formalne izobrazbe pogosteje navajajo prisotnost navedenih značilnosti pri pouku kot učitelji z višjo stopnjo izobrazbe. Pri sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa večjo prisotnost navedenih značilnosti pouka opažajo učitelji, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe.

Prav tako se glede na delovno mesto, ki ga opravljajo, razlike pojavljajo pri vseh sklopih razen pri sklopu *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* statistično značilno ($p < 0,05$) višjo pogostost pojavljanja zaznavajo učitelji praktičnega pouka, pri sklopu *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa učitelji strokovnoteoretičnih predmetov. Pri tem torej lahko rečemo, da so sklopi *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in tudi *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* tisti, pri katerih se glede na različne demografske postavke pojavljajo statistično značilne razlike med učitelji. Ob dodatni analizi odgovorov učiteljev o obravnavi učne snovi glede na pogostost udelež-

be na stalnem strokovnem izpopolnjevanju smo ugotovili, da se statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pojavljajo pri vseh sklopih razen pri sklopu *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*. Pri tem je zanimivo, da so učitelji, ki so se pogosteje udeleževali izpopolnjevanja, pri pouku zaznali večjo prisotnost značilnosti, ki se združujejo v sklope *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost* in *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, medtem ko so pri sklopu *Pasivna vloga dijakov*, ki edini izrazito jasno predstavlja tradicionalni pogled na poučevanje, učitelji, ki so se pogosteje izpopolnjevali, značilnosti tega sklopa pri pouku zaznavali manj pogosto od tistih, ki so se redkeje udeleževali strokovnega izpopolnjevanja. Glede na slednji rezultat bi torej veljalo opozoriti na pozitivne učinke stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki učiteljem dvigujejo stopnjo refleksije lastnih ravnanj. Tovrstne analize pa izpostavljajo tudi skupine učiteljev, katerim bi dodatna strokovna izpopolnjevanja še posebej koristila. Te skupine so glede na rezultate: moški, učitelji z nepedagoško izobrazbo in učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven področja vzgoje in izobraževanja.

Ob analiziranju značilnosti obravnave učne snovi, kot jo navajajo učitelji, lahko tudi vidimo, da največ faktorjev pojasnjujejo značilnosti organizacije: *dijaki, katerih materni jezik ni slovenščina, dijaki, ki se med šolskim letom usposablajo tudi v delovnih organizacijah* ter *dijaki, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica*. Pri tem vidimo, da večji kot je delež dijakov, katerih materni jezik ni slovenščina, kot so navajali učitelji, bolj so se strinjali tudi s postavkami pri faktorjih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* (AKTSPO) ter *Pasivna vloga dijakov* (PASIV), kar ni mogoče preprosto posploševati. Prav tako večji delež dijakov, ki se med šolskim letom usposablajo tudi v delovnih organizacijah, kot so navajali učitelji, pomeni, da so se bolj strinjali s postavkami pri faktorjih *Usmerjenost na praktično uporabnost* (USPRAKT) ter *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* (IKT), kar se tudi vsebinsko povezuje in lahko sklepamo, da pri teh organizacijah namenjajo večji poudarek praktični uporabnosti znanj, ki jih podajajo tudi na splošno. Na drugi strani pa se kaže večje strinjane učiteljev s postavkami pri faktorjih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* (AKTSPO), *Usmerjenost na praktično uporabnost* (USPRAKT) ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* (MOTIV), kjer so učitelji poročali o manjšem deležu dijakov, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica.

Po pregledu analize splošnih značilnosti načinov obravnave nove učne snovi, kot jih vidijo učitelji, nas je v raziskavi še posebej zanimalo, v kolikšni meri se odgovori učiteljev ter odgovori njihovih dijakov skladajo. V ta namen smo del ocen učiteljev povezali z ocenami njihovih dijakov. Iz

celotnega vzorca učiteljev in dijakov torej v nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na del podrobneje analiziranega vzorca (29 učiteljev in 1243 dijakov (približno 20 do 40 dijakov, ki jih izbrani učitelj poučuje)).

Izvedli smo analize razlik med odgovori učiteljev in dijakov, pri čemer smo statistično značilne razlike ($p < 0,01$) opazili pri vseh petih vsebinskih sklopih. Ob tem pri sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* učitelji navajajo statistično značilno večje strinjanje kot dijaki, pri sklopu *Pasivna vloga dijakov* pa dijaki navajajo statistično značilno večje strinjanje kot učitelji. V drugih evalvacijskih študijah srednješolskega izobraževanja (npr. Ivanuš Grmek et al., 2007) je bilo ugotovljeno podobno in tudi na tem mestu se kaže, da učitelji o svoji lastni obravnavi učne snovi izražajo prepričanje v smeri procesnih oblik poučevanja, medtem ko njihovi dijaki menijo, da učitelji procesne oblike uporabljajo nekoliko manj pogosto.

Tabela 2: Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skladnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
V razlago vključuje dija- ke tako, da tudi sami kaj ra- zložijo.	3,69	0,76	2,88	1,01	0,00*	25
Spodbuja dija-ke, da o obrav- navani snovi postavljajo vpra- šanja.	4,14	0,69	3,47	0,98	0,00*	25
Spodbuja dija-ke, da o snovi iz- ražajo mnenja (tudi kritična).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	20
Spodbuja dija-ke, da iščejo pri- mere o obravnavani snovi.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	24
Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega.	3,59	0,78	3,30	1,22	0,45	26

Opombe: statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračuna-
na s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je stati-
stično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Za primerjalno analizo odgovorov dijakov in njihovih učiteljev smo poleg analize statistične značilnosti razlik odgovorov zaradi večje pojasnjevalne

vrednosti vključili tudi odstotek odgovorov dijakov, ki so pri posamezni postavki podali enak odgovor kot njihov učitelj.⁴

Odgovori učiteljev in dijakov se statistično značilno razlikujejo pri treh postavkah sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri vseh treh postavkah dijaki pri pouku navedeno ravnanje učitelja opažajo manj pogosto kot učitelji. Največje ujemanje med odgovori dijakov in odgovori učiteljev se kaže pri postavki o izražanju lastnega mnenja dijakov med poukom.

Tabela 3: Usmerjenost na praktično uporabnost.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skladnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposabljaajo (npr. zidar, strojni tehnik...).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	27
Dijakom predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili).	4,16	0,70	3,22	1,14	0,00	26
Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi.	3,69	0,71	3,24	1,20	0,11	29
Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem.	3,03	0,91	2,98	1,29	0,65	23

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Pri vsebinskem sklopu *Usmerjenost na praktično uporabnost* so odgovori dijakov in učiteljev najbolj skladni pri postavki o uporabnosti obravnavane snovi v praksi, statistično značilne razlike med odgovori dijakov in učiteljev pa se pojavljajo v zvezi z predstavljanjem uporabne vrednosti posamezne obravnavane snovi. Dijaki navedeno ravnanje učitelja pri pouku v primerjavi z učitelji zaznavajo kot manj pogosto.

⁴ Odstotek odgovorov smo dobili tako, da smo za vsako postavko pogledali, kateri odgovor je izbral posamezen učitelj, nato pa smo v bazi dijakov izbrali le tiste, ki jih izbrani učitelj poučuje, ter pogledali, koliko dijakov je izbralo isti odgovor kot njihov učitelj. Na koncu smo za vsako postavko izračunali povprečen odstotek ujemanj.

Tabela 4: Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skla- dnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi.	3,48	0,91	2,80	1,35	0,01*	26
Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva (grafo-skop, projektor, kasetofon, video ...).	3,55	0,87	3,22	1,42	0,52	27

Opombe. Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Uporaba učne tehnologije je glede na predstavljene rezultate sicer prisotna, vendar redkeje, kot bi bilo pričakovati. Menimo, da je to eden izmed tistih vidikov, na katere je mogoče relativno močno vplivati ob ustreznih spodbudah in razvijanju profesionalnega razvoja na tem področju. Ujemanje odgovorov dijakov in učiteljev je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Tabela 5: Pasivna vloga dijakov.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skla- dnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	18
Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izžovem).	2,59	0,73	2,90	1,24	0,45	25
Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim.	3,24	1,09	3,58	1,29	0,18	21
Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic.	2,17	1,04	3,01	1,39	0,00*	24

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Največje razlike v zaznavi pouka med dijaki in učitelji najdemo prav pri vsebinskem sklopu *Pasivna vloga dijakov*, in sicer dijaki v primerjavi z učitelji zaznavajo svojo vlogo pri pouku kot bolj pasivno. Najmanjšo skladnost odgovorov (le 18 %) lahko vidimo pri postavki *Profesor razlago učne snovi dijakom bere*. Učitelji navajajo, da se to dogaja nikoli ali redko, medtem ko dijaki to ravnanje zaznavajo včasih. Popolne skladnosti med odgovori dijakov in učiteljev ni mogoče pričakovati, vendar ta postavka v tem pogledu precej izstopa. Ne glede na to pa bi pričakovali, da bodo predvsem učitelji pri tej postavki zelo homogeno odgovarjali, da razlage nikoli ne berejo, saj je to način obravnave učne snovi, ki dijakov ne navdušuje in ne motivira.

Tabela 6: Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skla- dnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Novo učno snov obravnavam na zanimiv način.	3,93	0,59	3,12	1,29	0,00*	23
Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način.	3,62	0,73	3,00	1,33	0,02*	24

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Pri obeh postavkah v zgornji tabeli se odgovori dijakov in učiteljev statistično značilno razlikujejo. Učitelji menijo, da obravnavo učne snovi pogosto naredijo zanimivo, medtem ko dijaki zanimivost učne snovi zaznajo le včasih. Skladnost odgovorov je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Rezultati kažejo, da med odgovori učiteljev in dijakov obstajajo statistično značilne razlike. Na splošno bi torej lahko rekli, da dijaki menijo, da so učne prakse, ki jih uporabljajo učitelji, bolj tradicionalno naravnane, medtem ko učitelji sami svoja ravnanja ocenjujejo kot bolj procesno orientirana. Nekatere razlike v odgovorih so najverjetneje posledica podajanja socialno želenih odgovorov s strani učiteljev ter strogosti ocenjevanja s strani dijakov.

O razlikah med ocenami obravnavane učne snovi in ravnanj znotraj razreda med učenci in dijaki ter njihovimi učitelji poročajo tudi druge raziskave. V povprečju raziskave poročajo, da učitelji pozitivneje poročajo o

lastnih vodstvenih sposobnostih, vzpostavljanju pozitivnega vzdušja v razredu, razumevanju dijakov, medtem ko učenci in dijaki poročajo o manj pogostem lastnem težavnem vedenju (pregled raziskav v: Brook et al., 2006). Beckelmans & Wubbels (1991) poročata, da ima kar 92 odstotkov učiteljev v primerjavi z njihovimi učenci ali dijaki različna prepričanja. Od tega ima dve tretjini višja pričakovanja v primerjavi s pričakovanji učencev ali dijakov. Vendar pa navedeni rezultati omogočajo vpogled v razumevanje dogajanja med poukom, ki lahko učiteljem ter dijakom pomaga izboljšati kakovost pouka. Podoben vprašalnik bi namreč lahko učitelji sestavili skupaj z dijaki, ga vzajemno rešili in primerjali rezultate. Tako bi služil kot iztočnica za evalvacijo ter izboljšanje kakovosti pouka (Khine, 2005).

Pomembno je, da se zavedamo, da razred in pouk v njem sooblikujeta tako dijak s svojimi prepričanji kot učitelj s svojimi prepričanji in ravnanji, zato je, kot poudarja tudi Fraser (1998, v Brook et al., 2006), potrebno nameniti raziskovalno pozornost obema poloma. Ravno značilnosti podobnosti in razlik med ocenami učiteljev in dijakov lahko služijo kot pomembna smernica pri načrtovanju dodatnega izpopolnjevanja učiteljev (Brekelmans & Wubbels, 1991).

V luči analize razlik med ocenami dijakov in njihovih učiteljev so nas podrobneje zanimale tudi razlike med 29 učitelji glede ujemanja njihovih odgovorov z odgovori dijakov, ki jih poučujejo. V ta namen smo za vsakega učitelja izračunali povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki pri vseh načinih obravnave nove snovi. V spodnji tabeli predstavljamo povprečen odstotek za vsakega učitelja ter nekaj osnovnih podatkov o posameznem učitelju.

Tabela 7: Povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki po vseh 33 postavkah za posameznega učitelja.

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolžina zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
48	ženska	16–20	0	visoka	pedagoška	33
61	moški	6–10	0	magisterij	pedagoška	33
40	ženska	11–15	6–10	magisterij	neped. + PAI	31
22	ženska	6–10	0	magisterij	pedagoška	30
47	moški	< 2	3–5	visoka	neped. + PAI	28
37	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	28
38	ženska	11–15	6–10	visoka	neped. + PAI	27
49	ženska	16–20	1–2	visoka	pedagoška	26

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolžina zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
51	ženska	11–15	5	visoka	neped. + PAI	26
53	moški	6–10	3–5	visoka	neped. + PAI	26
58	ženska	11–15	0	visoka	pedagoška	26
31	ženska	< 2	0	visoka	neped. brez PAI	26
51	ženska	16–20	0	visoka	pedagoška	26
45	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	26
29	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	25
41	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	24
36	moški	11–15	3–5	visoka	neped. + PAI	24
51	moški	> 20	3–5	visoka	neped. + PAI	24
22	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	24
40	ženska	11–15	1–2	visoka	pedagoška	22
44	ženska	16–20	0	visoka	pedagoška	21
54	ženska	16–20	6–10	visoka	neped. + PAI	21
41	ženska	6–10	3–5	visoka	pedagoška	19
36	ženska	16–20	0	visoka	pedagoška	18
34	ženska	3–5	1–2	visoka	neped. + PAI	18
31	moški	16–20	6–10	visoka	neped. + PAI	18
41	ženska	> 20	1–2	visoka	neped. + PAI	17
56	ženska	< 2	0	visoka	neped. brez PAI	17
56	ženska	> 20	0	visoka	neped. + PAI	15

Iz tabele je moč razbrati, da se odstotek ujemanja odgovorov posameznega učitelja z njegovimi dijaki giblje nekje med 15 % in 33 %. V tabeli so predstavljene tudi različne učiteljeve značilnosti poklicnega razvoja (zaposlitev v vzgoji in izobraževanju oz. drugje, stopnja formalne izobrazbe ter vrsta izobrazbe), vendar je bil vzorec učiteljev, zajetih v ta del raziskave, premajhen, da bi bilo moč prepoznati kakšen trend, ki bi izrazil na povezave med temi značilnostmi ter skladnost odgovorov med dijaki in učitelji.

Zaključek

V prispevku smo na osnovi rezultatov empirične študije predstavili vpogled v to, kako svoje delo (obravnavanje nove učne vsebine) presojuje učitelji v srednjih strokovnih in poklicnih šolah ter kako se ocene v tej presoji

razlikujejo od ocen njihovih dijakov. Poudariti je treba, da je usmerjenost v aktivne oblike poučevanja pomembna tudi zaradi preprečevanja kasnejše opustitve šolanja (osipa). Pasivne aktivnosti pri pouku namreč dijakov ne vključujejo v zadostni meri, zaradi česar ti postajajo manj motivirani za učenje in za sam pouk, kar lahko posledično vodi v predčasen zaključek izobraževanja (Tunmer et al., 2002). Poleg dejstva, da se danes v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja vključuje skoraj za tretjino manjša populacija od tiste pred dobrim desetletjem ali desetletjem in pol (glede na populacijo vpisanih v celoten sistem vzgoje in izobraževanja na višji sekundarni stopnji), kar gotovo vpliva tudi na strukturo vpisanih glede na programe izobraževanja, prav tako pa na učitelje, njihove zaposlitve in medsebojna razmerja, je v tem segmentu izobraževalnega sistema velik problem tudi osip že vključenih dijakov.

Zato je kakovosten pouk, ki temelji na aktivnosti dijakov, zelo pomemben. Pogoj za takšen pouk je kakovostno izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj, ki v skladu s sodobnimi teorijami učenja poteka na več ravneh, ki se med seboj prepletajo, in sicer tako na ravni (1) pridobivanja novega znanja o predmetu in o tem, kako ga poučevati, kot tudi na ravneh (2) razvijanja pedagoških spretnosti in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem in samoevalvacijo, (3) pridobivanja specifičnih znanj na področju, za katerega se izobražujejo dijaki, in povezovanja s prakso, ter tudi (4) spreminjanja osebnosti v povezavi s spreminjanjem interakcij z učenci in spreminjanjem prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem. Le kakovosten profesionalni razvoj skozi vsa obdobja poučevanja ter za vse strokovne delavce lahko zagotovi kakovostnejši pouk v poklicnem in strokovnem izobraževanju in tako tudi kakovostnejše znanje ter večje zanimanje za tovrstne oblike vzgoje in izobraževanja. Iz tega razloga je potrebno v prihodnosti več sistematične skrbi nameniti krepitvi profesionalnega razvoja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako na ravni stalnega strokovnega izpopolnjevanja kakor tudi na ravni dodiplomskega izobraževanja, ter to povezati s fleksibilnostjo možnosti za izobraževanje na področjih, ki so učiteljem v pomoč.

Literatura

- Beckelmans, M. & Wubbels, T. (1991) Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behaviour: a Dutch perspective. *The Study of Learning Environments*. 5. Str. 19–30.
- Brook, P., Bergen, T. & Brekelmals, M. (2006) Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. V Fisher, D. & Khine,

- M. S. (ur.). *Contemporary approaches to research on learning environments: worldviews*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Clark, C. M. in Petersen, P. L. (1986) Teachers' Thought Processes. V Wittrock, M. C. (ur.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing. Str. 255–196.
- Desimone, L. M. et al. (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analyses*, XXIV (2). Str. 81–112.
- Doll, B., Leclair, C. & Kurien, S. (2009) Effective classrooms: Classroom learning environments that foster school success. V Gutkin, T. & Reynolds, C. (ur.). *The handbook of school psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Str. 791–807.
- Gow, L. & Kember, D. (1993) Conception of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*. LXIII. Str. 20–33.
- Gow, L. & Kember, D. (1994) Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*. LXV (1). Str. 58–74.
- Ivanuš-Grmek, M. et al. (2007) *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Javornik Krečič, M. (2008) *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: Iz.
- Javornik Krečič, M. & Konečnik Kotnik, E. (2011) Nekatere didaktično-metodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. *Revija za elementarno izobraževanje*. IV (1-2). Str. 23–34.
- Khine, M. S. (2005) Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms. A paper presented at the *Conference on Redesigning Pedagogy; Research, Policy, Practice*, Singapore.
- Kramar, M. (1990) *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kramar, M. (1994) *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B. (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2002) Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXIII (3). Str. 8–14.
- Marentič Požarnik, B. (2004) Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič Požarnik, B.

- (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (2005) Odmev iz brezna ideološkega govora. *Sodobna pedagogika*. LVI (4). Str. 226–228.
- Marentič Požarnik, B. (2009) Konstruktivizem in pedagogika: odmev na uredniški uvodnik št. 4/2008. *Sodobna pedagogika*. LX (1). Str. 420–421.
- Marentič Požarnik, B. (2011) Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zbliževanje dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*. LXII (2). Str. 28–50.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002) *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (1992) Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. *Sodobna pedagogika*. XLIII (5-6). Str. 235–243.
- Razdevšek Pučko, C. (1996) Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*. XLVII (9-10). Str. 411–419.
- Runco, M. A. (1994) *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Rutar Ilc, Z. (1996a) Drugačna kultura preverjanja v praksi. *Didakta*. V (26-27). Str. 3–7.
- Rutar Ilc, Z. (1996b) Drugačna kultura preverjanja. *Didakta*. V (28-29). Str. 31–35.
- Rutar Ilc, Z. (2005) Učnociljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovu gimnazij. V Rupnik Vec, T. (ur): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. (1998) *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York, Harlow: Addison – Wesley.
- Šebart, M. (1997) Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opcijah. *Sodobna pedagogika*. XLI (9-10). Str. 360–375.
- Simons, R., Linden, J. J. & Duffy, T. (2000) *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Štefanc, D. (2005) Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem = Pupils' education, learning and activity: breaking down pedagogic myths. *Sodobna pedagogika*. LVI (1). Str. 34–57.
- Šteh, B. (1999) Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*. L (1). Str. 250–265.
- Šteh, B. (2000) *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa: doktorsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Strmčnik, F. (1990a) Sistemska usmeritev problemske učne inovacije. *Sodobna pedagogika*. XLI (5-6). Str. 186–299.

- Strmčnik, F. (1990b) Metode reševanja problemov in problemskih nalog, *Sodobna pedagogika*. XLI (7-8). Str. 396-401.
- Strmčnik, F. (1994) Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. *Sodobna pedagogika*. XLV (7-8). Str. 309-317.
- Strmčnik, F. (1996) Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*. XLVII (3-4). Str. 101-114.
- Strmčnik, F. (2001) *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2003) Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*. LIV (1). Str. 80-92.
- Tomić, A. (1997) *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje.
- Tunmer, W. et al. (2002) The contribution of educational psychology to intervention research and practice. *International Journal of Disability, Development and Education*. XLIX (1). Str. 11-29.
- Valenčič Zuljan, M. (1999) *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2002) Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*. XVII (3-4). Str. 3-12.
- Vršnik Perše, T. et al. (2013) *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

III AVTONOMIJA IN JAVNOPOLITIČNO UČENJE

Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru

Dejan Hozjan

Neuspeh velikih izobraževalnih reform v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je v Evropi spodbudil številne (nad)državne razprave o spremembi prioritet pri določanju ciljev šolske politike. Po mnenju Janeza Bečaja so kritiki šolskega sistema v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vzroke za neučinkovitost šolskega sistema videli zlasti v njegovi organizacijski neustreznosti. Nacionalna centraliziranost in uniformiranost šolskih sistemov se je začela kazati kot pomanjkljiva, saj ni mogla slediti gospodarskim interesom. V osemdesetih letih se po eni strani poglobijo kritike šolske neučinkovitosti, po drugi pa vzpodbudijo širše šolske reforme, ki naj bi ponujale rešitve za neučinkovitost, predvsem z vpeljavo konceptov kakovosti, odličnosti, tržnih zakonitosti, decentralizacije in avtonomije (Bečaj v Döbert in Geißer, 2001, str. 70). Namera po dvigu kakovosti dela šol in učiteljev je pripeljala snovalce šolskih politik do vzpodbujanja decentralizacije in večanja odločevalske moči šol ter posledično do večanja avtonomije šol in učiteljev (Plevnik, 2008). »Na moči sta izgubila tako pristop centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi pristop nadzora nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev« (Gaber in Kos Kecojević, 2011, str. 10). Postopno uvajanje avtonomije v (nad)državne šolske sisteme v osemdesetih letih in njen vzpon v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je pomembno vplivalo na dejstvo, da je danes avtonomija v šolskih politikah in sistemih splošno sprejeta smernica po vsej Evropi.

Vsesplošna intenca po razvijanju avtonomije šolskih sistemov se odraža tudi v povečanju strokovnih in znanstvenih razprav. Andrej Koren je v monografiji *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju – Študija vidljivosti*

v slovenskem šolskem sistemu predstavil lastno analizo slovenskih virov, ki se ukvarjajo z vprašanjem avtonomije v javnem šolskem prostoru, in prišel do naslednjega spoznanja: »Literatura ponuja odgovor na vprašanje, kaj je avtonomija (v javnem šolskem prostoru – op. avt.) ter katere koristi lahko prinese decentralizacija in s tem okrepljena avtonomija, veliko avtorjev obravnava decentralizacijo in avtonomijo v povezavi s trgi dela« (Koren, 2006, str. 64).

Takšno reduciranje avtonomije v javnem šolskem prostoru le na potrebe trga dela zahteva kritično distanco, saj avtonomije ni moč razumeti le v okviru ekonomskih konceptov. S kritično distanco do ekonomističnega pogleda na avtonomijo želimo zapolniti vrzel, ki se v javnem šolskem prostoru vzpostavlja s t. i. konceptom neoliberalizma in razumevanjem šole »kot podjetja«.¹ Kot nadgradnjo ekonomističnega pogleda bomo uporabili sinergijo spoznanj psihologije, sociologije, filozofije in prava o avtonomiji. S sinergičnim pogledom različnih ved na avtonomijo pa ne želimo le opozoriti na pomanjkljivosti ekonomistične interpretacije avtonomije v javnem šolskem prostoru, ampak tudi podati poglobljen uvid v različne pojavnne oblike avtonomije in opisati njihovo medsebojno sovplivanje. V obstoječih strokovnih in znanstvenih razpravah se namreč najpogosteje srečujemo s fragmentarno obravnavo avtonomije v javnem šolskem prostoru. Ta najpogosteje analizira avtonomijo zgolj z vidika šol ali le z vidika učiteljev. Glede na to bo članek temeljil na celostnem opisu avtonomije in njenih pojavnih oblik v javnem šolskem prostoru.

Zgodovinski oris pojma avtonomija

V želji, da bi lahko celostno konceptualizirati oblike avtonomije v javnem šolskem prostoru, se je potrebno uvodoma dotakniti sodobnega razumevanja tega pojma. Da bi se lahko osredotočili na sodobno razumevanje pojma avtonomije, se je potrebno zavedati dejstva, da pojma ni moč razumeti enoznačno. Diahroni prikaz razvoja pojma in koncepta avtonomije kaže, da je njegovo razumevanje tesno povezano s spreminjajočimi se družbenimi dejavniki.

Sam pojem avtonomije izhaja iz dveh grških besed: *ontos* ('sam') in *nomos* ('zakon'), kar pomeni samozakonodavstvo ali samozakonitost. Pojem se je izvirno nanašal izključno na pravno-politično področje, saj je bila samozakonitost razumljena v kontekstu neodvisnega statusa grškega polisa. Tudi v času antike pojem ohrani izvirno pravno-politično konotacijo. Še vedno se ohrani intenca po pravno-politični avtonomiji, ven-

¹ Poglobljeno analizo razumevanja neoliberalnega koncepta v javnem šolstvu je moč zaslediti v monografiji Christiana Lavalja z naslovom *Šola ni podjetje – Neoliberalni napad na javno šolo* (2005).

dar se v tem obdobju začne vsebina avtonomnost širiti, saj se jo povezuje z neodvisnostjo od tuje vladavine določene politične skupnosti (Zver, 1998, str. 67).

Pomembno prelomnico v razumevanju pojma avtonomije predstavlja razsvetljenstvo, ko se začne pojem navezovati na posameznika, na njegov um in način bivanja. Tovrstno razumevanje avtonomije ohranja svojo filozofsko jedro, tj. neodvisnost, vendar se fokus iz neodvisnosti posamezne politične skupnosti preusmeri v neodvisnost posameznika. Enega prvih konceptualnih zasukov pojma avtonomije v smeri razsvetljenstva lahko zasledimo pri Immanuelu Kantu. Kot prvi razsvetljski filozof koncept avtonomije posameznika veže na njegovo osebnostno zrelost.² Le-ta se odraža skozi samostojnost, kritičnost in moralno odgovornost posameznika (Kant, 1970).³ Po Kantu postane posameznik avtonomen šele takrat, ko poseduje omenjene osebnostne lastnosti in je sposoben svojo voljo podrediti najvišjemu moralnemu zakonu, t. i. kategoričnemu imperativu. Kategorični imperativ posamezniku zapoveduje, da naj nekaj stori ne zgolj zaradi osebnih ali subjektivnih vzrokov, ampak zaradi ohranjanja dostojanstva vseh ljudi, ki jih dejanje posameznika prizadene. V skladu s tem se avtonomija pri posamezniku konceptualizira na naslednji način: »Na avtonomijo posameznika lahko vplivata dva dejavnika. Prvi je notranji, to so človekove potrebe, želje, ki ga zaradi občutka ugodja odvračajo od vztrajanja pri načelnih umnih odločitvah. Drugi dejavnik pa je zunanji, saj družbene avtoritete od posameznika velikokrat zahtevajo tisto, kar je v nasprotju z njegovim umskim prepričanjem.« (Ibid., str. 11)

Kantova interpretacija konflikta med notranjimi in zunanjimi dejavniki pa je tista točka, ki izrazito dominira v sodobnem (etičnem in pravnem) konceptu avtonomije. Slednje lahko podkrepimo z mislijo Francesca Bučarja, ki pojem avtonomije posameznika povezuje z napetostjo med družbeno in individualno komponento. Da ima družbeno okolje ključno vlogo pri razvoju avtonomije posameznika, je razvidno iz dejstva, da okolje na eni strani določa vsebino in pojavne oblike avtonomije posameznika. Na drugi pa je okolje ključni dejavnik za osebnostni razvoj in posledično razvoj osebnostnih karakteristik, ki jih zahteva avtonomija posameznika.

2 Tudi sodobna psihoanalitična paradigma zagotavlja, da je avtonomen le posameznik z značilnostmi zrele osebnosti. Pri tem se pogosto naslanjajo na ugotovitve Chrisa Argyrisa (1997), ki je s pomočjo primerjave z nezreli osebami zrelim osebnostim pripisal naslednje značilnosti: neodvisnost, aktivnost, pestrost obnašanja, globlje interese, dolgoročno perspektivo, superioristično držo, samozavestnost in nadzor.

3 Razumevanje avtonomije (posameznika), ki temelji na njegovih osebnostnih karakteristikah, lahko zasledimo tudi pri Brianu J. Caldwellu in Jimu M. Spinksu. Menita, da je avtonomija (posameznika) pogojena s »sprejemanjem odgovornih odločitev na podlagi osebnih značilnosti, znanja in položaja« (Caldwell in Spinks, 1991, str. 189).

Ni si mogoče predstavljati osebnostnega razvoja posameznika izven družbenega okolja. Celo več, podrejanje posameznika zahtevam družbenega okolja predstavlja immanenten pogoj za njegovo eksistenco. Zavedati pa se je potrebno, da posameznikova bit ne temelji le na razvoju družbenega, ampak tudi individualnega pola. Temeljni pogoj za uresničevanje slednjega se odraža v posameznikovi distanci do družbenega okolja. Distanca do družbenega okolja je po Bučarju mogoča le skozi posameznikovo avtonomijo in še to le v primerih, ko posameznik poseduje ustrezno stopnjo moralne razvitosti (Bučar, 2010, str. 47). Tako se avtonomija v sodobnem kontekstu navezuje na posameznika, ki poseduje »določeno« osebno (in moralno) razvitost in jo je sposoben kontekstualno osmisлити.

Kontekstualna osmislitev avtonomije posameznika pride, po mnenju Milana Zvera, v sodobni družbi še toliko bolj v ospredje. Po njegovem mnenju se s konceptom postmoderne družbe na eni strani povečuje kulturna, socialna in politična diferenciacija družbe ter na drugi poudarja individualizacija in subjektivnost. »Avtonomija posameznika se torej povečuje vzporedno s povečanjem kulturne, socialne in politične diferenciacije družbe. Postmoderna in informacijska družba s svojimi komunikacijskimi, kulturnimi in nenazadnje materialnimi prednostmi pred družbenimi oblikami pred njo poseduje neprimerno več vzvodov in možnosti za resnično avtonomno delovanje in bivanje posameznika.« (Zver, 1998, str. 78) Ravno zaradi diferenciranih družbenih vzorcev in legitimacije različnih individualnih pogledov je potrebna posebna skrb posameznika, da s svojimi ravnanji ne presega meje kategoričnega imperativa kot univerzalističnega moralnega načela pri ravnanju posameznika v sodobni družbi. Zavedati se je namreč potrebno nevarnosti postmoderne družbe, ki z izrazitim poudarjanjem individualizma posameznika postavlja na obrobje univerzalistična moralna načela družbe.

Če na kratko povzamemo kratek zgodovinski oris konceptualnega razvoja pojma avtonomija, lahko ugotovimo, da je pojem avtonomije izrazito relativen, tako v terminološkem kot tudi pojavnem smislu. Pojavna relativnost in raznolikost pojma avtonomije se primarno odraža na intervalu med družbenim in individualnim. V kontekstu stare Grčije in antičnega Rima je bila avtonomija vezana na družbeno komponento, saj je bila razumljena le v okviru avtonomije polisov oziroma kasneje odnosa posameznih družbenih skupin do vladajočega družbenega razreda.⁴ Z razsvetljensko filozofijo pa se pojem avtonomije začne tesno navezovati na

4 V tem kontekstu Milan Zver v doktorski disertaciji *Avtonomizem pri Slovencih* ugotavlja, da ideja svobode kot avtonomije ni temeljna le pri tematizaciji posameznika v državi, ampak tudi v primerih civilne družbe, institucij in organizacij, manjšin, cerkva, verskih in drugih družbenih skupin, narodov, držav ipd. (Zver, 1998).

posameznika in njegove osebnostne karakteristike. Tovrstno razumevanje avtonomije dobiva na pomenu v postmoderni družbi, ki izrazito poudarja legitimacijo različnih individualnih prepričanj, mnenj in idej. Z legitimacijo različnih prepričanj, mnenj in idej pa se vzpostavi intenzivna skrb za (pravno) varovanje »različnosti« ljudi. Slednje se jasno odraža tudi v javnem šolskem prostoru, ki mora varovati pravice otrok in mladostnikov, skrbeti za laičnost itd., kar pomembno vpliva na razumevanje avtonomije javnih šol in učiteljev.

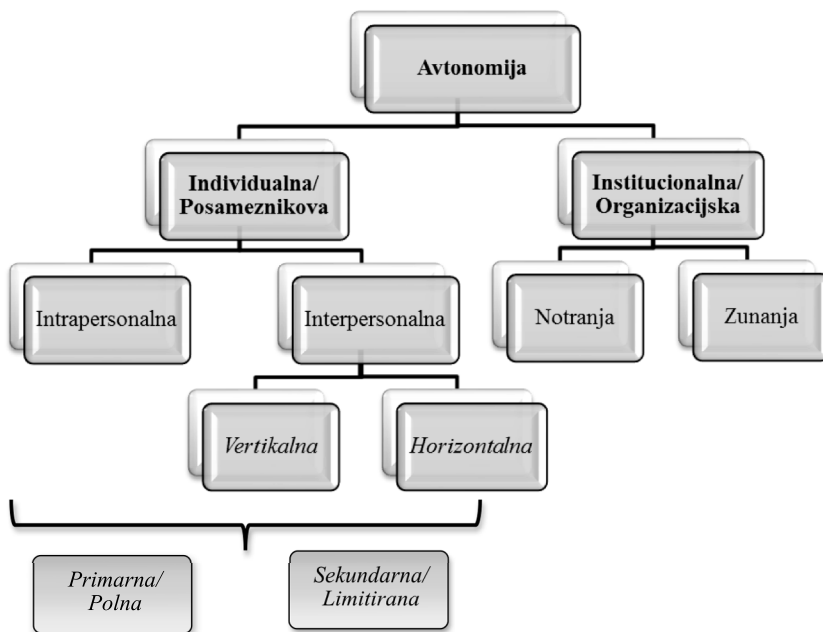
Pojavne oblike avtonomije v javnem šolskem prostoru

V želji po natančnejši analizi avtonomije v javnem šolskem prostoru bomo v nadaljevanju poskušali odgovoriti na vprašanje, v kakšnih pojavnih oblikah se avtonomija pojavlja v javnem šolskem prostoru in kakšna so razmerja med njimi.

Že v prejšnjem poglavju je bilo moč, s pomočjo zgodovinskega orisa pojma avtonomije, zaznati temeljno delitev njenih pojavnih oblik, in sicer:

- *Institucionalna ali organizacijska avtonomija*
Institucionalna ali organizacijska avtonomija izpostavlja primarno razumevanje pojma avtonomije, in sicer v smislu neodvisnosti in samostojnosti formaliziranih družbenih entitet, tj. institucij in organizacij. Na kakšen način se bo ta vrsta avtonomije implementirala v praksi, pa je primarno pogojeno z njenim odnosom do države in drugih družbenih entitet (*zunanja avtonomija*) ter s formo njene notranje organiziranosti (*notranja avtonomija*).
- *Individualna ali posameznikova avtonomija*
Individualna ali posameznikova avtonomija sledi razsvetlenskemu pogledu na avtonomijo. V ospredju avtonomnega delovanja je posameznik. Posameznik je lahko v popolnosti avtonomen le, v kolikor sledi izključno svojim filozofskim, religioznim, moralnim idr. načelom ter prepričanjem (*intrapersonalna* in *primarna/polna avtonomija*). Kljub poudarjanju individualizma v sodobni postmodernistični družbi, in posledično uveljavljanju intrapersonalne avtonomije, pa se je potrebno zavedati pomena družbenih dejavnikov, ki pogojujejo avtonomno delovanje posameznika (*interpersonalna* in *sekundarna/limitirana avtonomija*). V kolikor je avtonomno delovanje posameznika pogojeno z njegovo družbeno ali politično močjo, pride v ospredje udejanjanje *vertikalne (interpersonalne) avtonomije*. V primeru vstopa posameznika v enakopravne odnose s sočlovekom pa govorimo o *horizontalni (interpersonalni) avtonomiji* (Zver, 1998, str. 85).

Shema 1: Pojavne oblike avtonomije.



Vir: Zver, 1998, str. 85.

Institucionalna ali organizacijska avtonomija v javnem šolskem prostoru

V želji po podrobnejši analizi institucionalne ali organizacijske avtonomije si je potrebno uvodoma ogledati njeno opredelitev. Po mnenju Jana-Erika Lane (1981, str. 323) je institucionalna ali organizacijska avtonomija razumljena kot neodvisnost posameznega družbenega podsistema do države. V tem primeru gre na nek način za obliko avtonomije, ki izpostavlja medsebojno neodvisnost dveh družbenih institucij oziroma posamezne institucije od države. Če slednje apliciramo na šolski prostor, lahko zapišemo, da je pojem institucionalne avtonomije povezan z razumevanjem šole kot (bolj ali manj) avtonomne družbene institucije. Lahko bi rekli, da gre v tem primeru za politološko razumevanje avtonomije šole, ki temelji na možnosti šole po (omejenem) samoodločanju.

Do kakšne mere bo imela določena šola možnost samoodločanja, ne bo odvisno le od stopnje avtonomije, ki ji bo podeljena s strani države, ampak posledično tudi od njene notranje ureditve. V skladu s tema dvema možnostima pa institucionalno obliko avtonomije razdelimo na:

- zunanjo in
- notranjo avtonomijo (ibid.).

Zunanja avtonomija šolskega prostora

Pojem zunanje institucionalne avtonomije lahko razumemo na dva načina. V širšem smislu je razumljen v relaciji do vseh institucij, s katerimi posamezna institucija vzpostavlja stike, npr. z državo, sorodnimi institucijami itd.⁵ V ožjem smislu pa se zunanja avtonomija institucije povezuje le z njenim odnosom do države oziroma z avtonomijo, ki ji jo le-ta normativno določi (Lane, 1981, str. 329).

Uporabnost razumevanja zunanje avtonomije v ožjem smislu je še posebej smiselna v šolskem prostoru, saj je država pomembna usmerjevalka in oblikovalka sistema javnega šolstva. Je namreč tista entiteta, ki ustanavlja javne šole in jih preko svojih centralnih organov nadzoruje ter jim odmerja raven avtonomije. Dokaz, da je avtonomija javnega šolskega sistema preprosto odmerjena s strani države oziroma delegirana po modelu »od zgoraj navzdol«, predstavlja raziskava Eurydicea iz leta 2008 z naslovom »Šolska avtonomija v Evropi – Politika in ukrepi«. V poročilu je namreč zapisano: »Pravzaprav so v večini evropskih držav šolsko avtonomijo določili s sistemskimi ukrepi na ravni države in jo šolam preprosto naložili. Večinoma so te politike vgrajene v nacionalno zakonodajo (in ne morda v podzakonske predpise ali pravila, ki jih lahko izdajajo izvršilna telesa).« (Plevnik, 2008, str. 14)

Kljub temu, da je oblikovanje zunanje institucionalne avtonomije v evropskem šolskem prostoru pogojeno z delegiranjem »od zgoraj navzdol«, pa vendar ni moč v evropskem šolskem prostoru zaznati enoznačnega pristopa k sistemskemu urejanju avtonomije v javnem šolstvu. V grobem lahko v evropskem javnem šolskem prostoru zasledimo naslednje tri pristope normativnega urejanja šolske avtonomije:

- prvi pristop je značilen za tiste nacionalne normativne ureditve šolskega sistema, kjer je šolska avtonomija izrecno izpostavljena in natančno urejena v šolski zakonodaji;⁶
- drugi pristop izpostavlja urejenost šolskega sistema v splošnih zakonskih predpisih na področju vzgoje in izobraževanja, vendar pa v slednjih pojem šolske avtonomije ni izrecno izpostavljen med prednostnimi cilji, ampak se ga lahko razbere posredno ali je avtonomija le fragmentarno zakonsko urejena;⁷

5 V primeru avtonomije v šolskem prostoru bi lahko govorili o razmerju posamezne šole z drugimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi.

6 Prvi pristop k normativni ureditvi avtonomije je značilen npr. za Luksemburg in Portugalsko. »V Luksemburgu so na primer sprejeli posebno zakonodajo (zakon 25. junija 2004) v zvezi z upravljanjem splošnih in tehničnih srednjih šol (lycées, lycées techniques) in tako na široko odprli možnosti za razvoj šolske avtonomije.« (Ibid.)

7 Kot primer drugega pristopa lahko izpostavimo normativno ureditev šolskih sistemov npr. v Španiji, Franciji, na Poljskem, v Angliji, Walesu, Italiji, Grčiji. »V Združenem kraljestvu (An-

- za tretji pristop pa je značilno, da je šolska avtonomija ni neposredno urejena v šolski zakonodaji, ampak le z upravnimi predpisi, ki jih izdajajo različna izvršilna telesa (ibid.).⁸

Po mnenju izvajalcev raziskave Eurydicea iz leta 2008 v slovenskem šolskem prostoru prevladuje drugi pristop (ibid.). Temeljni sistemski zakon v vzgoji in izobraževanju, ki ureja organizacijska, statusna in finančna vprašanja na področjih izobraževanja, je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011). Posamezna področja vzgoje in izobraževanja pa so natančneje urejena v drugih področnih zakonih, in sicer v: Zakonu o vrtcih (2010), Zakonu o osnovni šoli (2007), Zakonu o gimnazijah (2007), Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), Zakonu o višjem strokovnem izobraževanju (2004), Zakonu o visokem šolstvu (2010) in Zakonu o izobraževanju odraslih (2006). Ob tem je zanimivo, da sta v temeljnem sistemskem zakonu opredeljeni avtonomija šolskega prostora in avtonomija strokovnih delavcev. Avtonomija šolskega prostora je opredeljena s pravico ravnatelja do odločanja o izvajanju dejavnosti, ki niso vezane na vzgojo in izobraževanje, v javnih vrtcih in šolah ter s prepovedjo konfesionalne dejavnosti (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2011, 72. člen). O strokovni avtonomiji pa govori 92. člen omenjenega zakona. V tem primeru je strokovna avtonomija razumljena kot načelo pri kakovostnem delu strokovnih delavcev (ibid., 92. člen). Slednjo interpretacijo avtonomije v šolskem prostoru lahko zasledimo v področnih zakonih, npr. Zakonu o vrtcih (2010). Na podlagi zapisanega lahko vidimo, da je področje avtonomije šole v slovenski zakonodaji zelo fragmentarno urejeno. Prvenstveno je moč zaslediti zgolj neposreden opis avtonomije strokovnih delavcev in šolskega prostora, umanjka pa celostno razumevanje in normativno urejanje šolske avtonomije.

Natančnejšo opredelitev avtonomije lahko zasledimo v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). V omenjenem dokumentu je avtonomija izpostavljena kot splošno načelo vzgoje in izobraževanja, razumljeno na naslednji način: »Avtonomija vključuje strokovno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtonomnost vrtcev in šol v razmerju do države, lokalnih oblasti

glija in Wales) so z zakonom o reformi izobraževanja leta 1988 omogočili, da mnoge lokalne šolske oblasti precejšen del svojih pristojnosti prenesejo na posamezne šole.« (Plevnik, 2008, str. 14)

8 Tipičen primer tretjega pristopa predstavlja Nemčija, kjer je bila šolska avtonomija v pokrajini Baden-Württemberg vpeljana kar s projektom »Šolska avtonomija in upravljanje izobraževanja« v šolskem letu 2006/07 (ibid).

in staršev mora biti zagotovljena z načinom financiranja, zagotavljanjem strokovne avtonomije učitelja in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Pogoji institucionalne avtonomije so jasna in nepristranska merila njihovega delovanja ter nadzor javnosti, obenem pa avtonomija implicira prevzemanje odgovornosti. Avtonomnost šole in vrtca spodbuja spremljanje in zagotavljanje kakovosti šolskega dela. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti ter v razmerju do vsakdanjih vednosti in prepričanj. Zahteva po avtonomnosti javne šole oziroma vrtca kot institucije je povezana z ločitvijo države in verskih skupnosti. Laičnost javnega šolstva in svetovnonazorska nevtrálnost javnih šol in vrtcev mora biti zagotovljena z zakonskimi in drugimi predpisi. Delovanje šolskega sistema mora biti podvrženo analizi in refleksiji ideoloških mehanizmov v šoli in vrtcu.« (ibid., str. 13 in 14)

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* je moč zaznati obe vrsti avtonomije, tako individualno ali posameznikovo kot tudi institucionalno ali organizacijsko. Individualna ali posameznikova avtonomija se interpretira skozi strokovno avtonomijo posameznega učitelja oziroma strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju, kar je na nek način zgolj povzetek tega, kar predvideva že šolska zakonodaja. Bistveno natančneje pa je opredeljena institucionalna ali organizacijska avtonomija. Le-ta temelji na pravnem razumevanju šolske avtonomije, ki poudarja transparentnost delovanja, nadzor s strani javnosti in odgovornost zaposlenih za opravljeno delo (ibid., str. 14). Navedeno razumevanje šolske avtonomije izpostavlja ključen vsebinski pomen sodobnega razumevanja avtonomije šolskega prostora. S pomočjo zunanje avtonomije šolskega prostora država nagovarja njegove akterje k (družbeni) odgovornosti za kakovostno opravljanje njihovega dela in (ne)posredno k povečanju njihove notranje institucionalne avtonomije. Slednje se primarno odraža v avtonomiji javnega šolstva v odnosu do političnih in verskih entitet.

Prikaz normativne in strateške ureditve zunanje institucionalne avtonomije v (slovenskem) šolskem prostoru nas privede do ugotovitve, da je v tem primeru težko enoznačno govoriti o avtonomiji v pravem pomenu besede – bistveno bolj smiselno bi bilo uporabljati pojem odobrena ali vodena avtonomija,⁹ saj snovalci šolske politike po načelu »od zgoraj navzdol«⁹ odobrijo pojavno in vsebinsko obliko avtonomije v javnem šolskem prostoru. Sočasno pa jo s pomočjo instrumentov nadzora natančno usmerjajo in vodijo.

9 Več o tem v knjigi Mojce Peček z naslovom *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj* (1998).

Notranja avtonomija šolskega prostora

Da predstavlja zunanja avtonomija ključno izhodišče za razumevanje in razvijanje notranje institucionalne avtonomije¹⁰ šolskega prostora, je razvidno iz misli Martina Kramarja. Po njegovem mnenju je avtonomija šole v razmerjih do zunanjega družbenega okolja pogoj avtonomiji šole v njenih notranjih okvirih (Kramar, 2002, str. 99). Kot smo videli v predhodnem poglavju, ima pri tem ključno vlogo normativna ureditev šolskega sistema. Kljub temu, da lahko država bolj ali manj omogoča šoli notranjo institucionalno avtonomijo, pa ji avtonomije ne more preprosto dati (ibid., str. 100). Na kakšen način bo dejansko uresničena notranja institucionalna avtonomija, ostaja namreč primarno odvisno od organizacijskega in kadrovskega ustroja posamezne šole.

V želji, da bi lahko dobili natančnejši vpogled v sodobno razumevanje razmerja med zunanjo in notranjo institucionalno avtonomijo šolskega prostora, se še enkrat ustavimo ob prej omenjeni raziskavi Eurydicea iz leta 2008. Oglejmo si razumevanje različnih stopenj šolske avtonomije s strani snovalcev šolske politike Evropske unije in poiščimo možnosti razvijanja avtonomije na ravni posamezne šole.

Že bežen vpogled v rezultate poročila Eurydicea nas vodi do splošne ugotovitve, da se avtonomija v šolskem prostoru pri različnih delovnih področjih pojavlja na različnih stopnjah. Izvajalci raziskave so namreč ugotovili, da predstavljajo okvir evropskih šolskih politik naslednje štiri stopnje avtonomije:

- *Popolna avtonomija*

Pojem popolne šolske avtonomije se uporablja, kadar šole sprejemajo odločitve v mejah, določenih s šolskimi predpisi in brez posredovanja zunanjih teles (čeprav se morajo posvetovati z višjimi oblastmi).

- *Omejena ali delna avtonomija*

O omejeni ali delni avtonomiji lahko govorimo takrat, kadar se šole odločajo v okviru nabora možnosti, ki ga je vnaprej določila višja izobraževalna oblast, ali si od slednje pridobijo odobritev za svoje odločitve.

- *Prenos pooblastil po preudarku¹¹*

V primeru prenosa pooblastil po preudarku organizacijski organ ali lokalne oblasti za odločanje o posameznem področju delovanja pooblastijo šole oziroma njihove zakonite zastopnike.

10 Pod pojmom notranja institucionalna ali organizacijska avtonomija razumemo avtonomijo, ki izhaja iz delitve posamezne institucije na podsisteme in odnosov, ki se med njimi vzpostavijo (Zver, 1998, str. 85).

11 Primeri uporabe tovrstne stopnje avtonomije so v evropskem šolskem sistemu dokaj redki.

- *Ni avtonomije*

V tem primeru šole nimajo avtonomije na posameznem področju delovanja (Plevnik, 2008, str. 54).

Rezultati raziskave Eurydice kažejo, da v večini nacionalnih šolskih sistemov Evropske unije prevladujeta popolna ali delna avtonomija. Slednje se še posebej jasno odraža na pedagoškem, kadrovskem in finančnem področju, kar pomeni, da imajo na teh področjih evropske šole bolj ali manj relativno avtonomijo. Vendar pa je ob tem potrebno izpostaviti dejstvo, da šole nimajo popolne avtonomije na tistih področjih, ki zagotavljajo enotnost nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja (ibid.);¹² v teh primerih najpogosteje ni avtonomije ali pa je izrazito omejena.

V želji, da bi dobili natančnejši vpogled v povezavo med vsebino posamezne oblike in stopnjo avtonomije v šolskem prostoru, je ugotovitve raziskave o avtonomiji šol v Evropski uniji smiselno povezati z opisom oblik avtonomije v šolskem prostoru, kot jih je oblikoval Metod Resman (2002, str. 10–14). Po njegovem mnenju so oblike avtonomije šol naslednje: finančna, personalna, ciljna, strukturno-organizacijska in kurikularna. Sinergija oblik in stopenj avtonomije šolskega prostora nas vodi do naslednjih spoznanj:

- *Finančna avtonomija šol*

Finančna avtonomija šol temelji na možnosti šole, da razpolaga z (javnimi in zasebnimi) finančnimi sredstvi (ibid.). Iz raziskave Eurydice je razvidno, da »je (finančna avtonomija šol v Evropski uniji – op. av.) večja pri razporejanju javnih sredstev za stroške delovanja in za nakup opreme, pri pridobivanju sredstev iz zasebnih virov, zlasti iz donacij in sponzorstev ter najemnin za oddajanje prostorov. Nasprotno pa o razporejanju javnih sredstev (ali zasebnih virov, kjer je to mogoče) za investicije, najemanju posojil in plačevanju osebja iz zasebnih sredstev (kjer je to sploh možno) večinoma odločajo višje ravni.« (Plevnik, 2008, str. 27)¹³ Podobno je urejen tudi slovenski šolski sistem. V slovenskem šolskem prostoru je moč zaznati popolno avtonomijo šol pri upravljanju stroškov delovanja šol in nakupu računalniške opreme ter delno avtonomijo pri investicijah in nakupih. »Investicije odobri občina ustanoviteljica šole in/ali upravni organ, ki investicijo plača (ministrstvo za šolstvo, ministrstvo za finan-

12 V raziskavi o avtonomiji šolskega prostora v Evropski uniji se kot elementi enotnosti nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja najpogosteje pojavljajo minimalni obvezni kurikulum in preizkusi znanja, ki vplivajo na učenčev uspeh v zaključnih spričevalih za pridobitev izobrazbe (Plevnik, 2008).

13 Kot višje ravni se najpogosteje pojavljajo ministrstva za izobraževanje ali z njihove strani pooblaščen državni organi (Plevnik, 2008).

ce). Pri nakupih je stopnja avtonomije šole odvisna od virov sredstev (država, občina ali šola). Za nakup računalniške opreme se načelno odloči šola, vendar so večji nakupi lahko organizirani na ravni države; v tem primeru šola pri izbiri konkretne opreme ali dobavitelja ni avtonomna.« (Ibid., str. 18).

- *Personalna avtonomija*

V okviru personalne avtonomije imajo šole proste roke pri zaposlovanju vodstvenega, pedagoškega in nepedagoškega šolskega osebja (Resman, 2002, str. 11). Komparativna analiza Eurydicea iz leta 2008 je pokazala velike razlike pri urejanju kadrovskega upravljanja šol v okviru članic Evropske unije. Kljub temu pa je moč izpostaviti naslednjo skupno značilnost: »Funkcijo ravnatelja šole pogosto nadzorujejo višje oblasti, medtem ko na ravni šole pogostejše odločajo o pedagoškem osebju (še zlasti o nameščanju nadomestnih učiteljev, dodeljevanju nalog in dolžnosti ter o disciplinskih ukrepih) in nepedagoških delavcih.« (Plevnik, 2008, str. 27) V slovenskem izobraževanju je moč zaslediti popolno avtonomijo šol pri izboru, določanju dolžnosti in odgovornosti ter odpovedi opravljanja funkcije ravnatelja, saj je vse to v domeni upravnega organa šole. Enako stopnjo avtonomije pa lahko zasledimo tudi pri upravljanju s pedagoškim in nepedagoškim kadrom (ibid., str. 23–27). V kolikor se v primeru funkcije ravnatelja kaže določena specifika slovenskega šolskega prostora (v odnosu do določenih članic Evropske unije), pa se pri upravljanju s pedagoškim in nepedagoškim kadrom pojavlja identičnost z dominantno obliko urejenosti v Evropski uniji.

- *Ciljna avtonomija šol*

Ciljna avtonomija šol se navezuje na vprašanje svobode šole pri načrtovanju, izvajanju in kontroli strateških ciljev. »Na podlagi navedenih ciljev lahko šole sestavljajo tudi konkretnější programi in vrednote, ki izhajajo iz kulture šole, okolja, učiteljev, učencev in staršev.« (Resman, 2002, str. 11) Vpogled v urejanje ciljne avtonomije v evropskem šolskem prostoru nas privede do spoznanja, da normativni akti v različnih državah Evropske unije večinoma podrobno določajo, katere dokumente so šole dolžne pripraviti (razvojni načrt šole, pravila glede učnega načrta ipd.). Ponekod pa so predpisani tudi postopki in mehanizmi za vzpostavitev formalne nadzorne strukture in pogoji za njeno delovanje. Slednje posledično pomeni, da so šole dolžne oblikovati strateške cilje in jih uresničevati ter kontrolirati. Enako velja tudi za slovenske šole, saj morajo tudi v Sloveniji šole pripraviti letne delovne načrte in poročila za ustanovitelja, v katerih je opisano, kako so uresničile zastavljene cilje (Plevnik, 2008, str. 42).

- *Strukturno-organizacijska avtonomija šol*

Strukturno-organizacijska avtonomija šol govori o možnosti vzpostavitve takšne organizacijske strukture, ki omogoča fleksibilno in racionalno delo. V tem primeru se fleksibilnost nanaša na razporejanje finančnih in materialnih sredstev ter strokovnega osebja (Resman, 2002, str. 12). Na podlagi prikazanih splošnih modelov odločanja v šolah Evropske unije lahko sklenemo, da je način sprejemanja odločitev v šolah odvisen od vrste odločitve. Pri tem ima v mnogih nacionalnih šolskih sistemih ravnatelj, v primerjavi z organom upravljanja šole, odločilnejšo vlogo.¹⁴ Po drugi strani pa učitelji na splošno nimajo prav veliko odgovornosti pri kadrovskem upravljanju in financiranju. Njihova odgovornost v teh primerih je prvenstveno pogojena z njihovim sodelovanjem v upravnih organih šol (Plevnik, 2008, str. 37). Slednje se odraža tudi v Sloveniji. Uresničevanje strukturno-organizacijske avtonomije šol je primarno razdeljeno med svetom šole in ravnateljem. Vloga pedagoškega osebja pri uresničevanju omenjene avtonomije pa je prvenstveno povezana z njihovo posredno participacijo oziroma s sodelovanjem v zboru zaposlenih, učiteljskem zboru in svetu šole. Pomembnost pedagoškega osebja se pri uresničevanju te oblike avtonomije odraža pri izboru ravnatelja in oblikovanju osnutkov letnih načrtov in poročil o delovanju vzgojno-izobraževalnega zavoda.

- *Kurikularna avtonomija šol*

S pomočjo kurikularne avtonomije lahko šole in učitelji določajo učne oblike, učila in učna sredstva. Šola lahko oblikuje kurikulum, ki je skupek nacionalno predpisanih standardov in normativov ter programa, ki je odsev potreb in želja šole in okolja (Resman, 2002, str. 13). Primerjava kurikularne avtonomije šol v Evropski uniji kaže, da so skoraj vse evropske države v predpisih uveljavile obveznost šole, da s skupinskim delom učiteljev zagotovi konkretne kurikularne vsebine, ocenjevalne postopke in medpredmetne dejavnosti (Plevnik, 2008, str. 73). Natančnejši vpogled v oblikovanje kurikuluMOV v državah Evropske unije pa vodi do ugotovitve, da imajo šole relativno malo besede pri določanju vsebine obveznega dela kurikula, saj se slednje najpogosteje oblikuje na nacionalni ravni (ibid.). Podobno ureditev lahko zasledimo tudi v Sloveniji. »V Sloveniji program in učne načrte za predmete v osnovnošolskem izobraževanju sprejema Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Program vsebuje konceptualno in procesno znanje, dejavnosti učencev, predloge

14 Organi upravljanja šole imajo najmočnejšo vlogo v državah, kot so Belgija, Španija, Irska, Italija, Romunija in Združeno kraljestvo (Plevnik, 2008).

vsebin, didaktična priporočila in obvezne medpredmetne povezave. Vsebuje lahko tudi standarde za preverjanje in ocenjevanje učnih ciljev. Učitelji lahko ob tem po svoji presoji konkretizirajo vsebine, saj kurikulum daje le splošni okvir ... Četudi vselej ne odločajo o vsebini ali ciljeh poučevanja, lahko učitelji vendarle samostojno načrtujejo dejavnosti v okviru priprave letnega načrta dela (pogosto skupaj z drugimi učitelji istega predmeta) in razporejajo določene učne teme po dnevih ali tednih.« (Ibid., str. 19)

Prikaz uresničevanja različnih pojavnih oblik avtonomije v evropskem in slovenskem šolskem prostoru izpostavlja skupni imenovallec, tj. skrb za razvoj kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Slednje je bilo moč zaznati pri ciljni avtonomiji šol. Kljub temu, da smo predhodno zapisali, da zakonodaja večine držav Evropske unije določa postopke oblikovanja in sprejemanja strateških dokumentov vzgojno-izobraževalnih zavodov, pa so vzgojno-izobraževalni zavodi avtonomni pri določanju vsebin omenjenih dokumentov. Zaznati je moč prepričanje, da zvišanje svobode vzgojno-izobraževalnih zavodov pri načrtovanju lastnega dela povečuje kakovost njihovih rezultatov. Kljub temu pa med državami ostajajo razlike v pogledih o tem, kakšna in kolikšna naj bo institucionalna avtonomija šol. Med evropskimi državami so razlike ne le v tem, koliko avtonomije države omogočajo šolam, ampak tudi v tem, katere vrste je ta avtonomija. Sodobna avtonomija evropske šole se prvenstveno nanaša na finančno, kadrovsko in pedagoško področje. Kljub temu, da lahko trdimo, da poudarek na teh treh področjih dejavnosti šole ni povsod enak in se razlikuje od države do države, pa vendarle načelno velja splošno pravilo, in sicer: če šole uživajo popolno avtonomijo na enem področju, imajo relativno visoko stopnjo avtonomije tudi na preostalih področjih. Slednje kaže, da je koncept notranje institucionalne avtonomije, bolj kot s posamezno vsebino avtonomije, pogojen z zavestjo nacionalnih snovalcev šolske politike o njenem pomenu. Na primeru slovenske šolske zakonodaje Mojca Peček (v Plevnik, 2008) prikazuje, kakšna je zavest slovenske šolske politike o avtonomiji šol. Po njenem mnenju je, s pomočjo šolske zakonodaje, precejšen del centralnih upravnih pristojnosti prenesen na ravnatelje. Sočasno pa je šolska politika zelo podrobno predpisala merila za upravljanje in financiranje. S predpisovanjem jasnih in nepristranskih kadrovskih in finančnih meril, ki so pod nadzorom javnosti, so šolske oblasti želele ustvariti pogoje za avtonomnost šol in učiteljev v odnosu do države. Vendar se slednje ni nikoli v celoti uresničilo v praksi. Podobno misel lahko zasledimo tudi pri Andreju Korenu, ki zapiše, da je avtonomija »abstrakten koncept, ki ima malo ali nič vpliva na prakso« (Koren, 2006, str. 86).

Navedeno misel Andreja Korena o nevplivanju formalno predpisane avtonomije šole na prakso je moč nevtralizirati z mislijo Jožeta Mlakarja (2002, str. 249), ki meni, da notranja avtonomija šole raste in pade z ravnateljem. Enakega mnenja je tudi Martin Kramar (2002, str. 107), ki pravi, da je ravnatelj pobudnik sprememb, formalni nosilec didaktičnega koncepta, vodja oblikovanja koncepcije in usmerjevalec načrtovanja, priprave in izvajanja iz koncepta izpeljanega izobraževalnega procesa in verifikacije ter evalvacije njegovih rezultatov. Po mnenju Milana Adamiča (2002, str. 122) pa vloga ravnatelja pri uveljavljanju šolske avtonomije ni le neposredna. Ključna je tudi ravnateljeva posredna vloga pri razvijanju šolske avtonomije, saj s svojo strokovnostjo postopno usmerja šolo v novo kakovost, spodbuja učitelje pri njihovem delu ter pri njih razvija inovativnost. Seveda pa je na drugi strani mogoče, da se ravnateljem, ki so drugače naravnani, zdi, da inovativni učitelji morda celo ogrožajo njihovo avtonomijo (Razdevšek Pučko, 2002, str. 130). Odnos ravnatelja do učiteljev in njegov način vodenja šole pa odpira vprašanje, kako se dejansko razvija avtonomija v šolskem prostoru na individualni ravni.

Individualna ali posameznikova avtonomija v javnem šolskem prostoru

V želji, da bi se lahko neposredno lotili analize avtonomije učitelja v slovenskem šolskem sistemu, je potrebno uvodoma predstaviti koncept t. i. individualne (posameznikove) avtonomije. Po mnenju Zvera je le-ta razumljena kot individualna svoboda in je posledica odločitve posameznika za uveljavljanje in uresničevanje lastne svobode (Zver, 1998, str. 85). Posameznik jo lahko uresniči s pomočjo dveh oblik, in sicer:

1. interpersonalno in
2. intrapersonalno avtonomijo (ibid., str. 70).

Interpersonalna avtonomija učitelja

Zagovorniki *interpersonalne avtonomije* izhajajo iz uvodno predstavljene misli Franceta Bučarja in predpostavljajo, da je lahko posameznik avtonomen le v razmerjih do drugih. Interpersonalna avtonomija temelji na miselni podstati, da je posameznik lahko avtonomen le v okviru, ki ga določajo družbene norme in vrednote. Način udejanja interpersonalne avtonomije je tako pogojen z družbenim položajem posameznika in njegovim načinom vstopanja v interakcijska razmerja. Glede na slednje poznamo dve pojavi obliki interpersonalne avtonomije:

- vertikalno in
- horizontalno avtonomijo (ibid., str. 75).

Pod pojmom *vertikalna (interpersonalna) avtonomija* je razumljena tista oblika avtonomije, v okviru katere posameznik vstopa v stik z različnimi družbenimi (oziroma državnimi) institucijami. Vertikalna avtonomija tako govori o tistih sferah avtonomije posameznika, ki jih država omogoča z normativnimi akti. Zaradi navezave vertikalne (interpersonalne) avtonomije z normativno urejenostjo osebnega in družbenega življenja posameznika lahko to obliko avtonomije enačimo s t. i. *sekundarno ali limitirano avtonomijo*¹⁵. Zanj je namreč značilno, da je avtonomija posameznika pogojena z različnimi normativnimi predpisi in postopki (ibid., str. 83–86). Po drugi strani pa je potrebno izpostaviti, da vertikalna (interpersonalna) avtonomija ne pomeni le normativno »omejevanje« avtonomije posameznika, ampak jo je moč razumeti tudi kot instrument za povečevanje avtonomije posameznika. Zavedati se je potrebno, da posamezniki, ki opravljajo določene družbene vloge in naloge, dobijo s strani države za slednje določena pooblastila in »moč«. Slednje je še posebej pogosto na področju poklicnega udejstvovanja.

Aplikacija vertikalne (interpersonalne) avtonomije na področje javnega šolstva nas privede do *uslužbeniške vloge učitelja*. Po mnenju Metoda Resmana (1991, str. 72) je učitelj v vlogi uslužbenca razumljen kot pripadnik določene inštitucionalizacije šolstva, za katerega je značilno, da ima vnaprej bolj ali manj opredeljen položaj in naloge, ki jih mora opravljati. Uslužbeniška funkcija zahteva od učitelja kontraktualno primoranost, da izpolnjuje naloge, ki so podane v šolskih normativnih aktih. Da bi se opisano lahko realiziralo, je v šolskem sistemu potrebno vzpostaviti ustrezno upravno strukturo, katere težnja je ugotoviti identičnost učiteljevega delovanja z zakonskimi normami. Ta kontrolni element vloge učitelja kot uslužbenca je zagotovo v prvi vrsti ravnatelj, ki mu je učitelj neposredno odgovoren. Prav tako je učitelj za svoje udejstvovanje kot uslužbenec odgovoren šolskim inšpektorjem. Vendar se je potrebno zavedati, da v primeru učiteljeve uslužbeniške funkcije ne gre zgolj za podrejanje šolskim oblastem, ampak ima v tem primeru možnosti, pravice in pristojnosti odločanja. Pravica do uresničevanja vertikalne interpersonalne avtonomije je namreč pogojena s stopnjo »upravljske« decentralizacije in razvitosti institucionalne avtonomije šolstva. Slednja se najpogosteje uresničuje skozi neposredno/direktno in posredno/indirektno participacijo učiteljev pri upravljanju šole, pri čemer prva izhaja iz neposredne možnosti učitelja, da ravnatelju ali šolskim oblastem poda svoje predloge in mnenja o upravlja-

15 Kot bipol sekundarne ali limitirane avtonomije se pojavlja primarna ali popolna avtonomija posameznika. Le- ta je vezana na neposredno udejanjanje moralnega, verskega, političnega idr. prepričanja posameznika. Več o tej obliki avtonomije bo povedano pri intrapersonalni avtonomiji.

nju šole, kar se najpogosteje odraža v obliki sodelovanja učitelja pri odločanju o materialnih in tehničnih pogojih za pedagoško delo, razporejanju delovnega časa na ravni šole ali posredovanju mnenj in predlogov v okviru javnih razprav. Neposredna participacija pa temelji na sodelovanju predstavnikov učiteljev pri upravljanju šole in šolskega sistema, v okviru predstavniških teles učiteljev (npr. učiteljski zbori, strokovni sveti) ali njihovih interesnih organizacij (npr. sindikalnih).

V nadaljevanju si oglejmo razumevanje uslužbeniške vloge učiteljev, in posredno vertikalne interpersonalne avtonomije, v slovenskem šolskem prostoru. Vprašanje vertikalne interpersonalne avtonomije učitelja je v slovenski šolski zakonodaji in strateških dokumentih zelo redko omenjeno. Slednje je zapisano v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011) in Zakonu o šolski inšpekciji (2005). V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011) se pojavi posredna participacija učiteljev, saj zakon predvideva sodelovanje strokovnih delavcev v organih zavoda.¹⁶ V Zakonu o šolski inšpekciji (2005, 8. člen) pa je vertikalna interpersonalna avtonomija omenjena le posredno. V njem je zgolj omenjeno varovanje avtonomije strokovnih delavcev, pri čemer pa sam način varovanja ni povsem jasno opredeljen.¹⁷ Kljub temu, da je uslužbeniška vloga učitelja v šolski zakonodaji redko omenjena, pa je potrebno izpostaviti, da je razumevanje vertikalne interpersonalne avtonomije učitelja pogojeno tudi z ostalo zakonodajo, predvsem s področja zavodov, delovnih razmer in javnih uslužbencev.¹⁸

Vertikalno in sekundarno ali limitirano avtonomijo pa ne oblikuje le učiteljeva uslužbeniška vloga, ampak je normativno bistveno bolj urejena *vloga učitelja kot strokovnjaka*. Za razliko od vloge učitelja kot uslužbenca se učitelj kot strokovnjak pri svojem delu ravna po strokovnih spoznanjih. Njegovo strokovno ravnanje mora temeljiti na spoznanjih pedagoške, psihološke, didaktične in ostalih znanstvenih disciplin (Resman, 1991). Temeljni pogoj, ki je potreben za razvijanje vloge učitelja kot strokovnjaka, je kakovosten sistem njegovega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja ter zaupanje v njegove strokovne kompetence.¹⁹

16 Kot primer lahko navedemo opredelitev sestave sveta vrtca oziroma šole v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2011, 46. člen), in sicer: »Svet javnega vrtca oziroma šole sestavljajo: trije predstavniki ustanovitelja, pet predstavnikov delavcev in trije predstavniki staršev«.

17 Zakon o šolski inšpekciji (2005, 8. člen) govori o varovanju avtonomije učiteljev na naslednji način: »Dokaz z izvedencem za pedagoško področje se mora opraviti, če iz okoliščin primera izhajajo dejstva, iz katerih je mogoče sklepati: /.../ da je kršena pravica strokovnega delavca, da je pri svojem delu avtonomen«.

18 Najkot primer navedemo Zakon o delovnih razmerjih (2013), Zakon o zavodih (2012) itd.

19 Ob tem pa ne gre spregledati ostalih dopolnjujočih dejavnikov krepitve učiteljeve strokovne vloge, in sicer:

Na kakšen način je v slovenskem šolskem prostoru razumljena strokovna avtonomija učiteljev, je razvidno iz *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, str. 30), kjer je zapisano: »Učitelj mora imeti strokovno avtonomijo, da uporabi različne didaktične pristope, kot so denimo kakovostni frontalni pouk, kakovostni dialogi, sodelovalno učenje, vodeno odkrivanje, reševanje življenjskih problemov, projektno delo, primerno vključevanje tehnologije v pouk itd.« Iz zapisanega je razvidno, da je učiteljeva strokovna avtonomija v službi didaktične ustreznosti in kvalitetne izvedbe vzgojno-izobraževalnega procesa. Strokovna avtonomija tako učitelju služi pri izbiranju ustreznih metod in oblik poučevanja. Vezava strokovne avtonomije le na vzgojno-izobraževalni proces pa odpira vprašanje, ali je strokovno avtonomijo res moč razumeti tako ozko, tj. kot le didaktično avtonomijo. Odgovor na vprašanje bo mogoče razgrniti, če pojem strokovnosti učitelja premaknemo izven didaktičnega okvira in upoštevamo vse segmente učiteljevega dela.

Vloga učitelja kot strokovnjaka pa ni povezana zgolj z njegovo vertikalno, ampak tudi s *horizontalno interpersonalno avtonomijo*. Le ta se odraža na relaciji med posamezniki, pri čemer so vsi posamezniki v enakem družbenem položaju (Zver, 1998, str. 75). Avtonomnost, ki se pojavlja v tem primeru, ima drugačno smer, kot smo jo opisali pri vertikalni interpersonalni avtonomiji. Če si učitelj pri vertikalni avtonomiji avtonomijo razvija v okvirih, ki so mu predpisani z normativnimi akti in določili njegovih nadrejenih, potem je pri horizontalni interpersonalni avtonomiji v ospredju njegov osebni odnos do soljudi, ki jih pri svojem pedagoškem delu srečuje. V našem primeru se horizontalna interpersonalna avtonomija udejanja med učiteljem na eni strani in njegovimi sodelavci, učenci in starši na drugi. Lahko bi torej rekli, da je učitelj horizontalno interpersonalno avtonomen, če njegova avtonomnost temelji na visoki ravni poklicne kompetentnosti, ki mu omogoča uresničevanje partnerskih odnosov (s sodelavci, starši in učenci) (Miljak v Lepičnik Vodopivec, 2005, str. 41).

Oblikovanje ustreznih partnerskih odnosov pa ne bo mogoče, če bo učitelj vztrajal le pri svoji vlogi strokovnjaka. Horizontalna avtonomija učitelja namreč zahteva tudi *učitelja kot osebnost*, kot človeka z vsemi svojimi osebnostnimi karakteristikami, prepričanji, vrednotami itd. Zavedati se je potrebno, da učitelj vstopa v šolski prostor s celotno svojo osebnostjo. Pri tem še posebej pomembno vlogo igra etična in moralna odgovornost učitelja tako do učenca kot tudi do njegovih staršev. V prvi vrsti je učiteljeva naloga in odgovornost, da spozna, da ima pred seboj učence, katerih

- stopnje decentralizacije in demokratizacije šol,

- organiziranosti režima šolskega dela v konkretnih šolskih pogojih in

- navsezadnje tudi ravnanje učiteljev na način vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda (Hozjan, 2004, str. 9).

osebnost je v fazi oblikovanja, in starše, ki vstopajo v šolski prostor s svojimi pričakovanji in vrednostnim sistemom.

Oris vertikalne in horizontalne interpersonalne avtonomije učiteljev kaže tesno povezanost z različnimi vlogami, s katerimi se učitelj srečuje v svoji pedagoški praksi. Ena ključnih vlog, skozi katero se uresničuje vertikalna interpersonalna avtonomija, je vloga učitelja kot uslužbenca. V primeru avtoritarnosti šolskega sistema se moč slednje povečuje. S poudarjanjem demokratičnosti pa vloga učitelja kot uslužbenca izgublja na moči, medtem ko se večata vlogi učitelja kot strokovnjaka in osebnosti. Slednji dve sta še posebej pomembni pri horizontalni interpersonalni avtonomiji učitelja, ko učitelj pristopa do učencev, staršev, sodelavcev itd. kot človek, z vsemi svojimi osebnostnimi lastnostmi.

Intrapersonalna avtonomija učitelja

Že v okviru horizontalne avtonomije posameznika smo se dotaknili razumevanja vloge učitelja kot osebnosti. Učitelj je bil prikazan kot posameznik v odnosnem razmerju s sočlovekom. Vendar je slednje le en del učiteljeve osebnostne vloge. Drug del vloge učitelja kot osebnosti pa se navezuje na odnos, ki ga ima učitelj sam do sebe. Na kakšen način bo deloval učitelj kot osebnost do drugih ljudi, je pogojeno tudi z učiteljevo percepcijo samega sebe, saj slednje pomembno pogojuje oblikovanje njegove identitete, samozavedi itd. Na tej podlagi pa temelji razumevanje intrapersonalne avtonomije, ki govori o usmerjenosti posameznika k samem sebi in jedru svoje osebnosti (Zver, 1998, str. 72).²⁰

Zagovorniki intrapersonalne avtonomije učiteljev verjamejo, da je ignoriranje učiteljevih potreb v nasprotju s težnjo po večji kakovosti dela. Slednje naj bi bilo odvisno od zadovoljevanja učiteljeve prirojene potrebe po avtonomiji, napredku, rasti in dobrem delu. Resman celo pravi, da v kolikor učitelju dodelimo avtonomijo in odgovornost za sprejemanje odločitev, se bo povečala tudi njegova pripravljenost in motivacija za delo (Resman, 2002, str. 19). Podobnega mnenja je tudi Marentič Požarnikova, ki poudarja, da je učiteljeva avtonomija ali stopnja možnosti samoodločanja osrednji element notranje motivacije pri učiteljih in vpliva na občutek odgovornosti za rezultate njihovega dela (Marentič Požarnik et al., 2005, str. 36).

Če izhajamo iz pregleda strateških dokumentov in normativnih aktov v slovenskem šolskem prostoru, ki smo jih predstavili predhodno, lahko zelo hitro pridemo do ugotovitve, da se področju intrapersonalne av-

²⁰ Razumevanje intrapersonalne avtonomije je pogosto identično razumevanju primarne ali polne avtonomije, pri kateri se posameznik sam odloča, na kakšen način bo uresničeval lastno avtonomijo oziroma udeleževal bistvo svojega moralnega, političnega, verskega idr. prepričanja (Zver, 1998, str. 82–83).

tonomije učitelja ne posveča posebne pozornosti. Razlog za slednje lahko delno najdemo v prepovedi indoktrinacije otrok in poudarjanju svetovno-nazorske nevtralnosti ter laičnosti javnega šolstva, saj je slednje lahko pogosto v nasprotju z načeli uresničevanja intrapersonalne avtonomije učitelja. Zavedati se je namreč potrebno, da slednja poudarja uresničevanje parcialnih vrednot posameznega učitelja, kar pa je lahko v nasprotju z vrednostnim konceptom javnega šolstva. V tem primeru se mora učitelj zavedati svoje uslužbeniške funkcije in postaviti interes učencev in njihovih staršev pred lastnega.

Namesto zaključka

V uvodu članka smo si zastavili vprašanje, na kakšen način je razumljena avtonomija in kako se udejanja v šolskem prostoru. Odgovor na prvo zastavljeno vprašanje smo iskali skozi zgodovinski prerez. Le-ta nam je pokazal kompleksnost pojma avtonomije. Kljub svoji kompleksnosti pa je na nek način težil k ohranjanju svoje podstat, tj. neodvisnosti oziroma samostojnosti. Ravno primer institucionalne šolske avtonomije nam je odprl dvom v neodvisnost. Dovoljena oziroma vodena avtonomija, ki jo nacionalna šolska politika normativno posreduje »od zgoraj navzdol«, pušča dvom o terminološki in pojavni ustreznosti avtonomije v šolskem prostoru.

V slednje smo se lahko prepričali tudi na primeru vertikalne interpersonalne avtonomije, ki predstavlja osnovni okvir učiteljeve avtonomije. Slednja je določena z normativnimi podlagami in institucionalno avtonomijo šole. Normativna podlaga učiteljevega dela temelji na upoštevanju predvsem šolske in delovne zakonodaje ter otrokovih in človekovih pravic. Stopnjo in vsebino učiteljeve avtonomije pa pomembno pogojuje notranja institucionalna avtonomija šole, predvsem interna pravila šole, način vodenja šole, šolska klima in kultura. Z vzpostavitvijo delovno-pravnega razmerja je učitelj primoran upoštevati normativne akte na ravni države in šole, kar posledično pomeni zmanjševanje njegove intrapersonalne in primarne avtonomije. Slednjo pa omejuje tudi vrednostni sistem družbe. Le-ta nagovarja moralno in etično plat dela učitelja, ki se odraža predvsem v interakciji učitelja z učenci in starši oziroma v učiteljevi horizontalni interpersonalni avtonomiji.

Če smo lahko za vertikalno interpersonalno avtonomijo ugotovili, da s pomočjo normativnih aktov omejuje učiteljevo avtonomijo, pa sta horizontalna in intrapersonalna avtonomija tisti dve obliki, znotraj katerih lahko učitelj neposredno udejanja lastno avtonomijo. Učiteljeva avtonomija se namreč odraža preko njegovega odnosa do pedagoškega dela, sodelavcev, učencev in staršev. Zavedati pa se je potrebno, da je kakovost

uresničevanja omenjenih oblik avtonomije primarno pogojena s kontinuiranim razvijanjem osebnostne in strokovne vloge. Strah pred indoktrinacijo otrok, poudarjanje laičnosti in nevtralnosti javnega šolstva pa so najpogostejše ključni razlogi, da vprašanje udejanjanja lastne avtonomije učitelja ni predmet normativnih in strateških dokumentov.

Viri in literatura

- Adamič, M. (2002) Didaktične razsežnosti šolske avtonomije. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 114–124.
- Argyris, Ch. (1997) *On organizational learning*. Oxford: Blackwell.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bučar, F. (2010) *Slovenci in prihodnost: Slovenski narod po rojstvu države*. Radovljica: Didakta.
- Caldwell, B. J. in Spinks, J. M. (1991) *The self-managing school*. London: The Farmer Press.
- Döbert, H. in Geißer, G. (ur.) (2001) *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina.
- Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž. (ur.) (2011) *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hozjan, D. (2004) Vpliv koncepta kompetenc na splošno izobrazbo. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (2). Str. 9.
- Kant, I. (1970) Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? *Vestnik*, 8 (1). Str. 9–13.
- Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju – Študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management.
- Kramar, M. (2002) Avtonomija šole in didaktični koncept izobraževalnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 98–112.
- Lane, J. E. (1981) Principles of Autonomy. *Scandinavian Political Studies*, 4 (4). Str. 321–349.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje – Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2005) Avtonomija vzgojiteljice in vzgojitelja v odnosu s starši. V *Strokovna avtonomija vzgojitelja*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije. Str. 38–45.
- Mlakar, J. (2002) Ravnateljeva avtonomija in kakovost vodenja - Šola med avtonomijo in intervencionizmom). *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 246–249.
- Peček, M. (1998) *Avtonomnost učiteljev nekoč in danes*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Plevnik, T. (ur.) (2008) *Šolska avtonomija v Evropi – Politika in ukrepi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Požarnik Marentič, B. et al. (2005) *Učitelj v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (2002) Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces – Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli? *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 126–140.
- Resman, M. (1991) *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2002) Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1). Str. 9–26.
- Zakon o delovnih razmerjih* (2013) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 21/2013.
- Zakon o gimnazijah* (2007) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 1/2007.
- Zakon o izobraževanju odraslih* (2006) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 110/2006.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2011) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 34/2011.
- Zakon o osnovni šoli* (2007) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 102/2007.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 79/2006.
- Zakon o visokem šolstvu* (2010) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 62/2010.
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (2004) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 86/2004.
- Zakon o vrtcih* (2010) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 62/2010.
- Zakon o zavodih* (2012) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 34/2012.
- Zver, M. (1998) *Avtonomizem pri Slovencih - Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja¹

Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh

Od osamosvojitve Slovenije dalje je slovenski izobraževalni prostor² doživel pomembne konceptualne in paradigmatške spremembe, ki jih lahko pripišemo (tudi) vedno večjemu odpiranju v mednarodni prostor. Od takrat dalje je Slovenija začela sodelovati v nekaterih mednarodnih raziskavah znanja (npr. TIMSS – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja, PIRLS – Mednarodna raziskava bralne pismenosti, PISA – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev), pridobila članstvo v Organizaciji Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), Svetu Evrope, Organizaciji za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) in ne nazadnje vstopila v Evropsko unijo (EU). Če ji je na nekaterih področjih javnih politik (npr. ekonomska in monetarna unija) članstvo v EU narekovalo obvezujoče sodelovanje in implementacijo evropske zakonodaje in standardov, so druga področja predvsem t. i. socialnih politik (npr. zaposlovanje in socialna vključenost), med katere sodi tudi izobraževanje, ostala na ravni neobvezujočega sodelovanja, postavljanja skupnih ciljev in izmenjave izkušenj v okviru odprte metode koordinacije (OMK). Kljub temu, da je sodelovanje držav članic na področju izobraževanja neobvezujo-

1 Članek je nastal na podlagi sinteze raziskovalnih ugotovitev projekta »Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij«, ki ga je v obdobju od leta 2008 do leta 2013 izvajal Pedagoški inštitut, sofinancirala pa Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, ter temeljnega raziskovalnega projekta »Odprta metoda koordinacije: analiza njenih javnopolitičnih (policy) in političnih posledic«, ki je v obdobju od leta 2009 do 2012 potekal na Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede, Univerze v Ljubljani, financirala pa ga je Agencija Republike Slovenije za raziskovalno dejavnost.

2 V članku menimo, da je z vidika sprejemanja mednarodnih dejavnikov *izobraževalna politika* (pre) ozko poimenovanje. Zato uporabljamo termin *izobraževalni prostor*, s čimer želimo poudariti vlogo in pomen vseh akterjev (javnopolitičnih odločevalcev, ekspertov, deležnikov), ki v njem delujejo.

če, imajo instrumenti takšnega sodelovanja številne neformalne vzvode, ki države članice spodbujajo, da delujejo v skupno dogovorjeni smeri. V primeru, da države članice skupno dogovorjenih ciljev ne dosegajo, pa EU z instrumenti t. i. mehkega prava (*soft law*) nanje (lahko) izvaja neformalni pritisk. Seveda odziv na te pritiske v vseh državah članicah ni enak in je v odsotnosti pravno zavezujočih norm toliko bolj odvisen od njihovih institucionalnih struktur, politične kulture, razmerij med akterji ter navsezadnje rezultatov, ki jih države članice dosegajo pri zasledovanju skupno dogovorjenih ciljev EU. V skladu z navedenimi predpostavkami se v članku skozi prizmo OMK kot javnopolitičnega učenja³ osredotočamo na sprejemanje⁴ mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem izobraževalnem prostoru (izobraževalni politiki in izobraževalnih praksah) ter na specifične slovenskega izobraževalnega prostora, ki na to sprejemanje (lahko) vplivajo.⁵

Delovanje OMK po načelu t. i. mehkega prava oziroma neobvezujočega sodelovanja držav članic je v akademskih razpravah izzvalo številna vprašanja glede načina, ki ga OMK v odsotnosti obvezujočih pravil uporablja za t. i. evropeizacijo (usmerjanje in oblikovanje) nacionalnih izobraževalnih politik. Čeprav je OMK s svojo relativno novostjo, inovativnostjo in kompleksnostjo v politoloških in edukacijskih znanostih sprožila širok spekter raziskav, bistveni problem navedenih preučevanj predstavlja še vedno odprto in ne dovolj pojasnjeno vprašanje njenega vpliva na države članice (Radaelli, 2003; López Santana, 2004; Alexiadou, 2007; Ioannidou, 2007). Raziskovalci so si enotni, da so raziskave o dejanski uporabi OMK v državah članicah preredke, deloma tudi zato, ker je vpliv mehkega prava na vsebino in sam proces oblikovanja izobraževalnih po-

3 Javnopolitično učenje predstavlja sklop teorij, ki se osredotočajo na to, kako so javne politike, administrativne ureditve in javnopolitične ideje iz enega konteksta (iz preteklosti ali sedanjosti) uporabljene v razvoju politik, administrativnih ureditev in javnopolitičnih idej v drugem kontekstu (Dolowitz in Marsh, 1996).

4 V okviru neobvezujočega sodelovanja držav članic na ravni EU se je v literaturi s področja analize politik (npr. Lajh in Štremfel, 2011; Alexiadou in Lange, 2013) uveljavil termin sprejemanje (*the reception*) vpliva EU na nacionalni ravni, saj o izvajanju (*implementation*) politik EU v odsotnosti pravno zavezujočih norm (zakonodaje EU) ne moremo govoriti.

5 V okviru preučevanja evropskih integracijskih procesov je vzajemni *vpliv* EU in nacionalne ravni pri oblikovanju in izvajanju javnih politik, označen s skupnim terminom *evropeizacija* (glejte npr. Sedelmeier, 2011, str. 5). Navedeno pomeni, da različne evropske prakse, institucije, politike in diskurzi, ki so razviti na ravni EU, predstavljajo pritisk v smer reforme in spremembe v strukturi, procesu in politikah na nacionalni ravni. Pritisk v smer prilagoditve se razlikuje glede na tip pravila EU, ki je v veljavi, kot tudi glede na stopnjo skladnosti z zdajšnjimi politikami in s praksami oblikovanja politik v državi članici (Lajh in Štremfel, 2011). Ker v članku evropeizacijo preučujemo v okviru OMK, med njene javnopolitične instrumente pa se uvrščajo tudi mednarodne raziskave znanja, govorimo o *vplivu* mednarodnih raziskav znanja na nacionalni izobraževalni prostor.

litik na ravni posamezne države zaradi številnih razlogov⁶ težko presoja-
ti. Poglobljene empirične raziskave torej predstavljajo raziskovalno prazni-
no, ki zahteva mnogo konceptualnega in empiričnega raziskovalnega dela
(Schattenmann, 2006). Namen članka je tako prispevati k zapolnitvi na-
vedene vrzeli na podlagi študije primera PISA 2009 v Sloveniji. Članek
skuša odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kakšne javnopolitične učinke (angl. *policy effects*)⁷ so sprožili rezul-
tati mednarodne raziskave znanja PISA 2009 v slovenskem izobraže-
valnem prostoru?
- Kako lahko navedene javnopolitične učinke osvetlimo s teorijo jav-
nopolitičnega učenja?

Navedeno razumevanje je pomembno, saj se na podlagi teorije javno-
političnega učenja posamezna država pri zasledovanju mednarodno pri-
merljivih rezultatov lahko uči ne le o vsebini sprememb, ki so jih sprejele
druge države, temveč tudi o samem procesu sprejemanja rezultatov in uva-
janja sprememb (glejte npr. Büchs, 2003). Da pa bi se ta/posamezna drža-
va lahko učinkovito učila od drugih, je v prvi vrsti potrebno ustrezno ra-
zumeti posebne kontekstualne značilnosti lastnega nacionalnega okolja.

Zaradi navedene kompleksnosti in širine obeh preučevanih podro-
čij (teorije javnopolitičnega učenja in mednarodnih raziskav znanja) je po-
trebno naše raziskovanje oziroma tematiko obravnave tudi ustrezno za-
mejiti. V članku se izmed več mednarodnih raziskav znanja, v katerih
sodeluje Slovenija, ter številnih področij skupnega sodelovanja na podro-
čju izobraževanja v EU ter OECD osredotočamo na raziskavo PISA. Pri
tem se poglobljeno osredotočamo na sam proces sprejemanja rezultatov na
nacionalni ravni; ob strani tako puščamo dinamiko, ki se odvija na nadna-
cionalni (EU, OECD)⁸ ravni ter jo orišemo le toliko, kot je to potrebno za

6 V precejšnjem delu obstoječe literature se koncepti, povezani z javnopolitičnim učenjem, pre-
pletajo, prav tako je javnopolitično učenje težko identificirati, saj nanj vplivajo številni preple-
tajoči se dejavniki. Znotraj teorije javnopolitičnega učenja tako najdemo številne definicije in
kategorizacije javnopolitičnega učenja (Freeman, 2006, str. 368).

7 Javnopolitični učinki so v literaturi s področja analize politik opredeljeni kot dejanski rezul-
tati javne politike v družbenem okolju (Knoepfel et al., 2011, str. 239) oziroma kot vpliv javne
politike na vsakodnevno življenje ciljne skupine (Van den Bosch in Cantillon, 2008, str. 314;
Kraft in Furlong, 2010, str. 422). Vpliv OMK na nacionalni ravni naj bi bil po mnenju Rada-
ellija razviden v naslednjih javnopolitičnih učinkih: prevod evropskih smernic v nacionalni
kontekst, sprememba diskurza in terminologije, sprejem strateških dokumentov, spremem-
ba vsebine izobraževalnih politik ter sprememba paradigem.

8 Čeprav se na prvi pogled zdi, da je raziskava PISA predvsem projekt OECD, nam številni
podatki kažejo na močno sodelovanje EU in OECD tako pri njenem oblikovanju kot izva-
janju: EU šestdeset odstotkov podatkov za razvoj svojih kazalnikov na področju izobraževa-
nja pridobiva od OECD (tudi iz raziskave PISA, vendar več o tem v nadaljevanju); EU ima v
najpomembnejšem odboru OECD, relevantnem za raziskavo PISA – t. i. PISA Governing
Board, svoje predstavnike. Tudi če bi želeli ločiti vpliv EU in OECD na slovenski izobraževal-

razumevanje sprejemanja rezultatov v nacionalnem okolju. Prav tako naše raziskovanje ni osredotočeno na same spremembe vsebine nacionalne izobraževalne politike, temveč se osredotoča na procesualne in strukturne vidike sprejemanja.

V članku z vidika sprejemanja OMK in teorije javnopolitičnega učenja na študiji primera PISA 2009 osvetlimo vlogo in pomen mednarodnih raziskav v Sloveniji s pomočjo naslednjih uporabljenih metod in tehnik: poglobljena analiza relevantne literature in sekundarnih virov, analiza (ne)formalnih dokumentov in pravnih virov, metoda poglobljenega (pol)strukturiranega družboslovnega intervjuja⁹ ter podatki, pridobljeni v srečanjih z deležniki.¹⁰

Po uvodu so v prvem razdelku članka predstavljene bistvene značilnosti skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja ter bistvena izhodišča teorije javnopolitičnega učenja, s katerimi bomo raziskali odzive na rezultate PISA 2009 v Sloveniji. V drugem razdelku članka predstavimo pomen mednarodnih raziskav znanja za javnopolitično učenje v EU, tretji razdelek članka pa je namenjen kratkemu pregledu dosedanjih izkazov odpiranja slovenskega izobraževalnega prostora mednarodnim vplivom. V četrtem razdelku članka na podlagi v predhodnih razdelkih predstavljenih teoretskih predpostavk na študiji primera PISA po posameznih elementih OMK pregledno pojasnimo skupno evropsko sodelovanje na področju ključnih kompetenc, ki jih raziskava meri (bralna, matematična in naravoslovna pismenost), ter presojamo njihovo sprejemanje v slovenskem izobraževalnem prostoru. V sklepnem razdelku sledi predstavitev izsledkov raziskovanja in odgovorov na razisko-

ni prostor, nas številni avtorji opozarjajo na to, da je to praktično nemogoče storiti: Wallace (2010) namreč OMK opiše kot OECD-tehniko. Drugi (Grek, 2009; Lange in Alexiadou, 2010) so si enotni, da na področju izobraževanja tako v okviru EU kot v okviru OECD sodelovanje poteka na osnovi javnopolitičnega učenja. Nadalje so dosedanje raziskave (Grek, 2009) pokazale, da v večini držav članic EU akterji niso zmogli razlikovati med vplivom EU in OECD na njihov izobraževalni prostor.

9 Intervjuji so bili izvedeni v okviru projekta »Odprta metoda koordinacije: analiza njenih javnopolitičnih (*policy*) in političnih posledic«, in sicer z uradniki na Ministrstvu za šolstvo in šport v letih od 2008 do 2010 ter na Direktoratu za izobraževanje in kulturo Evropske komisije v Bruslju januarja leta 2010. Srečanja z deležniki sta bili izvedeni 10. 12. 2009 in 21. 11. 2011 na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani.

10 Kohler-Kochova (2010) meni, da predstavljajo vse individualne ali kolektivne akterje, katerih interesi so z določeno javno politiko pozitivno ali negativno dotaknjeni. Ne moremo govoriti o samodejnim in kategoričnem opredeljevanju deležnikov v javni politiki, saj je njihova opredelitev odvisna od vsake konkretne situacije. Deležniki v okviru javnih politik EU so tako lahko posamezniki, skupine, organizacije, skupnosti, podjetja, drugi deli vlade ali celo druge vlade. Brejčeva in drugi (2008, str. 9) izraz *deležnik* na področju izobraževanja v širšem pomenu uporabljajo za »različne skupine in posameznike, ki imajo interese na področju vzgoje in izobraževanja in kamor uvrščamo ravnatelje ter druge strokovne delavce vrtcev in šol, starše, lokalno skupnost, resorno ministrstvo in druge«.

valno vprašanje na podlagi sinteze teoretskih predpostavk in empiričnih podatkov.

Skupno evropsko sodelovanje na področju izobraževanja temelji na javnopolitičnem učenju

Evropsko sodelovanje na področju izobraževanja se je od leta 1971, ko se je prvič sestalo šest pristojnih evropskih ministrov, do danes bistveno okrepilo. Prelomnico v okrepitvi sodelovanja predstavlja Lizbonska strategija (Zaključki Evropskega sveta 2000), v kateri je izobraževanje na ravni EU prvič prepoznano kot nujen pogoj za večanje gospodarske učinkovitosti EU. Zaradi narave izobraževanja kot javnopolitičnega področja, nad katerim želijo države članice ohraniti suverenost, in hkratnega zavedanja o pomenu izobraževanja za doseganje strateških ciljev EU, je bila z *Lizbonsko strategijo* kot način sodelovanja opredeljena nova metoda vladanja – t. i. »OMK«. Metoda deluje na podlagi mehkega prava na področjih, kjer pogodbe o ustanovitvi Evropske skupnosti dajejo zelo malo ali nič pristojnosti za neposredno delovanje institucij v okviru EU oziroma so pristojnosti omejene na spodbujanje sodelovanja med državami članicami. S svojim deklarativnim namenom OMK predstavlja sredstvo za doseganje večje konvergence pri zasledovanju skupnih evropskih ciljev (Gornitzka, 2006; Alexiadou, 2007; Pépin, 2007).

OMK, ki je po ugotovitvah Zeitlina in drugih (2005) sprožila daleč največ zanimanja, razprav in polemik v celotnem razvoju evropskih integracij, je pogosto preučevana kot proces javnopolitičnega učenja (de la Porte, Pochet in Room, 2001; Radaelli, 2004).¹¹ OMK predstavlja institucionalizirano obliko učenja med različnimi javnopolitičnimi akterji (Olsen in Peters v Gornitzka, 2006, str. 39). Poudarek je na tem, da se države kljub različnim tradicijam ter pomembnim sistemskim razlikam lahko učijo ena od druge in izboljšujejo svoje politike z namenom doseganja skupnih ciljev. V organiziranih in utečenih interakcijah v okviru OMK se države lahko naučijo več kot le z bilateralnim posnemanjem. Radaelli (2004) vzajemno učenje definira kot osnovno koordinacijsko moč OMK. Njegov cilj je razširjanje znanja in povečano zavedanje potrebe po razvijanju novega znanja. Ker države stremijo k skupno opredeljenemu cilju, se vzajemno učenje pojmuje kot racionalno in kolektivno reševanje problemov.

¹¹ Ostali vidiki preučevanja predstavljajo OMK kot rešitev za odpravo demokratičnega deficita EU (npr. Smismans, 2008), novo obliko vladavine (npr. Rodrigues, 2001), regulacijo konfliktov (Schäfer, 2005), način evropeizacije (npr. Radaelli, 2003).

Na podlagi sinteze raznolikih teoretskih predpostavk in kategorizacij javnopolitično učenje v EU razumemo kot proces, v katerem je znanje¹² nekega časa in/ali prostora (o javnih politikah, instrumentih, administrativnih strukturah, institucijah) uporabljeno v drugem času ali prostoru (Dolowitz in Marsh, 1996). Pri tem javnopolitično učenje v EU predstavlja kompleksne vidike (javnopolitičnega, družbenega in političnega) učenja¹³ med številnimi javnopolitičnimi akterji (posamezniki, institucijami in državami) na vseh ravneh mnogonivojske vladavine¹⁴ (Štremfel, 2010). Predpostavljamo, da lahko le takrat, ko se javnopolitično učenje odvija znotraj in med vsemi ravnmi mnogonivojske vladavine (EU, nacionalne, regionalne, lokalne), in sicer v obliki učenja iz lastnih izkušenj, od drugih in z drugimi,¹⁵ govorimo o izpopolnjeni institucionalni struktu-

12 Pri tem znanje kot element na podatkih temelječega oblikovanja politik v evropskem izobraževalnem prostoru predstavlja izsledke rednega spremljanja, primerjav in poročanja o izobraževalnih sistemih; evalvacij v procesih vzajemnega učenja; obsežnih mednarodnih primerjalnih raziskav v izobraževanju (Ioannidou, 2007; Grek, 2008).

13 *Javnopolitično učenje* je relativno trajen, premišljen in nameren poskus prilagajanja vsebine javnih politik in javnopolitičnih instrumentov v luči preteklih izkušenj in novih (znanstveno pridobljenih) informacij, da bi se doseglo najpomembnejše cilje. Pri tem prihaja do relativno trajne spremembe v mišljenju ali ciljih vedenja, ki so posledice izkušenj in so povezane s pridobitvijo ali spremembo vsebine sistema prepričanj posameznikov ali skupnosti (Sabatier in Jenkins-Smith, 1993, str. 41–45). *Družbeno učenje* vključuje širše paradigmatške spremembe, ki se ne dotikajo le javnih politik, temveč tudi osnovnih družbenih interakcij in institucionalnega vedenja (Gibaldi in Radaelli, 2012, str. 155). Je družbeni proces, v katerem akterji v interakciji s širšim institucionalnim kontekstom oblikujejo nove interese in preference v odsotnosti očitnih materialnih spodbud ter tako v družbenih interakcijah rešujejo skupne javnopolitične probleme. *Politično učenje* v najširšem pomenu predstavlja strategije, ki javnopolitičnim odločevalcem omogočajo nadzor nad določenim področjem. Politično učenje se nanaša predvsem na krepitev sposobnosti javnopolitičnih odločevalcev, da uveljavijo (ali obranijo) svoja prepričanja ter povečajo uresničljivost svojih predlogov. Pri tem lahko zagovarjajo svoje javnopolitične ideje ali skušajo usmeriti pozornost na določene javnopolitične probleme.

14 V prevladujoči angleški literaturi o novih oblikah vladavine v EU zasledimo término *governance*. V članku ga slovenimo kot 'vladavina' (struktura) in 'vladanje' (proces). V slovenski literaturi sicer lahko zasledimo tudi nekatere druge prevode, kot je npr. 'upravljanje' (Boh, 2005). Prevod *upravljanje* v smislu procesa, ki predpostavlja prevladujočo ali celo izključno vlogo nevladnih akterjev v javnopolitičnem procesu, ocenjujemo kot neustrezen, saj je izobraževanje javnopolitično področje, za katero je tradicionalno značilna prevladujoča vloga države (Hudson, 2007, str. 268). Zaradi navedenega v članku rabimo prevoda *vladavina* in *vladanje*, ki sta tudi sicer najbolj uveljavljena prevoda na področju politoloških znanosti oziroma analize politik (Lajh, 2006; Kneip in Fink Hafner, 2011).

15 *Učenje iz lastnih izkušenj* akterjem pomaga zmanjšati napake v prihodnosti. Zmanjševanje napak namreč predstavlja motivacijsko podlago za pregled lastne institucionalne in organizacijske preteklosti ter na ta način učenje na podlagi spremljanja in vrednotenja lastnega sistema. O *učenju od drugih* govorimo, ko akterji uporabijo informacije o posledicah političnih odločitev v drugih državah, ne da bi jih občutili sami. Pri tem se na podlagi izkušenj drugih lahko izognejo bolečim lastnim izkušnjam ali posledicam lastnih napak. *Učenje z drugimi* vključuje posvetovanje, eksperimentiranje, izmenjavo ter zbiranje informacij in izkušenj pri zasledovanju skupnih ciljev (Radaelli, 2004, str. 6; Hartlapp, 2009, str. 3).

ri javnopolitičnega učenja, ki omogoča svojstveno obliko nove oblike vladavine EU.

Pomen mednarodnih raziskav znanja pri javnopolitičnem učenju v Evropski uniji

Evropske institucije (Evropska komisija, Svet Evropske unije) uporabo mednarodnih raziskav v izobraževanju kot elementa na podatkih temelječega oblikovanja politik (*evidence based policy making*) utemeljujejo s potrebo po jasni (znanstveno podprti) določitvi dejavnikov, ki prispevajo k uspešnosti in učinkovitosti nacionalnih izobraževalnih sistemov. Ti dejavniki odpirajo možnosti za doseganje skupnih strateških ciljev oziroma ciljnih vrednosti EU. Pri tem imajo bistveno vlogo eksperti, ki kazalnike razvijajo, utemeljujejo ter merijo njihove vrednosti preko primerjav posameznih držav. Mednarodne raziskave znanja imajo tako s svojimi podatki (številčnimi informacijami) pomembno vlogo pri vzpostavljanju vladavine primerjav (*governance by comparison*). Primerjave v mednarodnih lestvicah dosežkov države spodbujajo k javnopolitičnemu učenju. Znanje in ekspertize, ki nastajajo iz te skupne osnove, predstavljajo nov instrument vladanja v evropskem izobraževalnem prostoru ter sredstvo za usmerjanje nacionalnih izobraževalnih politik (Ioannidou, 2007; Dunlop in Radaelli, 2010).

Analize izobraževalnih reform v evropskih državah (npr. Grek, 2008) nakazujejo, da se države pri oblikovanju strategije razvoja svojih izobraževalnih sistemov naslanjajo na podatke, zbrane v mednarodnih raziskavah znanja, ter stanje v svojem izobraževalnem sistemu primerjajo s stanjem v drugih državah. Mednarodne raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih nudijo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja (Štraus, 2006, str. 8).¹⁶ Redno spremljanje stanja izobraževalnega sistema je potrebno, da bi lahko v izobraževalni sistem vpeljali spremembe takrat, ko bi se to izkazalo za potrebno, in na področju, kjer bi bilo to treba. Kot kazalnik stanja izobraževalnega sistema so v mednarodnih raziskavah poudarjeni dosežki učencev na mednarodnih preizkusih znanja, ki se izvajajo v večletnih ciklih. Večina mednarodnih raziskav dosežke učencev spremlja s ponavljajočimi zbiranji podatkov v razmikih nekaj let, namenjenih ugotavljanju, kako se dosežki s časom spreminjajo in ali so imele uvedene spremembe v izobraževalnem sistemu želen učinek. Najsplošneje, podatki iz mednarodnih primerjav pomagajo identificirati

16 Vendar so med državnimi preizkusi in mednarodnimi raziskavami v izobraževanju razlike: medtem ko je osnovni namen državnih preizkusov obvestilo posameznim učencem o njihovem znanju, mednarodne raziskave v izobraževanju nudijo informacije o delovanju izobraževalnega sistema nasploh, na nacionalni in mednarodni ravni (Štraus, 2006, str. 8).

močne in šibke plati nacionalnega izobraževalnega sistema v luči dosežkov ostalih sistemov ter prav tako spremljati njihov razvoj/napredek v daljšem časovnem obdobju.

Natančneje, mednarodne raziskave znanja učencev¹⁷ nam omogočajo vsaj dva primerjalna vpogleda: prvi je t. i. vsebinski vpogled (na podlagi katerega sodelujoče države dobijo vpogled v »Kakšno je znanje učencev glede na splošna pričakovanja, dosežke v drugih državah, cilje kurikula ali potrebne ravni znanja za nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo?«, »Kakšno je znanje različnih podskupin učencev (regija, spol, socialno-ekonomski status)?«, »Kateri dejavniki v šolskem sistemu ali zunaj njega so povezani z uspešnostjo učencev?«).¹⁸ Države lahko v tem pogledu med seboj primerjajo podatke, kot so npr. podatki o kurikulu, številu ur, ki so namenjene posameznim predmetom, organizaciji šolskega sistema na nacionalni ravni in organizaciji življenja in dela posameznih šol. Na ta način lahko mednarodne primerjalne raziskave pripomorejo k razumevanju povezav med dejavniki v izobraževalnem sistemu in pojasnjevanju razlik v dosežkih učencev (Štraus, 2006, str. 11). V tem, prvem, pogledu si države torej z vzajemnim medsebojnim učenjem prizadevajo identificirati dejavnike, ki se povezujejo z uspehom učencev in s tem z vrednostmi kazalnikov za države. Drugi vidik, pri katerem se lahko države učijo od drugih sodelujočih držav, pa je samo sprejemanje/soočanje z rezultati. Mednarodne raziskave znanja države spodbudijo k zbiranju in analizi podatkov, ki prej niso bili na voljo, sodelovanje z ostalimi državami pa jim omogoča vpogled v odzive teh držav ter učenje iz njihovih izkušenj (Štraus, 2006).

Slovenski izobraževalni prostor in mednarodne raziskave znanja

Izobraževanje je kulturno specifično javnopolitično področje, zato je treba izobraževalne reforme presojati v okviru posebnih kulturnih aspektov posameznega izobraževalnega sistema. S tega vidika je smiselno na kratko orisati razvoj slovenskega izobraževalnega sistema s posebnim poudarkom na približevanju in sodelovanju Slovenije v mednarodnem okolju na področju izobraževanja.

17 Vse mednarodne raziskave v izobraževanju se ne osredotočajo na dosežke učencev. Primer takšne raziskave je raziskava TALIS (Mednarodna raziskava poučevanja in učenja), katere cilj je zbrati in preučiti podatke, ki so povezani s poučevanjem učiteljev in njihovim strokovnim izpopolnjevanjem, ter podatke o pedagoških, vodstvenih in upravnih vprašanjih, ki so povezani z delom ravnatelja (Pedagoški inštitut, 2014).

18 Raziskave omogočajo vpogled v tiste dejavnike, za katere se zbirajo podatki. Za mnoge relevantne dejavnike pa je podatke težko zbirati, tako morda zaradi vsebinskih preprek (o podatkih poročajo učenci) kot tudi finančnih preprek (omejen obseg vprašalnikov).

Štrajn (2007, str. 56–59) razvoj slovenskega šolstva (po Hopkins in Reynolds (2001) ter Harris in Chrispeels (2006)) pojasnjuje skozi pet faz. Obravnavo po navedenih fazah Štrajn (ibid., str. 58) sicer priporoča v obliki metaevalvacije reformnih in drugih spremljevalnih dejavnosti v šolstvu, sami pa jo za potrebe pričujočega članka uporabljamo zgolj za oris vloge mednarodnih raziskav v slovenskem izobraževalnem prostoru. Navedene faze izboljševanja šolstva so:

- Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. V drugi polovici 80-ih let 20. stoletja je v Sloveniji mogoče zaznati razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev za izboljšave. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema bi lahko rekli, da je bila ta faza okrepljena z nekakšno osvoboditvijo iniciativnosti. Faza se je v 90-a leta zavlekla v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja.
- Druga faza je osredotočena na nivo razreda in nivo šole. Kljub temu, da se je v 90-ih letih slovensko šolstvo pripravljalo in vstopalo v sistemsko šolsko reformo, je sledilo trendom drugih držav, ki so izboljševanje sistema vzgoje in izobraževanja povezovali z učnimi rezultati učencev. V tem času se je v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav IEA.
- Tretja faza je osredotočena na natančnejše oblikovanje izobraževalnih programov in prilagoditev reformnih pobud. Velik poudarek je namenjen upoštevanju posebnega konteksta (tudi posameznih šol), v katerem reforme/izboljšave potekajo. Pri tem gre predvsem za krepitev odgovornosti šol za dosežke njihovih učencev z vpeljavo različnih oblik nadzora in preverjanj ter postavljanje standardov znanja in ciljev učnega procesa z namenom večanja učinkovitosti izobraževanja.
- Četrta faza se osredotoča na uveljavljanje avtonomije posameznih šol ter ponovno krepitev lokalnih oblasti pri upravljanju vzgoje in izobraževanja.
- V peti fazi pridobijo velik pomen »mreženja učečih se skupnosti«. Kovač Šebart (2007, str. 11) dodaja, da navedeno mreženje ter povezovanje šol in izobraževalno-raziskovalnih institucij vse bolj uresničujejo projekti, ki se financirajo iz t. i. evropskih skladov.

»Osamosvojitvena reforma« po Kodelji (2007, str. 40) »ne predstavlja zgolj re-reforme prejšnje reforme in obstoječega sistema, ampak njegovo temeljito spremembo v skladu s spremenjenim položajem Slovenije in z vrednotami /.../, ki predstavljajo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot«. Splošne spremembe v Sloveniji, spre-

membe na področju izobraževanja kot tudi »šolska reformatorska mrzlica« v večjem delu sveta – vse skupaj je v Sloveniji omogočilo dosežek visoke stopnje soglasja tudi v polju ožje pojmovanega političnega (tudi nacionalno/mednarodno (evropsko)) (Gaber, 2007, str. 70). Stava na modernizacijo, na znanje – na standarde znanja si je v času razprtih prostorov svobode in odpiranja v Evropo v Sloveniji izbojevala rahlo prednost (Gaber, 2007, str. 68).

Razloge za to, da Slovenijo nekaj let po njenem formalnem vstopu v EU predstavniki Evropske komisije označujejo kot »pridno učenko« (glejte Fink Hafner et al., 2010),¹⁹ lahko pojasnimo z relativno kratko zgodovino (avtonomnega) slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja ter s spremembami družbenih in političnih razmer, ki so tudi na tem področju zahtevale temeljito reformo. V tem kontekstu je v Sloveniji zaznati odprtost do mednarodnih primerjav (učenja od drugih). Odprtost do mednarodnih primerjav je razvidna že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995): »Tudi v Sloveniji je eden od ciljev prenovljene šolskega sistema, da omogoča doseganje mednarodno primerljivih standardov ob koncu osnovne šole« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1996, str. 71). V novi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* iz leta 2011 pa je mednarodni primerljivosti dosežkov slovenskih učencev namenjeno še več pozornosti:

»Eden pomembnih ciljev slovenskega šolstva je zagotovitev mednarodno primerljive izobraženosti naših učencev in dijakov. /.../ Če želimo doseči mednarodno primerljivo izobraženost naših učencev, moramo poleg mednarodno usklajenih učnih načrtov in standardov znanja doseči tudi mednarodno usklajenost kriterijev ocenjevanja znanja, seveda s tistimi državami, s katerimi se želimo primerjati. /.../ Na ravni države si moramo jasno postaviti in začrtati pot k cilju, da se po kakovosti izkazanega znanja slovenski učenci uvrščajo k vrhu, to je vsaj v zgornjo tretjino dosežkov učencev razvitih držav.« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011, str. 24–25)

Formalni vstop v EU je Sloveniji povečal priložnosti ne le učenja iz lastnih izkušenj ter učenja od drugih, temveč tudi učenja z drugimi. Glede na predstavljen zgodovinski razvoj izobraževanja v Sloveniji bi lahko pričakovali, da v novem okolju EU Slovenija z zadržkom sprejema ponovne²⁰ vplive od zunaj oz. selektivno izbira kdaj, koliko in od koga se bo pripravljen učiti (glejte Lajh in Štremfel, 2010).

19 Navedeno trditev so predstavniki Evropske komisije utemeljevali z doseganjem evropskih ciljnih vrednosti, s sledenjem (sicer neobvezujočih) priporočil Evropske komisije ter poglubenostjo poročil Slovenije o napredku pri zasledovanju skupnih ciljev EU.

20 Navedeno lahko pojasnimo z dejstvom, da se je slovenski izobraževalni sistem vse od Habsburžanov dalje do osamosvojitve Slovenije leta 1991 razvijal v okviru drugih večjih sistemov

Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji po posameznih elementih OMK

V nadaljevanju pregledno po bistvenih elementih OMK (opredeljenih v *Zaključkih Evropskega sveta v Lizboni* (2000)) skozi prizmo javnopolitičnega učenja osvetljujemo sodelovanje držav v okviru EU na področju izobraževanja. Kot bistvene elemente OMK opredeljujemo v skladu s Sklepi Evropskega sveta (2000), v katerih so navedeni: oblikovanje skupnih usmeritev ter rokov za doseganje kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev EU; vzpostavitev kakovostnih in količinskih kazalnikov ter ciljnih vrednosti; prenos evropskih usmeritev v nacionalne in regionalne politike; periodično spremljanje, vrednotenje in izmenjava izkušenj, organizirani kot medsebojni učni proces. Poseben poudarek je pri tem na kompetencah, ki jih meri raziskava PISA. Obenem pojasnjujemo vpliv, ki ga ima takšno sodelovanje na slovenski izobraževalni prostor.

Oblikovanje skupnih usmeritev ter rokov za doseganje kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev EU

Lizbonska strategija in OMK delujeta po logiki, ki predvideva, da so strateški cilji organizirani v ciljnih, podciljih in instrumentih ter da kazalniki pomagajo predstavljati cilje kot oprijemljive in merljive entitete. V treh glavnih strateških ciljnih in trinajstih podciljih, ki jih je v okviru skupnega sodelovanja na področju izobraževanja opredelil Svet EU (2001), je razvidno, da dostopnost izobraževanja ni več med najpomembnejšimi cilji, saj je postalo jasno, da zgolj skrb za zagotavljanje dostopnosti ne zagotavlja uspešnosti izobraževanja. V ospredje so prišli cilji t. i. rezultatov izobraževanja, na primer ravni doseženega znanja učencev na določenih področjih. To je povzročilo premik politične pozornosti s problemov omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema k spremljanju njegovega delovanja v smislu rezultatov (Husén in Tuijman, 1994 v Štraus, 2006, str. 7).

Slovenija, ki je v EU vstopila leta 2004, pri skupnem oblikovanju ciljev EU ni sodelovala, temveč jih je z vstopom sprejela kot dano dejstvo. Z vidika teorije javnopolitičnega učenja je zato zanimivo, kako Slovenija navedene cilje sprejema oziroma ali glede na prostovoljnost skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja omogoča vpogled v podatke in doseganje skupno dogovorjenih ciljev.

Slovenija je v raziskavi PISA prvič sodelovala leta 2006. Raziskava PISA je sicer potekala že v letih 2000 in 2003, ko so se vanjo že vključile

(glejte Lajh in Štremfel, 2010). Okrepljeno sodelovanje na področju izobraževanja v EU bi zato lahko bilo dojet kot občutek ponovne ogrožitve suverenosti, ki jo Slovenija na področju izobraževanja uresničuje v relativno kratkem obdobju od osamosvojitve dalje.

tudi nekatere t. i. nove države članice EU.²¹ Dokaj pozen vstop Slovenije v raziskavo slovenski predstavniki pojasnjujejo s tem, da so v Sloveniji že od začetka 90-ih let 20. stoletja potekale druge mednarodne raziskave znanja²², ki so na podobnih vsebinskih področjih, čeprav sicer za druge ciljne populacije učencev, ponujale mednarodno primerljani vidik slovenskega izobraževanja. Med temi raziskavami sta raziskavi TIMSS in PIRLS, ki se izvajata v štiriletnih oziroma petletnih ciklih. Ker je ob koncu 90-ih let v Sloveniji potekala večja prenova osnovnošolskega izobraževanja in so zasnove raziskav TIMSS in PIRLS omogočale raziskovanja trendov v dosežkih učencev iz obdobja pred, med in po prenovi, je bila pozornost usmerjena v rezultate teh raziskav. Večjo spodbudo za vstop Slovenije v raziskavo PISA pa po mnenju slovenskih predstavnikov, zanimivo, ne predstavlja le v tistem času aktualna kandidatura Slovenije za članstvo v OECD,²³ temveč tudi skupni okvir evropskega sodelovanja na področju izobraževanja.²⁴

EU si je za doseganje svojih strateških ciljev na področju izobraževanja zastavila obdobje desetletja tako v okviru *Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (I&U 2010)* kot v okviru *Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 (I&U 2020)*. Desetletje pa tudi številni raziskovalci (Sabatier, 1993; Radaelli, 2009) opredeljujejo kot (minimalno) primerno obdobje za preučevanje javnopolitičnih sprememb. V krajšem času od desetletja je spremembe izredno težko preučevati, ker bodisi do njih še ni prišlo ali pa učinki vpeljanih sprememb/reform še niso razvidni. Navedeno moramo vzeti v obzir tudi pri interpretaciji rezultatov PISA v Sloveniji. Slovenija je namreč v raziskavi sodelovala šele dvakrat, torej leta 2006 in leta 2009, zato navedeni rezultati sicer predstavljajo pomembno indikacijo, a ne popolne slike in primerjave trendov o dosežkih slovenskih učencev na merjenih področjih.²⁵ Zaradi tega se v članku osredotočamo na *proces* javnopolitičnega učenja in ne na javnopolitične *spremembe* kot posledice javnopolitičnega učenja.

21 V letu 2000 so v raziskavi PISA sodelovale Bolgarija, Češka, Latvija, Madžarska, Poljska in Romunija. V letu 2003 so v raziskavi PISA sodelovale Češka, Latvija, Madžarska, Poljska in Slovaška.

22 Slovenija je od osamosvojitve dalje do vstopa v raziskavo PISA sodelovala v naslednjih mednarodnih raziskavah znanja, ki se osredinjajo na bralno, matematično in naravoslovno pismenost: TIMSS leta 1995, 1999 in 2003, TIMSS za maturante leta 1995 in PIRLS leta 2001 in 2006.

23 Slovenija je za članstvo v OECD zaprosila leta 1996, leta 2006 je OECD začel postopek ugotavljanja mogočih kandidatov za članstvo, leta 2010 pa je Slovenija formalno postala članica OECD (Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve, 2012).

24 V konkretnem primeru lahko izpostavimo spodbude Evropske komisije državam članicam, da omogočijo vpogled v doseganje vseh evropskih ciljnih vrednosti (tudi tiste, ki se nanaša na nedoseganje temeljnih ravni bralne pismenosti v raziskavi PISA) ter sredstva evropskih strukturnih skladov, ki so omogočila izvedbo tudi te raziskave.

25 Članek je nastal v letu 2012.

Vzpostavitev kakovostnih in količinskih kazalnikov ter ciljnih vrednosti

Kazalniki in ciljne vrednosti predstavljajo tehnično najbolj izpopolnjen del OMK v izobraževanju in odsevajo prepričanje, da so izobraževalne prakse in rezultati dovolj objektivno merljivi (Alexiadou, 2007). Kazalniki omogočajo Evropski komisiji in državam članicam EU, da še na drug način predstavijo ključna javnopolitična sporočila, analizirajo napredek na ravni EU in v državah članicah, identificirajo dobre prakse ter primerjajo delovanje s tretjimi državami (Evropska komisija, 2008, str. 9). Namen kazalnikov je spodbuditi in operacionalizirati izmenjavo mnenj in razpravo med državami članicami o razlogih za razlike v rezultatih kazalnikov ter na ta način pospeševati javnopolitično učenje.

Z vidika javnopolitičnega učenja je zanimivo predvsem, na katerih področjih so države članice dosegle soglasje, da bodo svoje dosežke primerjale na sistematičen način, in katera izmed teh področij so v obliki ciljnih vrednosti izpostavile še kot posebno strateško pomembna. V okviru I&U 2010 je EU postavila pet ciljnih vrednosti²⁶ in šestnajst kazalnikov (Evropska komisija, 2011).

Presoja relevantnosti kazalnikov v I&U 2010 je ob njihovi vzpostavitvi temeljila tako na tehničnih kot na političnih kriterijih; pri prvih je bilo odločilno, ali so podatkovni viri za dani kazalnik na voljo, ali so zanesljivi in primerljivi na evropski ravni, po možnosti pa celo na svetovni ravni, ali obstajajo časovne serije ter možnosti stalnega posodabljanja podatkov. EU se je sprva soočala z epistemološkimi in tehničnimi izzivi, saj nobena izmed držav ni imela dovolj razvitega sistema, ki bi omogočal zbiranje in klasifikacijo vseh potrebnih podatkov (Pangerc Pahernik, 2006). Vzpostavitev kazalnikov in ciljnih vrednosti na ravni EU in vključitev držav članic v mednarodne raziskave znanja je od mnogih na začetku zahtevala, da na novo vzpostavijo oziroma preoblikujejo obstoječe zbiranje statističnih podatkov.²⁷ Konkretno je raziskava PISA zahtevala vzpostavitev institucionalne strukture, ki omogoča merjenje bralne, matematične

26 Zmanjšanje deleža učencev, ki ne dosegajo temeljne ravni pismenosti v raziskavi PISA, predstavlja eno izmed petih ciljnih vrednosti. Za ciljno vrednost je EU določila, da naj bi se ta delež v primerjavi z letom 2000 zmanjšal za 20 %. To pomeni, da naj ta delež leta 2010 ne bi bil večji od 17,04 %. Iz rezultatov za Slovenijo je razvidno, da ta ciljna vrednost ni dosežena. V vseh ostalih štirih ciljnih vrednostih (delež učencev z dokončano srednješolsko izobrazbo, delež osipnikov, delež diplomantov v matematiki in naravoslovju, delež udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju) je Slovenija navedene ciljne vrednosti dosegla, in sicer nad povprečjem EU (Lajh in Štremfel, 2011).

27 Te raziskave imajo še dodatne prednosti, saj njihove zahteve po doseganju tehničnih standardov zbiranja podatkov lahko pripomorejo k izboljševanju kakovosti samega raziskovanja v državah, ki sicer morda nimajo močne tradicije na tem področju. Tudi tu skupno sodelovanje z izkušenejšimi državami omogoča učenje iz njihovih izkušenj (Štraus, 2006, str. 12).

in naravoslovne pismenosti. Od dotedanjih mednarodnih raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija, je PISA predstavljala premik predvsem zaradi drugačne metodologije vzorčenja učenk in učencev in posledično načina sodelovanja s sodelujočimi šolami.²⁸

V akademski literaturi nekateri (Shattenmann, 2006, str. 21) izpostavljajo dvome o tem, da postavitev ciljnih vrednosti dejansko predstavlja potencial za učenje, saj gre po njihovem mnenju bolj za tekmovalnost kot pa pravo učenje med državami. Dileme se vzpostavljajo tudi pri tem, ali ciljne vrednosti ne zmanjšujejo heterogenosti kot bistvene značilnosti sistemov medsebojnega učenja. Dilema je tudi, da se ciljne vrednosti preveč osredotočajo na uspeh ter zanemarjajo tiste negativne lekcije, iz katerih se še bolj lahko naučimo, česa ne velja storiti v prihodnosti. Pri kazalnikih in ciljnih vrednostih je potrebno biti pozoren še na to, da pogosto zanemarjajo institucionalne in druge kontekste posamezne države. Kazalniki sami in rezultati pa ne zadostujejo za poglobljeno presojanje kakovosti izobraževalnega sistema. Slediti jim morajo kvalitativne ocene in študije rezultatov iz zbranih podatkov s sodelovanjem ekspertov in raziskovalcev ter drugih akterjev. Brez tega vsi zbrani podatki in izračunani dosežki ne morejo učinkovito služiti izboljševanju stanja v izobraževalnem sistemu (Štraus, 2006, str. 11).²⁹ V ta namen nekateri (Radaelli, 2003; 2004) predlagajo kontekstualno občutljivo učenje, ki ima vpogled v institucionalne ter ostale dejavnike, ki vplivajo na uspeh/neuspeh v določeni državi, ter pregled primerljivosti kontekstov določenih držav. Sami k temu dodajamo, da čeprav so primerjave dosežkov med državami zaželenne, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo in je nemogoče zahtevati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobra-

28 Najprej je pomembno dejstvo, da zaradi strukture slovenskega izobraževalnega sistema, v katerem večina ciljne populacije 15-letnikov obiskuje prvi letnik srednjih šol, raziskava PISA v Sloveniji poteka v veliki večini izvedb na srednjih šolah (nekaj izvedb poteka tudi na slučajnostno izbranih osnovnih šolah, v katerih se še izobražujejo 15-letniki, ki pa jih je praviloma na posamezni osnovni šoli zelo malo). Ker je srednjestopenjsko izobraževanje strukturirano za različnimi izobraževalnimi programi in je bila ob vstopu Slovenije v raziskavo na nacionalni ravni sprejeta odločitev, da je relevantno tudi ugotavljanje dosežkov PISA po posameznih izobraževalnih programih, srednje šole v raziskavi sodelujejo z vsakim od programov, ki jih izvajajo, posebej. Tako v raziskavi ne le sodelujejo vse srednje šole v Sloveniji, ampak lahko posamezna šola sodeluje z več programi. Iz vsakega od programov sodelujoči dijakinje in dijaki niso izbrani skupno po razrednih oddelkih, kot je to v zasnovi TIMSS in PIRLS, ampak je izbrano določeno (večje) število učenk in učencev iz skupnega seznama ciljne populacije ustreznega programa na šoli. Ta način vzorčenja, ki je zahtevan v mednarodnih tehničnih standardih raziskave, pomeni za sodelovanje šole v raziskavi precejšnjo obremenitev pri reorganizaciji pouka na dan, ko poteka raziskava na šoli.

29 Poglobljeni kontekstualizacija in interpretacija sta potrebni tudi zato, da nameni raziskave in izpeljane informacije upravičijo obseg sredstev, ki so bila zanjo uporabljena. To se povezuje tudi s kazalniki EU, ki so osredotočeni na boljšo izrabo virov v izobraževanju.

ževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto. En sam kazalnik ne more opisati vseh značilnosti procesa izobraževanja in dosežkov učencev v državi (Štraus, 2006, str. 25). Iz navedenega sta razvidni nezadostnost pristopa javnopolitičnega učenja pri osvetlitvi skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja ter potreba po vpeljavi pristopa družbenega učenja, ki pomena ne pripisuje zgolj znanstveno pridobljenim podatkom, temveč predvsem njihovi ustreznosti kontekstualizaciji.

Prenos evropskih usmeritev v nacionalne in regionalne politike

Pri OMK ni potrebna nova zakonodaja ali prenos evropske zakonodaje, da bi ustrezali evropskim smernicam, in tudi ni predpogoj za spremembo, reformo ali implementacijo. Nacionalni programi reform so vzpostavljeni v namen podrobne razčlenbe posebnih ciljev in sprejetja posebnih sredstev, da se smernice EU prevedejo v nacionalne izobraževalne politike, pri čemer upoštevajo nacionalne ter regionalne posebnosti. Primerjava različnih držav pri izvajanju I&U 2010 je tako pokazala, da so države pripravljene sprejemati spodbude EU z različno intenzivnostjo in različnimi pogledi (López-Santana, 2004, str. 8).

S procesi prilagajanja nacionalnih politik in administrativnih praks procesu odločanja v EU se spreminja proces odločanja v državi članici in obenem tudi njen institucionalni ustroj. Prevod evropskih smernic v nacionalni kontekst se kaže predvsem v spremembi diskurza in terminologije, sprejemu strateških dokumentov, spremembi vsebine izobraževalnih politik ter spremembi paradigem (Radaelli, 2003). V smislu spremembe diskurza in terminologije so v slovenskem izobraževalnem prostoru od vstopa v EU dalje pridobili na pomenu izrazi, kot sta *kompetence*, *pismenost* itd. Uveljavitev navedenega diskurza slovenski predstavniki pripisujejo tako priporočilom in smernicam EU kot tudi začetku sodelovanja Slovenije v raziskavi PISA.³⁰ Sprememba diskurza v slovenskem izobraževalnem prostoru se kaže tudi v vzpostavitvi novih definicij, kot je na primer opredelitev učencev z nizkimi dosežki (*low achievers*). Potreba po skupnemu in primerljivemu razumevanju nacionalno raznolikih pojavov na rav-

30 Namen raziskave PISA je zajeti podatke o *kompetencah* učencev, ki jih potrebujejo za svoje življenje, poklicno in zasebno. Torej, raziskava ni eksplicitno usmerjena in vezana na merjenje rezultatov šolskih kurikulov. Osredotoča se na področje *pismenosti* in na to, v kolikšni meri znajo učenci znanja in spretnosti, ki so jih pridobili v šoli, uporabiti v različnih situacijah in pri razreševanju problemov (Štraus in Markelj, 2011, str. 35). V *Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah* so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev (Evropski parlament in Svet EU, 2006)

ni EU namreč države članice spodbuja k premišljanju že uveljavljenih nacionalnih definicij ter njihovem preoblikovanju.

Drugi vidik sprememb lahko predstavlja sprejem nekaterih strateških dokumentov. Mednarodno primerljivim dosežkom slovenskih učencev in bralni pismenosti je kot že navedeno posebna pozornost namenjena v *Belih knjigah o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995 in 2011). Posebna pozornost je pismenosti namenjena tudi v slovenski *Strategiji vseživljenjskosti učenja* (2007),³¹ ki ima za cilj tudi »Zvišati raven vseh vrst pismenosti prebivalcev Slovenije ter rabe pismenosti za različne namene in v različnih povezavah. /.../ S povečanimi vlaganji je treba ustvariti spodbudne okoliščine za dosego višje stopnje pismenosti vseh prebivalcev in prebivalcev, kot je zdajšnja, ki je med najnižjimi v Evropi.« (Strategija vseživljenjskosti učenja, 2007, str. 8–14)

V okviru strateških dokumentov velja posebno pozornost nameniti tudi *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti*.³² Povod za nastanek nacionalne strategije so »izsledki mednarodnih raziskav, ki so pokazale nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih osnovnošolskih učencih in odraslih, in opozorile na nujnost sistematičnega pristopa k temu področju ter razvojnih spodbud« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006, str. 5–6). Čeprav je bila strategija oblikovana že leta 2005, pa kljub številnim prizadevanjem nikoli ni popolnoma zaživela, kar je ne nazadnje razvidno tudi iz nerealiziranega akcijskega načrta udejanjanja strategije. Začetke njene posodobitve v letu 2011 pa lahko pripišemo predvsem – glede na povprečje EU in povprečje OECD – podpovprečnim dosežkom slovenskih dijakov in dijakinj v raziskavi PISA 2009 (Pedagoški inštitut, 2011).

Naslednji vidik vpliva OMK lahko predstavlja spremembo vsebine izobraževalnih politik, ki se kaže v vključitvi dobrih praks v vsebinske dokumente. Kljub temu, da se raziskava PISA ne osredotoča izrecno na preverjanje učinkov kurikulov držav članic, nekatere države navajajo, da so podpovprečni rezultati posegli tudi v to področje nacionalnih politik (Grek, 2008; 2009). V Sloveniji bi lahko zadnje spremembe učnih načrtov pripisali tudi rezultatom mednarodnih raziskav znanja (Klemenčič, 2010). Omenimo še zadnji vidik vpliva OMK, ki se nanaša na paradigm

31 *Strategija vseživljenjskosti učenja* in *Strategija za razvoj pismenosti* obravnavata razvoj pismenosti v širšem (ne le šolskem) kontekstu vseživljenjskega učenja.

32 V *Strategiji* (2005, str. 5) je navedeno »Vlada Republike Slovenije si je zadala cilj, da do leta 2012 – v Unescovem desetletju pismenosti posebno pozornost nameni dvigu pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije na primerljivo raven najbolj razvitih držav EU«, kar kaže na preplet mednarodnih vplivov v slovenskem izobraževalnem prostoru. Na eni strani se dokument sklicuje na Unescovo desetletje pismenosti, na drugi pa poudarja pomen primerljivosti z najbolj razvitimi državami EU.

ske spremembe v nacionalnem izobraževalnem prostoru. Premik od *na znanju temelječe družbe* k *na znanju temelječe gospodarstvo* je s svojim poučanjem učinkovitosti izobraževalnih sistemov pri zagotavljanju gospodarske rasti tudi v Sloveniji sprožil osredinjenost izobraževanja na merjenje dosežkov ter postavitev novih standardov zagotavljanja kakovosti, ki so razvidni iz naraščajočega števila evalvacij izobraževalnih programov in institucij (Kos Kecojević in Gaber, 2011).

Ker vseh aktivnosti, ki jih je sprožila raziskava PISA, zaradi neobvezujočega in mehkega načina sodelovanja ni moč zaznati v (ne)formalnih dokumentih, je potrebno pozornost nameniti tudi aktivnostim v praksi. V tem pogledu se osredotočamo na v teoretičnem delu že omenjeni vidik medsebojnega učenja znotraj posamezne države članice – Slovenije. Na podlagi opazovanja z udeležbo nekaterih aktivnosti, ki so jih spodbudili podpovprečni dosežki slovenskih učencev pri bralni pismenosti v raziskavi PISA,³³ je mogoče sklepati, da gre v veliki meri za javnopolitično učenje, ki je usmerjeno predvsem v komunikacijo med raziskovalci (eksperti) in deležniki (učitelji, ravnatelji). Hkrati pa so to aktivnosti, ki bodo (lahko) prispevale k dobro informiranim javnopolitičnim odločitvam, ki bodo sledile.

Vpliv PISE na nacionalni izobraževalni prostor pojasnjuje tudi medijski odziv, ki ga lahko zasledimo v skorajda vseh sodelujočih državah. Ko se naslov članka/ prispevka nanaša na rezultate države v mednarodni raziskavi znanja, pogosto tudi v senzacionalnem smislu, je za javnopolitične odločevalce skoraj nemogoče, da bi ga ignorirali. Mediji tako dodatno spodbujajo pozornost političnih vrhov, predvsem na področjih, kjer so rezultati države (glede na mednarodno (OECD, EU) povprečje) podpovprečni.³⁴ V Sloveniji je bilo po objavi rezultatov PISA 2009 v medijih vsekakor zaznati veliko več pozornosti, kot so je bile deležne mednarodne raziskave do tedaj.³⁵

33 Nacionalna konferenca »Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi«, strokovni posvet »Mednarodne raziskave znanja učencev in dejavnosti za izboljšanje pismenosti učencev«, regijski posveti »Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti pri pouku«, projekt »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja«.

34 Zanimiva je tudi primerjava medijske pokritosti po državah. Prve rezultate PISA 2000 na Finskem, ki se je glede na povprečje EU in povprečje OECD izkazala za visoko nadpovprečno, je v medijih pokrivalo zgolj 8 strani, medtem, ko je bilo v Nemčiji njenim podpovprečnim rezultatom namenjeno 687 strani (Grek, 2009, str. 24).

35 Kot zanimivost dodajmo, da Šimenc (2011, str. 139) ugotavlja, da raziskava ICCS (Mednarodna raziskava državljske vzgoje) v Sloveniji ni bila deležna velike pozornosti v splošni javnosti, zlasti, če jo primerjamo z drugimi mednarodnimi primerjalnimi raziskavami, denimo z raziskavama PISA ali TIMSS.

*Periodično spremljanje, vrednotenje in izmenjava izkušenj,
organizirani kot medsebojni učni proces*

Vzajemno javnopolitično učenje med državami članicami v okviru OMK se odvija predvsem v t. i. vzpostavljenih grozdih in delovnih skupinah ter aktivnostih vzajemnega učenja, ki jih le-te organizirajo. Pri tem je poudarjena predvsem socializacija akterjev (*actor socialization*), ter s tem vzpostavitev predpogojev za konvergenco idej o kriterijih, ki definirajo dobro javno politiko. Pri tem se pojavlja predvsem vprašanje, kaj je definirano kot dobra javna politika in ali je ta eksplicitno podprta s podatki o dosežkih držav v obliki tabel. Pri tem se pojavljata dva dvoma – o dejanski prenosljivosti naučenih lekcij iz drugih držav v nacionalni kontekst ter načinu same izpeljave aktivnosti vzajemnega učenja, ki ji je pogosto očitano, da se odvija po preveč birokratski poti in ne predstavlja učnega procesa, v katerem bi udeleženci pridobili poglobljen vpogled v prakse drugih držav (Schattenmann, 2006, str. 21). V okviru I&U 2010 je bilo na ravni EU vzpostavljenih devet grozdov in ena delovna skupina (glejte Evropska komisija, 2011). Za bralno, matematično in naravoslovno pismenost, ki jih meri raziskava PISA, sta ključna predvsem dva grozda: Ključne kompetence ter Matematika, naravoslovje in tehnologija. Z raziskavo PISA pa se posredno ukvarjajo tudi drugi grozdi in delovne skupine. Slovenija v obdobju do leta 2010 ni imela imenovanih predstavnikov, ki bi se udeleževali aktivnosti grozdov Ključne kompetence ter Matematika, znanost in tehnologija.³⁶ V poročilu o napredku pri uresničevanju I&U 2010 (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009) je navedeno, da to ni predstavljalo ovire, saj je relevantne informacije Slovenija lahko pridobila tudi iz drugih virov. Iz tega lahko sklepamo, da učinki raziskave PISA 2009 na slovenski izobraževalni prostor niso pogojeni zgolj s sodelovanjem Slovenije v aktivnostih OMK.

Spremljanje napredka držav članic pri doseganju skupno dogovorjenih ciljev v okviru OMK je zagotovljeno s pripravo letnih (kvantitativnih) ter dvoletnih (kvalitativnih) poročil o napredku držav članic pri doseganju ciljev I&U 2010. Prva so osredotočena predvsem na pregled doseganja kazalnikov in ciljnih vrednosti ter s tabelami dosežkov držav članic predstavljajo instrument »sramotenja in obtoževanja«,³⁷ druga so pripravljena na podlagi kvalitativnih poročil držav članic, ki jih le-te pripravijo po

³⁶ V okviru I&U 2020 ima Slovenija imenovana predstavnika v oba grozda.

³⁷ Instrument »sramotenja in obtoževanja« (*shaming and blaming*) predpostavlja, da razvrščanje držav članic v tabeleh dosežkov na države članice izvaja pritisk ter izpostavlja njihovo odgovornost za (ne)doseganje skupno dogovorjenih ciljev. Instrument predpostavlja, da so vlade držav članic racionalni akterji, ki se skušajo slabim dosežkom in s tem »sramotenju« (ne le s strani institucij EU, temveč tudi drugih držav članic) izogniti (Alexiadou 2007; Ioannidou 2007), zato si prizadevajo dosegati skupno dogovorjene cilje.

vneprej dogovorjenem protokolu. Na podlagi poročil držav članic Evropske komisija pripravi predlog skupnega poročila o napredku, ki ga nato sprejme/preoblikuje Svet EU. V okviru I&U 2010 so države pripravile štiri poročila o napredku, pri čemer je Slovenija glede na vključitev v EU leta 2004 pripravila tri taka poročila. Na tematiko, neposredno povezano z raziskavo PISA, se je osredotočilo predvsem zadnje poročilo z naslovom *Ključne kompetence za spreminjajoči se svet*. Nekateri avtorji (npr. Schattenmann, 2006) opozarjajo na vprašljivo poglobljenost takšnih poročil. Mnogo naj bi jih namreč vsebovalo predvsem veliko simbolično skladnost s smernicami EU in ne poglobljenih podatkov in razmišljanj o delovanju nacionalnega sistema, ki bi omogočali presojo o napredku, ter tako priložnost za vzajemno učenje. Pri tem je izpostavljena tudi vprašljiva nevtralnost navedenih poročil, ki naj bi bila večja, če bi poročilo na nacionalni ravni pripravljala zelo heterogena skupina (ki bi poleg javnopolitičnih odločevalcev in uradnikov vključevala tudi nevladne akterje in deležnike).

V odsotnosti neposrednih sankcij je tako učni proces med državami članicami EU spodbujen z izvajanjem (mehkega) pritiska preko zgoraj predstavljenih elementov OMK, ki imajo, kot je prikazano na primeru raziskave PISA 2009, določen vpliv tudi na slovenski izobraževalni prostor.

Sklepi

Prispevek dve leti po objavi rezultatov PISA 2009, ki so glede na povprečje EU in povprečje OECD pokazali podpovprečne dosežke slovenskih dijakov in dijakinj v bralni pismenosti, pregledno prikazuje sprejemanje rezultatov v Sloveniji po posameznih elementih OMK skozi prizmo javnopolitičnega učenja. Čeprav zajema relativno kratko časovno obdobje, v katerem še ni pričakovati poglobljenih javnopolitičnih sprememb, izpostavlja pomembne premisleke o procesu sprejemanja rezultatov PISA in ob ustreznem upoštevanju njihovih posebnosti tudi drugih mednarodnih raziskav znanja v Sloveniji. Ne glede na zasnovanost raziskav je od sodelujočih držav odvisno, kako bodo rezultate sprejemale, zato smo v članku posebno pozornost namenili tudi kontekstualnim značilnostim Slovenije, ki na navedeno sprejemanje (lahko) vplivajo. Alternativen pogled na sprejemanje rezultatov PISA 2009 skozi prizmo evropskega sodelovanja na področju izobraževanja, ki temelji na OMK kot procesu javnopolitičnega učenja, izpostavi nekatere vidike, ki jim velja pri sprejemanju rezultatov mednarodnih raziskav znanja v Sloveniji nameniti posebno pozornost:

- V članku predstavljene oblike javnopolitičnega učenja v EU na področju izobraževalnih politik nas opominjajo, da mora pri sprejema-

nju rezultatov mednarodnih raziskav znanja v slovenskem izobraževalnem prostoru obstajati zdrava skepsa in kritično vrednotenje. Poleg instrumentalne funkcije (javnopolitičnega) učenja in s tem skupnega doseganja ciljev je vedno potrebno upoštevati tudi ostale oblike (političnega) učenja, ki jih lahko strateško uporabljajo drugi akterji (ne le druge sodelujoče države temveč tudi Evropska komisija in OECD). Teorija javnopolitičnega učenja tako lahko z različnih vidikov, ki jih izpostavlja pričujoči članek, osvetli sprejemanje rezultatov raziskave PISA v Sloveniji. Šibkost te teorije pa se kaže predvsem v nujno potrebni kontekstualizaciji podatkov in rezultatov mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem kontekstu. Kot smo omenili, jo pri tem uspešno dopolnjuje teorija družbenega učenja.

- Na podlagi teorije javnopolitičnega učenja je v Sloveniji ob vpeljavi OMK in mednarodnih raziskav znanja zaznati prehod od bilateralnih oblik učenja (od drugih) k multilateralnim oblikam (z drugimi), kar pa ne pomeni, da prve niso še vedno prisotne. Multilateralno sodelovanje omogoča identificirati akterje, od katerih se lahko učimo (na podlagi dobrih rezultatov, podobnosti konteksta), zaradi mehkega načina sodelovanja pa lahko še vedno selektivno izbiramo, kdaj, koliko in od koga se bomo pripravljene učiti (glej Lajh in Štremfel, 2010). Pri tem velja posebno pozornost nameniti učinkoviti koordinaciji »učenja na vrhu«, »od zgoraj navzdol«, »od spodaj navzgor« in »horizontalnemu učenju« znotraj države. Prav s slednjim (okrepljenim odnosom med eksperti in raziskovalci ter deležniki) pri sprejemanju raziskave PISA 2009 pa Slovenija predstavlja prakso, ki je na svoj način posebnost tudi zunaj nacionalnih okvirov.
- Članek, ki se osredotoča na ključne kompetence, ki jih meri raziskava PISA (bralno, matematično in naravoslovno pismenost), potrjuje dosedanje ugotovitve drugih avtorjev (Alexiadou, 2007; Ioannidou, 2007; Dale in Robertson, 2009; Grek, 2009), da so mednarodni vplivi tudi na tem področju tako prepleteni, da med njimi ne moremo postaviti jasne ločnice v smislu specifičnega EU – OECD – UNESCO itd. vpliva na nacionalni izobraževalni prostor.
- Intenziteto razprav, ki jih je v državah sprožila PISA, raziskovalci v veliki večini povezujejo predvsem s podpovprečnimi rezultati.³⁸ Naj-

³⁸ Odstopanje in zanimivost v tem primeru predstavlja Finska, ki v raziskavi PISA glede na povprečje EU in povprečje OECD dosega visoko nadpovprečne dosežke. Učinek PISE na finski izobraževalni sistem se kaže v tem, da je pred uvedbo raziskave na Finskem veljalo prepričanje, da se je pri pripravi izobraževalnih reform potrebno zgledovati od drugod (modele so iskali predvsem v Nemčiji). Prvi rezultati PISE 2000 so bili zato veliko presenečenje. Pokazali so, kako dober je finski izobraževalni sistem, in ga postavili v samo središče mednarodne pozornosti (Grek, 2009, str. 28). Kljub nadpovprečnim dosežkom pa so na presenečenje mnogih

bolj je bilo to razvidno v Nemčiji in na Danskem, kjer so na podlagi rezultatov raziskave PISA poglobljeno pregledali svoj izobraževalni sistem ter vpeljali korenite reforme (Grek, 2008). Primerjava obsega izvedenih aktivnosti, ki so sledile objavi rezultatov PISA 2009 v Sloveniji, z aktivnostmi, povezanimi z ostalimi mednarodnimi raziskavami, v katerih je Slovenija glede na povprečje EU in povprečje OECD dosegla (nad)povprečne rezultate, potrjuje izhodišča (Radaelli, 2003; 2004), da so se države pripravljene učiti (in iskati rešitve) predvsem takrat, ko doživijo neuspeh. Primer Finske pa Slovenijo lahko navdahne ne le v smislu vsebine izobraževalne politike, ki vodi k visoko nadpovprečnim dosežkom, temveč tudi k temu, da sprejemanju rezultatov mednarodnih raziskav namenimo večjo pozornost tudi takrat, kadar le-te izkazujejo (nad)povprečne dosežke učencev.

Čeprav so primerjave dosežkov med državami na nek način smiselne, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v teh sistemih v mnogočem razlikujejo, tako da je nemogoče pričakovati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto (Štraus, 2006). Kljub smiselnosti opozoril, da je pri spreminjanju nacionalne izobraževalne politike na podlagi rezultatov mednarodnih raziskav znanja potrebna tudi previdnost, je potrebno tudi poudariti, da mednarodne raziskave v izobraževanju dajejo upoštevanja vredne indikacije o znanju v posamezni državi, še posebej, če njihove rezultate spremljamo skozi večletna obdobja in če upoštevamo rezultate na več področjih. Posamezni rezultat in mesto države na lestvici imata omejeno vrednost, rezultati več raziskav v daljšem časovnem obdobju pa pokažejo trende in splošnejšo raven kakovosti delovanja izobraževalnega sistema na izbranih področjih znanja ter lahko nakažejo smer, v katero bi veljalo spodbuditi razvoj izobraževalnega sistema (Bela knjiga, 2011). Pričujoči članek je skušal pokazati, da se lahko pri ubiranju navedene smeri ob upoštevanju specifičnosti nacionalnih kontekstov od drugih držav učimo ne le o vsebinskih spremembah izobraževalne politike, temveč tudi o procesu sprejemanja rezultatov mednarodnih raziskav.

Literatura

Alexiadou, N. (2007) The Europeanisation of education policy – changing governance and »new modes of coordination«. *Research in Comparative and International Education*. 2 (2). Str. 102–116.

držav na Finskem izvedli določene dodatne reforme, ki naj bi prispevale k stalnemu napredku in izboljševanju že tako visoko nadpovprečnih dosežkov.

- Alexiadou, N. & Lange, B. (2013) Deflecting European Union influence on national education policy-making: the case of the United Kingdom. *Journal of European Integration*. 35 (1). Str. 37-52.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boh, T. (2005) *Evropeizacija in izvajanje skupnih evropskih okoljskih politik v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Brejc, M. (ur.) (2008) *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Büchs, M. (2003) Methodological and Conceptual Issues in Researching the Open Method of Coordination. *Cross-National Research Papers*. 7 (1). Str. 31-41.
- Dale, R., & Robertson, S. (ur.) (2009) *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- De la Porte, C., Pochet, P. & Room, G. (2001) Social Benchmarking, Policy Making and New Governance in the EU. *Journal of European Social Policy*. 11 (4). Str. 291-307.
- Dolowitz, P. D. & Marsh, D. (1996) Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*. 44 (2). Str. 343-357.
- Dunlop, A. C. & Radaelli, C. M. (2010) *Systematizing Policy Learning*. Prispevek predstavljen na APSA 2010 Annual Meeting, 2.-5. septembra, v Washingtonu, ZDA.
- Evropska komisija. (2008) Commission Staff working document. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*.
- Evropska komisija. (2011) *Knowledge System for Lifelong Learning*. Dostopno na: <http://www.kslll.net/> (20. 11. 2011).
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. (2006) *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah*. Bruselj: Evropski parlament in Svet Evropske unije.
- Evropski svet (2000) Zaključki Evropskega sveta v Lizboni. Lizbona: Evropski svet.
- Fink-Hafner, D. et al. (2010) *The open method of coordination: an analysis of its policy and political consequences : report, transcripts and the documentation relating to the first round of interviews in Brussels (12. - 15. 1. 2010)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Freeman, R. (2006) Learning in public policy. V Moran, M., Rein, M. & Goddin, R.E. (ur.). *Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- Gaber, S. (2007) Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 62–80.
- Gilardi, F. & Radaelli, M. C. (2012) Governance and Learning. V Levi-Faur, D. (ur.) *The Oxford Handbook of Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Gornitzka, Å. (2006) *The Open Method of Coordination as practice – A watershed in European education policy?* Oslo: University of Oslo, Arena Working Paper. No. 16/2006.
- Grek, S. (2008) From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*. 7 (2). Str. 208–218.
- Grek, S. (2009) *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*. Prispevek predstavljen na Edinburgh's Europa Institute Seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6. maja, v Edinburghu, Velika Britanija.
- Hall, P. A. (1993) Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The case of economic policy-making in Britain. *Comparative Politics*. 25 (3). Str. 275–296.
- Hooghe, L. & Marks, G. (2001) *Multi-Level Governance and European Integration*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hudson, C. (2007) Governing the Governance of Education: the state strikes back?. *European Educational Research Journal*. 6 (3). Str. 266–282.
- Ioannidou, A. (2007) A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?. *European Educational Research Journal*. 6 (4). Str. 336–347.
- Klemenčič, E. (2010) The impact of international achievement studies on national education policymaking: the case of Slovenia - how many watches do we need?. V Wiseman, A. (ur.) *The impact of international achievement studies on national education policymaking*, (International perspectives on education and society, vol. 13). Bingley: Emerald.
- Knep, M. & Fink-Hafner, D. (2011) *Eksperimentalna vladavina na področju zelene politike*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Knoepfel, P. et al., (2011) *Public Policy Analysis*. Bristol: The Policy Press.

- Kodelja, Z. (2007) Reforme, stroka in šolske politike. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 34–48.
- Kohler-Koch, B. (2010). Civil Society and EU Democracy: 'Astroturf Representation?'. *Journal of European Public Policy*. 17 (1). Str. 100–116.
- Kos Kecojević, Ž. & Gaber, S. (2011) *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2007) Od papirnatega tigra do tigra brez papirja: reformna pot slovenskega šolstva. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 6–33.
- Kraft, M. E. & Furlong, S. R. (2010) *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*. Third Edition. Washington, D.C.: CQ Press.
- Lajh, D. (2006) *Evropeizacija in regionalizacija: spremembe na (sub)nacionalni ravni in implementacija kohezijske politike v EU v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Lajh, D. & Štremfel, U. (2010) Flourishing cooperation with limited effects?: Slovenian education policy in an international environment. V Fink-Hafner, D. (ur.) *The open method of coordination: a view from Slovenia*, (Book series Javne politike, 1). Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Lajh, D., Štremfel, U. (2011) The Reception of the Open Method of Coordination in Slovenia. Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2010) Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*. 25 (4). Str. 443–463.
- Lopez-Santana, M. (2004) *Soft Europeanization?: The influence of the European Employment Strategy in processes and employment policies in EU member states*. Prispevek predstavljen na The annual meeting of the American Political Science Association, 2. septembra, v Chicago, ZDA.
- May, P. J. (1992) Policy learning and failure. *Journal of Public Policy*. 12. Str. 331–354.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009) *National report on the implementation of the Education and Training 2010 work programme*. Slovenia. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pangerc Pahernik, Z. (2006) *O evropskih kazalnikih in ciljnih vrednostih procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Pedagoški inštitut (2011) Posvet Pedagoškega inštituta »Mednarodne raziskave znanja učencev in dejavnosti za izboljšanje pismenosti učen-

- cev«. Dostopno na: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/drugo/Izjava%20udele%C5%BEencev%20posveta.pdf> (18. 1. 2011).
- Pedagoški inštitut (2014) Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=11> (6. 3. 2014).
- Pépin, L. (2007) The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective. *European Journal of Education*. 42 (1). Str. 121–132.
- Radaelli, M. C. (2003) *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?*. Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, SIEPS Working Paper. No. 2003: 1.
- (2004) *Who learns what? Policy learning and the open method of coordination*. Prispevek predstavljen na ESRC workshop on the Lisbon Strategy, University of Birmingham, 26. novembra, v Birmingham, Velika Britanija.
- (2009) Measuring policy learning: regulatory impact assessment in Europe. *Journal of European Public Policy*. 16 (8). Str. 1145–1164.
- Rodrigues, M. J. (2001) The Open Method of Coordination as a New Governance Tool. V Telò, M. (ur.) *L'evoluzione della governance europea*, Rome: Fondazione Istituto Gramsci.
- Sabatier, P. A. (1993) Policy Change over a Decade or More. V Lee, P. R., & Estes, C. L. (ur.) *The Nation's Health*, London: Jones and Barlett Publishers Canada.
- Sabatier, A. P. & Jenkins-Smith, H. C. (1993) *Policy change and learning: an advocacy coalition approach. Theoretical Lenses on Public Policy*. Boulder, San Francisco, Oxford : Westview Press.
- Schäfer, A. (2005) A New Form of Governance? Comparing the Open Method of Coordination to Multilateral Surveillance by the IMF and the OECD. *Journal of European Public Policy*. 13 (1). Str. 70–88.
- Schattenmann, M. (2006) Games Real Governments Play. *The European Union's Open Method of Coordination and the Claim of Policy Learning*. Prispevek predstavljen na The annual meeting of the American Political Science Association, 31. avgusta, v Philadelphia, ZDA.
- Sedelmeier, U. (2011) Europeanisation in new member and candidate states. *Living Reviews in European Governance*. 6 (1). Str. 1–52.
- Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve (2012) Slovenija in OECD. Dostopno na: http://www.arhiv.svrez.gov.si/si/delovna_podrocja/slovenija_v_oecd/pristopni_proces/index.html (5. 4. 2012).
- Smismans, S. (2008) New Modes of Governance and the Participatory Myth. *West European Politics*. 31 (5). Str. 874–895.

- Strategija vseživljenjskosti učenja* (2007) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Svet EU. (2001) Report from the Education Council to the European Council »The concrete future objectives of education and training systems«. Brussels: Council of the EU.
- Šimenc, M. (2011) Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje. *Šolsko polje*. 22 (5-6). Str. 139-156.
- Štrajn, D. (2007) Reformiranje ali izboljševanje šole. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 50-60.
- Štraus, M. (2006) Pomen in vloga mednarodnih primerjav znanja v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*. 17 (1-2). Str. 7-26.
- Štraus, M. & Markelj, N. (2011) Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009. *Šolsko polje*. 22 (5-6). Str. 35-68.
- Štremfel, U. (2010) *Policy learning theory: the analytical framework for analysing the open method of coordination*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci o odprti metodi koordinacije, 23.-24. septembra, v Ljubljani, Slovenija.
- Van den Bosch, K. & Cantillon, B. (2008) Policy Impact. V Moran, M. Rein, M. & Goodin, R. E. (ur.). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wallace, H. (2010) An Institutional Anatomy and Five Policy Modes. V Wallace, H., Pollack A. M. & Aesdair, R. Y. (ur.) *Policy-Making in the European Union*, Oxford: Oxford University Press.
- Zeitlin, J., Pochet, P. & Magnusson, L. (ur.). (2005) *The Open Method of Coordination in Action: The European Employment and Social Inclusion Strategies*. Brussels: PIE Peter Lang.

IV OSIPNIKI

Ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov za uspeh v šoli: zadovoljevanje potreb mladih z alternativnimi pedagoškimi pristopi

Simona Bezjak

V sodobnih družbah znanja je vedno pomembnejše, da imajo državljani dostop do izobraževanja, veščin in kompetenc, ki jih lahko uporabijo pri svojem vključevanju v družbeno, politično in gospodarsko življenje. Pri spodbujanju aktivnega državljanstva mladih, za katere velja, da se njihovi vzorci participacije in vključevanja v družbo predvsem spreminjajo, ne pa tudi zmanjšujejo (Horvath in Paolini, 2013, str. 6), ima zato šola ključno vlogo. Še posebej zato, ker sodobno, na znanju temelječe gospodarstvo ustvarja predvsem visoko kvalificirana delovna mesta in bodo posledično mladi z nizkimi kvalifikacijami in znanjem vedno težje našli delo (Byrne in Smith, 2010; Wilson, Stemp in McGinty, 2011). Namreč, analiza, ki so jo naredili v Združenem kraljestvu še pred trenutno gospodarsko krizo, je pokazala, da je bila stopnja brezposelnosti med mladimi brez izobrazbe in brez poklicnih kvalifikacij 2,3-krat višja kot med mladimi s kvalifikacijami (Freeney in O'Connel, 2012, str. 557). Zadnji podatki OECD (2013) pa so potrdili, da se je med gospodarsko krizo, ki se je začela leta 2008, razkorak v zaposlenosti med dobro izobraženimi mladimi ljudmi in tistimi, ki so predčasno zapustili šolanje, še povečal.

Še posebej v zadnjih letih, ko je brezposelnost med mladimi začela rasti skoraj v vseh državah članicah Evropske unije (EU),¹ so evropski odločevalci spoznali potrebo po večji vključenosti mladih, še posebej tistih z nizkimi poklicnimi kvalifikacijami, v procese izobraževanja in usposabljanja.

¹ Septembra 2013 je bilo v EU brezposelnih 5,6 milijonov mladih med 15. in 24. letom. To pomeni, da je povprečna stopnja brezposelnosti med mladimi v EU znašala 23,5 %. Vendar: razlike med posameznimi državami članicami so ogromne. Najnižja brezposelnost med mladimi je bila v Nemčiji (7,7 %) in Avstriji (8,7 %). Najvišja pa v Grčiji (57,3 %), Španiji (56,5 %) in na Hrvaškem (52,8 %). V Sloveniji je bilo brezposelnih 23,7 % mladih (Eurostat, 2013).

Zmanjšanje števila zgodnjih osipnikov² oziroma mladih, ki so opustili šolanje z zaključeno osnovno šolo ali manj, je tako že leta 2000 postalo eno izmed osrednjih vprašanj na srečanju Evropskega sveta v Lizboni, kjer so postavili strateški cilj, da bo EU postala najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (Evropski svet, 2000). Kasneje, ko so bile pripoznane širše družbene posledice in tudi visoki stroški zgodnjega osipa, je zmanjšanje števila osipnikov postalo osrednja tema dveh pomembnih dokumentov EU, in sicer strateškega okvira za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja, ki je znan kot *Izobraževanje in usposabljanje 2020* (Svet EU, 2009), in *Strategije Evropa 2020* (Evropska komisija, 2010). V slednji si je EU zastavila cilj, da se povprečna stopnja zgodnjega osipa v EU do leta 2020 zmanjša pod 10 %.

Ker je zgodnji osip danes pravzaprav globalni problem, saj so si podobne cilje o zmanjšanju števila zgodnjih osipnikov kot EU zadale tudi politike v ZDA, Avstraliji in nekaterih drugih državah, je raziskovanje osipništva predvsem v zadnjem desetletju doživelo pravi razcvet.³ Podobno kot v EU, se tudi drugod po svetu iz leta v leto izvaja vse več projektov in programov s področja zgodnjega osipa, objavljene je vedno več strokovne in znanstvene literature na to temo, sprejetih je vedno več političnih dokumentov in smernic, ki regulirajo področje. Vse to se dogaja z enim samim ciljem: najti najučinkovitejše načine, s katerimi je mogoče preprečiti zgodnje opuščanje šolanja med mladimi oziroma zagotoviti ponovno vključitev mladih, ki so že opustili šolanje, v procese izobraževanja in usposabljanja. Namen pričujočega članka je prispevati k razpravi o načinih, s katerimi je mogoče slediti temu cilju, ki so si ga zadale domale vse države na svetu, tudi Slovenija. Članek, ki v ospredje postavlja predvsem neformalne oziroma alternativne pedagoške pristope, ki so se v zadnjih le-

2 Definicija mladih, ki so zgodaj opustili šolanje (»early school leavers«), se nanaša na mlade med 18. in 24. letom starosti, ki so dokončali le nižje sekundarno izobraževanje ali manj in niso več vključeni v izobraževanje in usposabljanje (Svet EU, 2011).

3 V letu 2012 naj bi bilo po celem svetu približno 60 milijonov mladih, ki niso bili vključeni v izobraževanje in usposabljanje (UNESCO, 2012). Približno 50 % teh mladih je v podsaharski Afriki, kjer je povprečna stopnja zgodnjega osipa okoli 42 % (Zeelen et al., 2010; Tukundane, 2014). Tudi v Afriki se, podobno kot drugod po svetu, s to težavo spopadajo resorna ministrstva, šole in znanstveniki. Eden izmed večjih projektov, ki so naslavljali to tematiko, je nosil naslov »Zgodnji osip v Afriki« (Early School Leaving in Africa ali ESLA) in je potekal v Tanzaniji in Ugandi, državama z eno najvišjih stopenj zgodnjega osipa v podsaharski Afriki (Zeelen et al., 2010; Tukundane, 2014). Nekoliko nižja je stopnja zgodnjega osipa v jugozahodni Aziji (33 %) in Latinski Ameriki (17 %) (UNESCO, 2012). V Avstraliji je stopnja zgodnjega osipa 21 % (Deloitte, 2012), v ZDA pa okoli 10 % (Massoni, 2011). Če pogledamo globalno, 47 % mladih, ki niso vključeni v sistem izobraževanja in usposabljanja, nikoli ni vstopilo v šolo. Nadaljnjih 26 % mladih je obiskovalo šolo, a je niso dokončali, za preostalih 27 % pa se predvideva, da bodo v šolo vstopili v prihodnosti (UNESCO, 2012, str. 11).

tih izkazali za uspešne in učinkovite pri delu z mladimi osipniki, temelji na ugotovitvah mednarodnega raziskovalnega projekta z naslovom »Uspeh v šoli« (Success at School), ki je med letoma 2012 in 2014 potekal tudi v Sloveniji.⁴

Raziskovanje uspešnih in učinkovitih pedagoških pristopov za delo z zgodnjimi osipniki pa je lahko velik izziv, in sicer predvsem iz dveh razlogov. Prvi je praktični, kajti uspeh posameznega pedagoškega pristopa je mogoče meriti le v praksi in z dolgoročnim spremljanjem, ki ga v večini držav po svetu pretežno ali v celoti izvajajo s pomočjo kvantitativnih oziroma statističnih analiz in še to praviloma šele takrat, ko se posamezni projekti in programi že zaključeni. Drugi razlog je teoretski, kajti večina znanstvene literature s področja zgodnjega osipa temelji bodisi na omenjeni kvantitativni statistični metodologiji bodisi na reproduciranju uradnih političnih dokumentov ali na rezultatih manjših kvalitativnih eksperimentalnih študij, kot je naša, ki so praviloma precej parcialne. Kot nas je že naučila epistemologija družboslovnega raziskovanja, se podoben teoretski manko pogosto pojavlja pri tematikah »v vzponu«, kar tematika zgodnjega osipa nedvomno je. Oba omenjena razloga, teoretski in praktični, vnašata precejšnjo mero ambivalentnosti in pogosto tudi nasprotujočih si ugotovitev in podatkov o pedagoških pristopih, ki »delujejo v praksi«.

Ker so kakovostni teoretski temelji o zgodnjem osipu osnova, na kateri je mogoče graditi uspešne in učinkovite pedagoške pristope za delo z osipniki, in ker v obstoječi znanstveni literaturi le redko lahko najdemo problematiziranje omenjenega teoretskega »manka«, se v prvem delu članka osredotočamo na kritično analizo prevladujočega znanstvenega diskurza o zgodnjem osipu in osipnikih. V članku ugotavljamo, da v znanstveni literaturi o zgodnjem osipu prevladuje težnja po iskanju rizičnih dejavnikov osipa pri mladih, pri tem pa znanstveni diskurz pogosto (re)producira stereotipni pogled na osipnike, vzroke za osip pa bolj ali manj pripisuje osebnim oziroma individualnim okoliščinam mladih ljudi, ne pa tudi načinu poučevanja v šoli, čeprav je le-ta lahko pomemben dejavnik zgodnjega opuščanja šolanja. V drugem delu članka predstavljamo rezultate kvalitativne raziskave, ki smo jo opravili med tridesetimi zgodnjimi osipniki v Sloveniji leta 2014. V nasprotju s prevladujočim diskurzom o zgodnjem osipu je bil namen raziskave ravno identifikacija pedagoških pristopov, ki so blizu mladim in mlade spodbujajo k aktivni vključenosti v izobraževanje in usposabljanje ter posledično k uspehu v šoli. Metodo-

4 Projekt »Uspeh v šoli« (Success at School) je, pod vodstvom Univerze v Northamptonu, potekal v šestih državah, in sicer v Združenem kraljestvu, Italiji, Franciji, Sloveniji, Bolgariji in na Portugalskem.

logija raziskovanja je temeljila na kombinaciji etnografskih metod in treh vodenih skupinskih diskusijah z mladimi o njihovih pogledih na prevladujoče načine poučevanja v šoli, o vplivu različnih pedagoških pristopov na njihovo izkušnjo osipništva in njihovih konkretnih predlogih o pedagoških pristopih, ki so blizu mladim in mlade motivirajo za učenje in ponovno vključitev v sistem izobraževanja in usposabljanja. V zadnjem delu članka predstavljamo glavne značilnosti alternativnih pedagoških pristopov, ki temeljijo na željah in potrebah zgodnjih osipnikov in so zaživel v različnih koncih sveta, tudi v Sloveniji.

Zakaj zgodnji osip in kdo so osipniki?

Zgodnji osip v evropskem kontekstu

Po podatkih Eurostata je leta 2009 povprečna stopnja zgodnjega osipa v EU znašala 14,2 %. Že do leta 2012 se je pokazalo rahlo izboljšanje, kajti šolo je predčasno zapustilo 12,7 % mladih v EU. Najnovejši podatki za leto 2013 pa kažejo, da se je povprečna stopnja zgodnjih osipnikov še znižala, in sicer na 11,9 % (Eurostat, 2014). V številkah to pomeni, da približno 5,5 milijona mladih Evropejcev med 18. in 24. letom ni dokončalo niti poklicnega izobraževanja. Povprečna brezposelnost med temi mladimi je višja od 40 %, kar je precej več od povprečne brezposelnosti med vsemi mladimi v EU (Eurostat, 2013). Čeprav podatki za leti 2012 in 2013 kažejo, da je večina držav članic EU naredila napredek v smeri zmanjšanja stopnje zgodnjega osipa, je ta napredek premajhen, če želimo izpolniti cilje *Strategije Evropa 2020* (Evropska komisija, 2013a). Tudi razlike med posameznimi državami članicami EU so zelo velike. Po podatkih Eurostata so bile tako v letu 2012 najnižje stopnje zgodnjega osipa zabeležene v petih državah srednje in vzhodne Evrope (CEE), in sicer na Hrvaškem (4,2 %), v Sloveniji (4,4 %), na Slovaškem (5,3 %), na Češkem (5,5 %) in na Poljskem (5,7 %), najvišje stopnje zgodnjega osipa pa v štirih državah južne Evrope – v Italiji (17,6 %), na Portugalskem (20,8 %), na Malti (22,6 %) in v Španiji (24,9 %). Vse štiri države z najvišjo stopnjo zgodnjega osipa so pomembno zmanjšale število osipnikov v zadnjih letih, čeprav v letu 2013 še vedno – z izjemo Italije, ki je sedaj na petem mestu, kajti prehitela jo je Romunija – ostajajo na vrhu lestvice držav članic z najvišjo stopnjo zgodnjega osipa. Na drugi strani pa je vseh pet držav srednje in vzhodne Evrope, ki spadajo med države, ki so že dosegle evropski kriterij stopnje zgodnjega osipa pod 10 %, pokazalo vsesplošno stagnacijo ali celo rahlo nazadovanje v zadnjih letih, kajti njihove stopnje zgodnjega osipa so se v letu 2012 v primerjavi z letom 2011 dejansko povišale (Evropska komisija, 2013a). S tega vidika so zgovorni tudi podatki za leto 2013, ki kažejo, da se je stopnja zgo-

dnjega osipa na Hrvaškem (3,7 %), v Sloveniji (3,9 %)⁵, na Češkem (5,4 %) in na Poljskem (5,6 %) glede na prejšnja leta sicer rahlo znižala. Hkrati pa se je stopnja zgodnjega osipa na Slovaškem le v enem letu iz 5,3 % povišala kar na 6,4 % (Eurostat, 2014), kar kaže na to, da se je potrebno s problematiko zgodnjega osipa celostno in trajnostno ukvarjati tudi v primeru dobrih statističnih kazalcev.⁶

Nacionalni cilji in politike držav članic EU na področju zgodnjega osipa so bili v zadnjih letih oblikovani predvsem na podlagi priporočila Sveta EU o politikah za zmanjševanje osipa (2011). Ker se razlogi za zgodnji osip in širši družbeni konteksti, ki ga spremljajo, razlikujejo od regije do regije, od države do države in celo znotraj držav, ne obstaja ena sama rešitev tega problema, ki bi jo bilo mogoče uspešno udejanjiti v vseh državah članicah ali celo na ravni EU. Ravno nasprotno, sistemske politike in celovite strategije za zmanjšanje zgodnjega osipa morajo biti prilagojene specifičnim nacionalnim, regionalnim in lokalnim kontekstom, razmeram in potrebam. Svet EU (2011) je zato celo priporočil državam članicam, da razvijejo in udejanjijo različne trajnostne nacionalne rešitve, ki naslavljaajo vse stopnje izobraževalnega procesa in zajemajo kombinacijo preventivnih, intervencijskih in kompenzacijskih ukrepov. Če so preventivni in intervencijski ukrepi osredotočeni v prvi vrsti na ugotavljanje in spoprijemanje z različnimi individualnimi in sistemskimi faktorji, ki vodijo k zgodnjemu opuščanju šolanja, so kompenzacijski ukrepi namenjeni ponovnemu vključevanju mladih, ki so že prekinili izobraževanje in usposabljanje (Svet EU, 2011).

Od kategorizacij do stereotipov o zgodnjih osipnikih

Ker torej o rešitvah problema osipništva in oblikovanju ustreznih pedagoških prestopov ne moremo govoriti brez poznavanja vzrokov in posledic zgodnjega osipa, je velik del sodobnih raziskav in razprav (*cf.* Fortin in drugi, 2006; Christenson in drugi, 2008; Byrne in Smyth, 2010; Fre-

5 Slovenija je s tem dosegla najnižjo stopnjo zgodnjega osipa v zgodovini države. Po podatkih Eurostata (2014) je bila stopnja zgodnjega osipa v Sloveniji leta 2001 6,4 %, leta 2002 5,1 %, leta 2003 4,6 %, leta 2004 4,3 %, leta 2005 4,9 %, leta 2006 5,6 %, leta 2007 4,1 %, leta 2008 5,1 %, leta 2009 5,3 %, leta 2010 5,0 %, leta 2011 4,2 %, leta 2012 4,4 % in leta 2013 3,9 %.

6 Velja pripomniti, da na področju statističnih podatkov o zgodnjem osipu vlada kar nekaj zmede. V uradnih dokumentih Evropske unije so praviloma vedno uporabljeni podatki Eurostata, ki se nanašajo na mlade med 18. in 24. letom, ki niso končali nižje sekundarne stopnje izobraževanja. OECD, ZDA in Avstralija kot osipnike definirajo mlade med 20. in 24. letom, ki so končali le višjo sekundarno stopnjo, torej srednjo šolo. Definicija in tudi statistični podatki, ki jih uporablja EU, bolj kot kjer koli drugje odražajo različne nacionalne definicije in tudi metodologije merjenja zgodnjega osipa (De Witte in drugi, 2013b). Kritični pogled na metodološko verodostojnost zbiranja podatkov o številu zgodnjih osipnikov v državah zahodnega Balkana, in torej tudi v Sloveniji, sta predstavili Jugovičeva in Doolanova (2013).

eney in O'Connel, 2012) osredotočen na razloge, bodisi individualne bodisi družbene, zaradi katerih mladi zgodaj opuščajo izobraževanje in usposabljanje, ter na intervencijske ukrepe, ki lahko preprečijo ali odpravijo posamezne težave posameznikov. Znanstveniki, pedagogi in načrtovalci politik so tako začeli iskati skupne lastnosti zgodnjih osipnikov, na podlagi katerih bi bilo mogoče sklepati o potencialnih dejavnikih tveganja. Le-te so najprej iskali pri posameznih »rizičnih« učencih (preučevali so njihove osebne lastnosti, vzorce obnašanja itd.), nato v njihovem ožjem družbenem okolju (v družini, šoli, pri vrstnikih itd.), nazadnje pa v njihovem širšem družbenem okolju (v lokalni skupnosti, velikosti družbenega omrežja, trgu dela itd.). Sčasoma je tako znanstvena literatura začela kategorizirati zgodnje osipnike predvsem na podlagi faktorjev tveganja, ki temeljijo na fiksnih spremenljivkah, kot so demografski podatki, spol, rasa, nacionalnost, izobrazba staršev, materialni status družine, jezik, ki ga govorijo doma itd. (De Witte et al., 2013a, str. 15), s tem pa (so)ustvarjati prepričanje o zgodnjem osipu kot »naravnem« procesu, ki je značilen predvsem za učence iz določenih družbenih skupin in se ga ne da kaj dosti spremeniti (cf. Fortin et al., 2006; Christenson et al., 2008; Byrne in Smyth, 2010; Freeney in O'Connel, 2012).

Ko analiziramo svetovne baze znanstvenih člankov o zgodnjem osipu (npr. Science Direct, Ebsco, Emerald Insight, JSTOR, Google učenjak), najdemo naslednjo značilnost prevladujočega znanstvenega diskurza o zgodnjem osipu in osipnikih: velik del člankov zgodnji osip in osipnike povezuje z različnimi delikventnimi dejanji, zlorabo alkohola in drog, najstniško nosečnostjo itd., čeprav neposredne korelacije med temi pojavi ni oziroma ni nič močnejša kot pri mladih, ki so še vedno vključeni v sistem vzgoje in izobraževanja. Namreč, obsežna reprezentativna študija je celo pokazala, da so mladi iz revnejših družin, ki opustijo šolanje zaradi ekonomskih vzrokov, veliko manj nagnjeni k delikventnosti kot mladi, ki diplomirajo (ne glede na njihov materialni položaj), in mladi, ki opustijo šolanje zaradi osebnih razlogov (De Witte et al., 2013a). Tudi raziskava, ki so jo naredili na Nizozemskem (Weerman, 2010), je potrdila, da predvsem mladi, ki opustijo šolanje zaradi dela, niso nič bolj delikventni od svojih vrstnikov.

Za prevladujočo stereotipno predstavo o zgodnjih osipnikih v znanstvenem diskurzu bi lahko dejali, da temelji predvsem na dveh predpostavkah, ki sta od devetnajstega stoletja dalje prevladovali pri raziskovanju izobraževalnih dosežkov različnih etničnih in rasnih manjšin in sta do danes preživeli ogromno kritik. Na eni strani gre za to, da so danes osipniki pogosto opisani z diskurzom genetike oziroma biologije, ki predpostavlja, da nekateri mladi preprosto niso zmožni dokončati šolanja ali

celo niso dovolj inteligentni, da bi jim to lahko uspelo (Fagan, 1995, str. 78). Po drugi strani pa so zgodnji osipniki pogosto definirani s diskurzom kulturne deprivacije, ki predpostavlja, da so predvsem mladi iz revnejših družin oz. nižjih družbenih slojev in različnih manjšinskih ali »tujih« kultur oz. kulturnih okolij manj zmožni dosegati dobre rezultate in uspeh v šoli kot učenci iz srednjih ali višjih družbenih slojev in prevladujoče kulture (Fagan, 1995, str. 81).

Čeprav znanstveniki vedno bolj poudarjajo, da je zgodnji osip kompleksen in večdimenzionalen proces z mnogo vzroki in posledicami, zgodnji osipniki pa niso homogena, ampak zelo heterogena družbena skupina (Fagan, 1995; De Witte et al., 2013a; Wishart in D'Elia, 2012), sta tovrstno kategoriziranje in tudi stereotipna predstava o osipu in osipnikih (še vedno) močno prisotna v prevladujočem znanstvenem diskurzu. Ogromno znanstvenih del o zgodnjem osipu (*cf.* Byrne in Smyth, 2010; Freney in O'Connel, 2012) se namreč začne ali konča s trditvijo, da fantje pogosteje zapuščajo šolanje kot dekleta, da so učenci s slabšim učnim uspehom bolj nagnjeni k opuščanju šolanja kot učenci z boljšim učnim uspehom, da je med osipniki več otrok staršev z nizkimi dohodki kot otrok staršev z visokimi dohodki, da učenci z migrantskimi koreninami in učenci, ki pripadajo etničnim manjšinam, pogosteje opuščajo šolanje kot učenci prevladujoče nacionalne ali etnične pripadnosti v neki državi ali lokalnem okolju (De Witte et al., 2013b). Čeprav vsi ti podatki držijo, če nanje pogledamo le s statističnega zornega kota, pa kljub temu prikrivajo večdimenzionalnost in kompleksnost zgodnjega opuščanja šolanja, s katerim se nikakor ne moremo uspešno spoprijeti, če smo osredotočeni zgolj na učence, ki so kategorizirani in tudi stereotipizirani kot rizična skupina; niti na način, da te kategorije in stereotipe vzamemo za samoumevno predpostavko analize zgodnjega osipa ali osipnikov. Namreč, že sama predpostavka, da so nekateri učenci rizični, sama po sebi vsiljuje mišljenje, da je večina učenecv (ki ostajajo v šoli) »normalna«, manjšina (ki predčasno opusti šolanje) pa »problematična«, čeprav praksa kaže, da gre pri slednjih predvsem za učence, ki potrebujejo še posebej kakovostno izobraževanje (Te Riele, 2007).

To je potrdila tudi kvalitativna raziskava, ki smo jo opravili med zgodnjimi osipniki v Sloveniji. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da so osebni dejavniki enako pomembni kot institucionalni dejavniki, med katere sodi tudi način poučevanja v šolah. Podobno ugotovitev so pokazali tudi rezultati obširnejše ankete med osipniki v Sloveniji (Beltram et al., 2014, str. 98), kjer so mladi navedli, da so glavni razlogi za njihovo predčasno prekinitev srednješolskega šolanja pomanjkanje volje in vztrajnosti, neusklajenost šolskih, delovnih in družinskih obveznosti, neustre-

zen način poučevanja nekaterih učiteljev in pomanjkanje časa za učenje. Da je šola oziroma način poučevanja pomemben faktor, ki vodi k zgodnjemu osipu, je potrdila tudi obsežna študija na Nizozemskem, v katero je bilo vključenih več kot 20.000 učencev. Njeni rezultati so namreč pokazali, da učenci, ki imajo radi šolo, pozitivno mnenje o učiteljih, manj izostankov od pouka in so pri pouku zbrani in pozorni, veliko redkeje opustijo šolanje kot njihovi vrstniki (De Witte in Rogge, 2013).

Kakšni pedagoški pristopi so blizu mladim?

Raziskava, ki smo jo opravili med zgodnjimi osipniki v Sloveniji, je potrdila štiri ključne značilnosti, ki so skupne domala vsem mladim v sodobnih družbah in pomembno vplivajo na načine njihove participacije na različnih področjih, pa naj bo to vključenost na trg dela, aktivno državljanstvo, politična participacija, angažiranost v lokalni skupnosti ali prostovoljskih organizacijah ali interes za obiskovanje šole. Generacija mladih ljudi v starosti do 24 let je namreč danes nenehno povezana s svetovnim spletom, kar jim omogoča, da do podatkov in prijateljev dostopajo kjer koli in kadar koli, družbena omrežja pa zanje predstavljajo najpomembnejši vir informacij. Mladi so tako v naših vodenih diskusijah, s katerimi smo zbirali podatke, dejali, da si želijo več interaktivnih vsebin v šolah, več dinamičnosti pri načinih poučevanja in čim manj tradicionalnih pedagoških pristopov, ki temeljijo na nizanju in pomnjenju podatkov, uporabi tiskanih gradiv brez slikovnih ponazoritev in klasičnih predavanjih. Večini mladih, ki so sodelovali v raziskavi, se zdijo klasični pedagoški pristopi, ki prevladujejo v šolah, preveč monotoni in posledično tudi nezanimivi, saj ne pritegnejo njihove pozornosti, kajti veliko bližje jim je način posredovanja vsebin in podatkov, ki je značilen za svetovni splet in družbena omrežja – interaktivnost, slikovna gradiva v obliki infografik, možnost hitrega preskoka med vsebinami, povezovanje snovi, ki se poučuje pri različnih predmetih itd.

Nenehna uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije je povezana tudi z naslednjo predstavo mladih o tem, kakšni pedagoški pristopi so jim blizu. Sodobne tehnologije delujejo na način, da mlade nenehno stimulirajo z množico vizualnih in zvočnih dražljajev, zato se v situacijah, kjer tovrstnih dražljajev ni, zelo hitro začnejo dolgočasiti, njihova pozornost in tudi interes za določeno vsebino pa zelo hitro upade. V kolikor je pedagoški pristop zastavljen kot klasično predavanje, je tovrstnih dražljajev, ki stimulirajo pozornost mladih, zelo malo. Posledično zato mladi niso naklonjeni suhoparnemu podajanju snovi, ampak so jim bližje interaktivni in participativni pedagoški pristopi, kjer se nenehno »nekaj

dogaja« – torej pristopi, ki učence nenehno spodbujajo k aktivni udeležbi, vključenosti in angažiranosti.

Naslednji pomemben razlog, zakaj mladim niso blizu tradicionalni načini poučevanja, je to, da mladi v njih ne vidijo izziva. Namreč, gre za generacijo mladih ljudi, ki odrašča z različnimi računalniško generiranimi igrami, kjer se nenehno, bodisi doma za računalnikom bodisi kjerkoli preko mobilnega telefona, soočajo s novimi izzivi, nalogami in rešitvami, s pomočjo katerih dosegajo nove stopnje, nova napredovanja, nove zmage. Pedagoški pristopi, ki si jih danes želijo mladi, zato vsebujejo didaktične igre, kjer so mladi lahko čim več časa aktivni in v katerih lahko zelo hitro najdejo odgovor na vprašanje »kaj je tukaj zame?«. Povedano z drugimi besedami, mladi si želijo pedagoških pristopov in tudi vsebin, za katere menijo, da jim lahko koristijo pri njihovem trenutnem življenju (v konkretnih situacijah, ki so povezane z njihovimi aktivnostmi, konjički, zanimanji itd.) in načrtovanju prihodnosti, predvsem njihove poklicne poti in dela, ki ga bodo opravljali po zaključku šolanja.

Četrta značilnost mladih je, da si želijo šole in pedagoških pristopov, za katere menijo, da jih lahko opolnomočijo na individualni ravni. Gre za generacijo ljudi, ki odrašča na način, da soodloča o več vidikih svojega življenja – o preživljanju prostega časa, obšolskih dejavnostih, oblačilih in drugih potrošnih dobrinah itd. Mladi imajo zato razvit precej močan občutek, da nadzirajo in upravljajo svoje življenje, zato želijo tudi v šoli, podobno kot drugod, soodločati ali vsaj biti slišani. Mladi si tako danes želijo interaktivnih pedagoških pristopov, ki jim dajejo možnost za dvosmerno komunikacijo, dialog in izmenjavo mnenj. In kar je morda še pomembnejše, mladi si želijo pedagoških pristopov, pri katerih vsaj delno sodelujejo kot soustvarjalci oziroma sonačrtovalci.

Če strnemo vse štiri ideje mladih osipnikov o pedagoških pristopih, ki so jim blizu, bi lahko rekli, da si mladi ne želijo poučevanja in učenja, kjer prevladujejo vnaprej pripravljeni in uniformni pristopi. Ravno obratno, zanimivi se jim zdijo pedagoški pristopi, ki so interaktivni, slikoviti, praktični in individualizirani glede na njihove potrebe in zanimanja. To so tudi pristopi, ki mlade najbolj angažirajo in spodbujajo njihovo željo, da so aktivno vključeni – bodisi v šoli bodisi v obšolskih dejavnostih. Večina mladih, ki so sodelovali v raziskavi, je zato izrazila mnenje, da so jim pedagoški pristopi, ki so jih deležni pri obšolskih, izvenšolskih ali prostočasnih dejavnostih, pogosto veliko bližje kot pedagoški pristopi, ki prevladujejo pri poučevanju v šoli. Nekaj zgodnjih osipnikov, ki so sodelovali v raziskavi in so bili vključeni v neformalni program za usipnike z imenom Projektno učenje za mlade (PUM) v Ljubljani v okviru zavoda Bob, pa je celo trdilo, da morda šolanja sploh ne bi opustili, če bi bili pedagoški pristopi v

šolah podobnejši individualiziranim, interaktivnim in praktičnim pedagoškim pristopom, ki jih uporabljajo v tem programu. Pri tem pa je večina mladih izpostavila tudi, da na njihovo motivacijo za obiskovanje programa pomembno vplivata tudi konstruktiven odnos z mentorji in aktivna podpora s strani mentorjev, kar je nekaj, kar so pogrešali v času obiskovanja šole, kjer so imeli popolnoma drugačno izkušnjo z učitelji in drugimi pedagoškimi delavci, ki jim niso znali prisluhniti in ustrezno pristopiti k njihovim težavam.

Rezultati naše raziskave med mladimi osipniki so tako pokazali, da si mladi želijo predvsem pedagoških pristopov v obliki didaktičnih iger, diskusij in praktičnih vaj, za katere menijo, da jim omogočajo praktična znanja, ki jih lahko uporabijo tudi izven učilnic. Med odgovori na vprašanje, katere aktivnosti bi si sami izbrali za učenje v okviru programa PUM ali v šoli, če bi imeli to možnost, so zato prevladovale različne oblike prostovoljskega dela, angažiranja v lokalni skupnosti in ustvarjalne oziroma kreativne aktivnosti, ki jih mladi povezujejo s svojo bodočo poklicno potjo (predvsem ustvarjanje s pomočjo informacijske in komunikacijske tehnologije ter različne praktične delavnice, kjer krepijo svoja znanja in veščine). Primerljiva raziskava, ki so jo na vzorcu tridesetih zgodnjih osipnikov izvedli v Avstraliji, in sicer v okviru uspešnega programa za zgodnje osipnike z imenom TAFE (Murray in Mitchell, 2013), je pokazala presenetljivo podobne rezultate. Mladi so izrazili veliko zadovoljstvo s programom predvsem zaradi njegove fleksibilnosti, odprtosti mentorjev, individualne obravnave in podpore s strani mentorjev, dvosmerne komunikacije, občutka, da so nekaj dosegli, in drugačnih pedagoških pristopov od tistih v šoli (Murray in Mitchell, 2013).

Pedagoški pristopi za ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov v izobraževanje

Ker mladi svoj (ne)uspeh v šoli in (ne)angažiranost za obiskovanje šole povezujejo tudi s pedagoškimi pristopi, ki prevladujejo pri poučevanju, v nadaljevanju članka prikazujemo glavne trende alternativnih pristopov za delo z zgodnjimi osipniki; torej pristopov, ki se poskušajo približati mladim, njihovim željam in potrebam ter upoštevajo štiri njihove značilnosti, ki smo jih ugotovili v raziskavi in opisali zgoraj. Čeprav danes že veliko vemo o zgodnjem osipu in zgodnjih osipnikih, še vedno zelo slabo poznamo načine kakovostnega izobraževanja in strokovnega usposabljanja učiteljev in mentorjev za delo z zgodnjimi osipniki, kar je lahko zelo pomemben dejavnik, s katerim je mogoče mlade obdržati v šoli. Še manj pa danes vemo o načinih izobraževanja in usposabljanja ter pedagoških pristopih, s katerimi je mogoče uspešno pristopiti k mladim osipnikom in spodbu-

diti njihovo vrnitev v šolo, še posebej v trenutnih okoliščinah naraščujoče brezposelnosti in (splošne) negotovosti med mladimi. Lahko bi torej rekli, da je danes veliko več znanega o dejavniki tveganja, ki vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja pri mladih, kot pa o tem, kako angažirati mlade, da ostanejo v šoli oziroma se ponovno vključijo v izobraževanje in usposabljanje, v kolikor so šolanje že opustil. Čeprav so preventivni in intervencijski pedagoški pristopi enako pomembni za zmanjševanje stopnje zgodnjega osipa kot kompenzacijski pedagoški pristopi, so še posebej slednji zelo slabo raziskani, čeprav so pogosto celo kompleksnejši in zahtevnejši za učitelje, mentorje ali druge strokovnjake, ki se ukvarjajo z zgodnjimi osipniki. To je pomembno tudi zato, ker sodobne raziskave (Wood, 2008) kažejo, da mladi, ki so opustili šolanje zaradi tega, ker so odtujeni od šole, veliko težje najdejo pot nazaj v šolo kot mladi, ki so šolanje predčasno zapustili zaradi tega, ker so na primer našli delo, in sicer ne glede na to ali si si to želeli ali pa jih je v to prisilila socialna situacija, v kateri so se znašli. Poleg tega opustitev šolanja zaradi odtujenosti od šole pogosto vodi tudi k različnim in dolgotrajnim odtujenostim mladih osipnikov od drugih institucij v družbi (Wood, 2008, str. 29).

V kontekstu zmanjševanja stopnje zgodnjega osipa in zavedanja o širokih družbenih posledicah, ki jih ima osip za mlade in družbo v celoti, so predvsem v zadnjem desetletju nastali različni programi in projekti, ki razvijajo različne alternativne pedagoške pristope za zgodnje osipnike. Tako v EU kot tudi drugod po svetu, na primer v Avstraliji, ZDA in Kanadi (*cf.* Te Rielle, 2007; Wishart, 2009; Wilson et al., 2011; Wishart in D'Elia, 2012; Murray in Mitchell, 2013), se med raziskovalci vedno bolj uveljavlja spoznanje, da so pri ponovni integraciji zgodnjih osipnikov v izobraževanje in usposabljanje najbolj uspešni fleksibilni, vključujoči in participativni pedagoški pristopi. Gre predvsem za pedagoške pristope, ki se prilagajajo potrebam mladih, so usmerjeni v razvoj njihove poklicne poti in vključujejo različne individualne pristope, kot sta na primer mentorstvo ali individualni učni načrt. Različne raziskave (Wishart, 2009; Wilson et al., 2011; Wishart in D'Elia, 2012; Murray in Mitchell, 2013) so tako pokazale, da pedagoški pristopi, ki so uspešni v praksi, mladim osipnikom nudijo različne aktivnosti, ki so za njih zanimive, ki jih mladi predlagajo sami, v katerih sodelujejo prostovoljno in se po svoji obliki, ne pa nujno tudi vsebini, razlikujejo od aktivnosti, ki prevladujejo v šolah.

Tudi na ravni uradnih dokumentov EU se tovrstne aktivnosti, ki mlade osipnike aktivno vključujejo v vse faze priprave in izvedbe programov in projektov ter upoštevajo njihove interese in potrebe, vedno bolj omenjajo, predvsem zaradi primerov dobrih (in tudi slabih) praks v posameznih državah članicah. Kljub temu, da se mladi osipniki v EU po-

gosto počutijo odtujeni od formalnega izobraževalnega sistema, a si hkrati želijo biti vključeni, so njihovi glasovi pogosto prezrti in so, tudi če so slišani, še vedno zelo pogosto obravnavani kot »drugi«, saj ostajajo v ozadju oziroma ločeni od vzvodov moči in oblasti v izobraževalnih sistemih (Downes, 2013, str. 346). Vse to pa mlade osipnike poriva v podrejen položaj in pripomore k temu, da jih tako formalni šolski sistem kot tudi prevladujoči znanstveni diskurz obravnavata kot marginalno družbeno skupino in s tem prepogosto reprodurirata negativno ali celo stereotipno predstavo o njih (Fagan, 1995).

V podporo državam članicam EU pri oblikovanju in udejanjanju celovitih politik in trajnostnih nacionalnih strategij je tematska skupina o zgodnjem osipu, ki deluje v okviru Evropske komisije, objavila poročilo (Evropska komisija, 2013b), v katerem najdemo tudi podroben opis nekatere ključnih priporočil državam članicam. Eno izmed glavnih sporočil tega poročila je, da sta za uspešen boj proti zgodnjemu opuščanju šolanja ključni tako dolgoročna finančna zaveza kot tudi politična volja. Oboje je namreč potrebno za podporo šolskih in izvenšolskih dejavnosti, ki razvijajo vključujoča in podporna učna okolja, ter participativni kurikulum, ki motivira in angažira učence in se osredotoča na njihove potrebe (Evropska komisija, 2013b). Kar je še posebej pomembno v tem poročilu, je to, da zgodnji osipniki niso postavljeni v pasivno vlogo. Poročilo namreč državam članicam priporoča, da tedaj, ko pripravljajo in izvajajo politike, programe in projekte, ki so namenjeni zmanjševanju zgodnjega opuščanja šolanja, zgodnje osipnike oziroma njihove glasove, potrebe in želje postavijo v samo središče. Gre za pristop, ki se pomembno razlikuje od tradicionalnih in prevladujočih praks poučevanja in učenja v šolah, saj izobraževalni proces ni oblikovan zgolj za učence, ampak tudi z učenci, z njihovo aktivno participacijo.

Participativni kurikulum in participativni pedagoški pristopi, ki mladim ponujajo možnost, da sodelujejo že pri načrtovanju in pripravi pedagoškega procesa, sicer niso novost v teoriji pedagogike, so pa precej redki v pedagoški praksi. Gre za idejo, ki ima temelje v dveh predpostavkah radikalne teorije demokracije, in sicer, da imajo ljudje pravico sodelovati v procesih, ki jih zadevajo, in da je participacija že sama po sebi oblika izkustvenega učenja (McCowan, 2009). Sodobne začetke participativnih pedagoških pristopov postavljamo v leto 1962, ko je Paulo Freire prispel v obubožane predele severovzhodne Brazilije, da bi tristo nepismenih pridelovalcev sladkornega trsa naučil pisati in brati, kar je bil po brazilski zakonodaji pogoj za njihovo udeležbo na volitvah. Ko je takratni predsednik Brazilije videl uspeh Freirovega pristopa, je sprožil nacionalno kampanjo opismenjevanja Brazilcev, med katerimi je bila takrat več kot ena tre-

tjina nepismenih (McCowan, 2009, str. 46). Njegov pedagoški pristop je temeljil na tezi, da ljudje vedno ne poznajo svojih potencialov, kar še posebej velja za zatirane ljudi in ljudi iz družbenega dna, ki pogosto menijo, da zanje ni rešitve oziroma izhoda iz družbene ali osebne situacije, v kateri so se znašli (Freire, 1972). Po njegovem mnenju je zato glavna naloga izobraževalnega procesa, da te ljudi opolnomoči, da premagajo konkretne ovire in razloge, zaradi katerih so se znašli v tem položaju, in sicer na način, da s kritičnim mišljenjem in svojo participacijo spremenijo sebe in svet okoli sebe (Freire, 1972). Tradicionalni pedagoški pristopi, kjer prevladuje enosmerni prenos znanja z učitelja na učenca, ne pa dvosmerni proces, pri katerem so učenci popolnoma vključeni v izobraževalni proces preko dialoga, nikoli ne more doseči tega, kar si je zadal in uresničil Freire (McCowan, 2009, str. 57–8). Po Freiru (1972) se namreč pedagoški proces vedno začne pri učenčevi realnosti, njegovem pogledu na svet, njegovi izkušnji, njegovi težavi. To pa lahko predstavlja velik izziv tudi za učitelje in druge pedagoške delavce, ki morajo za potrebe alternativnega dela z zgodnjimi osipniki spremeniti ali vsaj prilagoditi tradicionalne pedagoške pristope, ki so jih vajeni in za katere jih praviloma izobražujejo na fakultetah (Wishart in D'Elia, 2012, str. 8).

Alternativne pedagoške pristope je mogoče izvajati pri vseh predmetih, ki se poučujejo v šoli, pa naj gre za matematiko, učenje jezika ali družboslovje. Seveda pri tem obstajajo določene omejitve, ki so vezane na specifičnost posamezne učne tematike in predvsem časovnico šolskega urnika. Praviloma namreč alternativni pedagoški pristopi zahtevajo več časa, kot ga imajo učitelji in učenci na voljo pri posamezni šolski uri, zato je integracija alternativnih pedagoških pristopov v formalni sistem izobraževanja in usposabljanja bolj ali manj omejena na posamične učne ure ali tematike. Kljub temu pa je prilagajanje pedagoških pristopov potrebam in željam mladih ljudi, pa naj bodo to zgodnji osipniki ali ne, v pedagoški praksi zaenkrat še vedno pogostejše pri vsebinah in predmetih, ki so povezani z ustvarjalnostjo, umetnostjo, ekologijo, državljsko vzgojo itd. Tudi primeri alternativnih izobraževanj in usposabljanj v obliki projektov in programov za zgodnje osipnike v Sloveniji in drugod po svetu ponujajo predvsem vsebine in metode dela, ki se nanašajo na umetniško izražanje, šport, spodbujanje aktivnega državljanstva, prostovoljstvo v lokalni skupnosti itd. Med primeri alternativnih pedagoških pristopov, ki so pri ponovnem vključevanju osipnikov v šolo uspešni v praksi, se tako pogosto omenjajo gledališke aktivnosti (Wishart in D'Elia, 2012), kuhanje in ročne dejavnosti (Wilson et al., 2011), športne aktivnosti (McNeal, 1995; Massoni, 2011) in podobno.

V okviru projekta »Uspeh v šoli« smo posebno pozornost namenili prostovoljskim aktivnostim, v katere so vključeni mladi. Ugotovili smo, da ima lahko tudi prostovoljstvo, podobno kot druge dejavnosti, ki so v okviru formalnega izobraževanja in usposabljanja razumljene kot izvenkurikularne aktivnosti, zelo pozitiven učinek na zmanjšanje stopnje zgodnjega osipa (*cf.* McNeal, 1995; Mahoney in Cairns, 1997; Holloway, 1999; Massoni, 2011; Murray in Mitchell, 2013). Namreč, pri vseh teh dejavnostih so pedagoški pristopi veliko bliže temu, kar si danes mladi želijo – več kakor pri tradicionalnem poučevanju in učenju je namreč dinamičnosti, fleksibilnosti, učenja skozi prakso in izzivov. In kar je morda še pomembnejše, mladi v tovrstnih aktivnostih vidijo »nekaj zase« in imajo občutek, da tudi sami soodločajo o »poteku igre«, pa čeprav so pravila te igre že vnaprej zelo jasna in natančna. Zato je pomembno, da si mladi sami izberejo prostovoljske aktivnosti, v katerih bodo sodelovali. Mladi so v naši raziskavi izrazili, da jim izobraževanje skozi prostovoljske aktivnosti večja samozavest in pozitivno podobo o sebi, omogoča spoznavanje novih ljudi ter zbuja občutek, da so naredili nekaj uporabnega in se naučili novih znanj, ki so povezana z organizacijo, timskim delom, reševanjem konkretnih situacij itd. Po njihovem mnenju so vsa ta znanja, pridobljena s prostovoljskimi izkušnjami, še posebej pa priložnost, da odkrivajo lastne sposobnosti in nova zanimanja, uporabna za njihovo prihodnost, koristna za načrtovanje njihove bodoče poklicne poti in morda tudi spodbuda za ponovno vključitev v proces izobraževanja in usposabljanja

Zaključek

Alternativni pedagoški pristopi in tudi programi za zgodnje osipnike ne smejo postati nekakšna pribežališča ali celo stigmatizirani prostori za »problematične« mlade ljudi, ki so se zaradi takšnih ali drugačnih razlogov znašli v situaciji, da so opustili šolanje. Alternativne pedagoške prakse v obliki holističnih in fleksibilnih učnih centrov, ki temeljijo na potrebah in željah zgodnjih osipnikov, je treba podpirati in spodbujati kot modele učinkovitega poučevanja in učenja, in sicer tudi v okviru formalnega izobraževanja in usposabljanja, kajti potrebe in želje zgodnjih osipnikov se niti ne razlikujejo tako zelo od potreb in želja njihovih vrstnikov, kot bi morda pričakovali (Te Riele, 2007; Wilson et al., 2011; Murray in Mitchell, 2013). Raziskava, ki so jo naredili v ZDA, je pokazala, da učenci, ki sodelujejo pri izvenkurikularnih aktivnostih, ki ponavadi temeljijo na bolj alternativnih pedagoških pristopih, veliko redkeje opustijo šolanje kot njihovi vrstniki, ki niso vključeni v tovrstne dejavnosti. Ista raziskava je pokazala tudi, da učenci, pri katerih obstaja tveganje za opustitev šolanja, po vključitvi v izvenkurikularne aktivnosti to storijo redkeje kot učen-

ci, ki v tovrstne dejavnosti niso vključeni (Massoni, 2011, str. 85–6). Zato so v nekaterih šolah v ZDA uvedli pravilo, da učenci lahko sodelujejo pri najbolj priljubljenih športnih aktivnostih le, v kolikor na primer dosežejo določeno povprečje pri šolskem uspehu, ne ponavljajo razreda itd. S tem ukrepom so na nekaterih šolah zmanjšali stopnjo zgodnjega opuščanje šolanja tudi za 40 % (Massoni, 2011, str. 86).

Različne aktivnosti imajo različen vpliv na zmanjševanje zgodnjega osipa (McNeil, 1995), kar je odvisno tudi od interesov, zanimanja in želja mladih ljudi. Ker zgodnji osipniki niso homogena družbena skupina in ker se zanimanja in pričakovanja mladih spreminjajo, kar smo z rezultati raziskave med mladimi osipniki v Sloveniji prikazali tudi v tem članku, ni enega samega recepta za to, katere aktivnosti so najboljše oziroma imajo največji uspeh pri zmanjševanju zgodnjega osipa. Ravno tako je zelo težko oceniti, kako lahko ena sama aktivnost, kot je na primer prostovoljstvo, prispeva k zmanjševanju tako kompleksnega in večdimenzionalnega procesa, kot je zgodnji osip (Mahoney in Cairns, 1997). A kljub temu, če je še leta 1995 veljalo, da so športne in rokodelske aktivnosti najbolj motivacijske za mlade, ki izkazujejo največje tveganje za zgodnji osip (*cf.* McNeal, 1995; Holloway, 1999), to ne drži nujno tudi danes, ko so vedno bolj priljubljene tudi aktivnosti, ki so na različne načine povezane z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo.

Raziskava, ki smo jo opravili, je pokazala, da danes informacijska in komunikacijska tehnologija v pomembnem oziru vpliva na način delovanja, angažiranosti in participacije mladih v družbi. Vzorci participacije mladih in tudi njihove želje in pričakovanja se zato precej razlikujejo od vzorcev in pričakovanj starejših generacij, ko sodobna tehnologija ni bila vsesplošno prisotna in dostopna. Podobno kot za druga področja to velja tudi za izobraževalni proces, od katerega mladi danes pričakujejo vsebine in predvsem pedagoške pristope, ki so bližje njihovi družbeni realnosti, njihovemu dojemanju sveta, njihovim načinom angažiranja v družbi. Predvsem zaradi vseprisotnosti novih tehnologij, globalizacijskih procesov, ki se dotikajo vsakdanjega življenja vseh nas, še posebej pa mladih ljudi, in drugih sodobnih družbenih procesov, ki pomembno vplivajo na način življenja mladih in njihov odnos do sveta, v katerem živijo, so medgeneracijske razlike večje in celo hitrejšje, kot je to veljalo za prejšnje generacije. Če želijo pedagoški pristopi v šoli slediti potrebam in željam mladih ljudi, morajo biti veliko fleksibilnejši kot doslej, spreminjati se morajo hitreje, mladim pa je treba prisluhniti vedno pogostejše. Morda se ravno tukaj nahaja potencial prostovoljstva kot alternativnega pedagoškega pristopa za ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov. Prostovoljske aktivnosti so namreč praviloma zelo dinamične in raznolike, od mladih zahte-

vajo odgovornost, hkrati pa jim zbujajo pozitiven občutek, da so angažirani ravno toliko, kot želijo, in točno tam, kjer želijo.

Če upoštevamo Foucaultove (1991) metodološke napotke za raziskovanje, bi lahko rekli, da so morda ravno zgodnji osipniki, torej tisti mladi, ki so, seveda iz različnih razlogov, opustili šolanje, družba pa jih poriva na obrobje, najustreznejša ciljna skupina za raziskovanje spremenjenih potreb, želja in pričakovanj sodobne mladine o novih pedagoških pristopih. Namreč, vse institucije v družbi se nenehno spreminjajo, tudi šola, čeprav je naša raziskava pokazala, da so spremembe v pedagoških pristopih, ki bi zasledovali želje in potrebe današnje mladine, veliko prepočasne, še posebej, če jih merimo s hitrim tempom in dinamiko življenja mladih ljudi oziroma z njihovega zornega kota. Glede na pozitivne izkušnje zgodnjih osipnikov z različnimi alternativnimi programi, ki so še vedno, tako kot osipniki sami, kategorizirani kot marginalni, in glede na uspeh teh programov pri zmanjševanju stopnje zgodnjega osipa bi bilo namreč smiselno, da alternativni pedagoški pristopi stopijo iz obrobja v sam center izobraževalnega sistema – da torej postanejo smiselna dopolnitev in ne le »dislocirana« alternativa tradicionalnim pedagoškim pristopom, ki danes prevladujejo v šolah. Predvsem pri tistih šolskih aktivnostih, tematikah in urah, kjer učni načrti dopuščajo več fleksibilnosti, kreativnosti in eksperimentiranja, lahko vključevanje participativnih pedagoških pristopov predstavlja uspešen način, s katerim je mogoče šolo približati mladim ljudem, motivirati njihovo angažiranost za učenje in povečati njihovo vključenost v izobraževanje in usposabljanje. S tega vidika alternativni pedagoški pristopi ne bi bili koristni le za zgodnje osipnike in »rizične« učence, pri katerih je mogoče opaziti tveganje za osip, torej tiste mlade, ki so bodisi v Sloveniji bodisi drugod po svetu vključeni v posebne izobraževalne programe, ampak tudi za ostale učence, ki so vključeni v sistem izobraževanja in usposabljanja.

Literatura

- Beltram, P. et al. (2014) *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju – položaj, kakovost, bodočnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Byrne, D. in Smyth, E. (2010) *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*. Dublin: The Liffey Press in The Economic and Social Research Institute.
- Christenson, S. L. et al. (2008) Best practices in fostering student engagement. V Thomas, A. in Grimes, J. (ur.), *Best practices in school psychology*, str. 1099–1120. Washington: National Association of School Psychologists.

- Council of the European Union (2009) *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Dostopno na: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):EN:NOT) (20. 1. 2014).
- De Witte, K. et al. (2013a) A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10. Str. 13–28.
- De Witte, K. et al. (2013b) The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3). Str. 331–345.
- De Witte, K. in Rogge, N. (2013) Dropout from Secondary Education: all's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(3). Str. 131–149.
- Downes, P. (2013) Developing a Framework and Agenda for Students' Voices in the School System across Europe: from diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, 48 (3). Str. 346–362.
- Evropska komisija (2010) *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (9. 12. 2013).
- Evropska komisija (2013a) *Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf (20. 1. 2014).
- Evropska komisija (2013b) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (20. 1. 2014).
- Evropski svet (2000) *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. Dostopno na: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (12. 1. 2014).
- Fagan, G. H. (1995) *Culture, Politics, and Irish School Dropouts: Constructing Political Identities*. Westport, Connecticut in London: Bergin & Garvey.
- Fortin, L. et al. (2006) Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4). Str. 363–383.
- Foucault, M. (1991). *Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krt.

- Freeney, Y. in O'Connell, M. (2012) The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38(4). Str. 557–574.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Holloway, J. H. (1999) Extracurricular Activities: The Path to Academic Success? *Educational Leadership*, 57(4). Str. 87–8.
- Horvath, A. in Paolini, G. (2013) *Political Participation and EU Citizenship: Perceptions and Behaviours of Young People*. Bruselj: EACEA.
- Jugović, I. in Doolan, K. (2013) Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3). Str. 363–377.
- Eurostat (2013) *Euro area unemployment rate at 12.2%*. Dostopno na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-31102013-BP/EN/3-31102013-BP-EN.PDF (17. 1. 2014).
- Eurostat (2014) *Early leavers from education and training*. Dostopno na: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410> (17. 1. 2014).
- McCowan, T. (2009) *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London in New York: Continuum.
- McNeal, R. (1995) Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68. Str. 62–81.
- Mahoney, J. L. in Cairns, R. B. (1997) Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology* 33(2). Str. 241–53.
- Massoni, E. (2011) Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *Essai* 9(27). Dostopno: <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27> (14. 12. 2013).
- Murray, S. in Mitchell, J. (2013) 'I want to be here': Early school leavers re-engage in study at TAFE. *Youth Studies Australia*, 32(2). Str. 13–20.
- OECD (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (6. 1. 2014).
- Svet EU (2009) *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Dostopno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)) (20. 1. 2014).
- Svet EU (2011) *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF> (15. 1. 2014).

- UNESCO (2012) *Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Dostopno na: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf> (10. 1. 2014).
- Te Riele, K. (2007) Educational Alternatives for Marginalised Youth. *The Australian Educational Researcher*, 34(3). Str. 53–68.
- Tukundane, C. (2014) *Education and skills for development: Transforming support programmes for early school leavers in Uganda*. Ibanda: University of Groningen.
- Weerman, F. M. (2010) Delinquency after Secondary School: Exploring the Consequences of Schooling, Working and Dropout. *European Journal of Criminology*, 7(5). Str. 339–355.
- Wilson, K., Stemp, K. in McGinty, S. (2011) Re-engaging young people with education and training: What are the alternatives? *Youth Studies Australia*, 30 (4). Str. 32–39.
- Wishart, D. (2009) Dynamics of Education Policy and Practice for Urban Aboriginal Early School Leavers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), Str. 468–481.
- Wishart, D. in D'Elia, L. A. (2012) Engaging disenfranchised urban youth in humanities learning. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 7(2). Str. 4–15.
- Wood, E. (2008) From authoritarian to democratic schooling – schooling that empowers young people. V Bottrell, D. in Meagher, G. (ur.), *Communities and Change: Selected Papers*, str. 29–46. Sydney: Sydney University Press.
- Zeelen, J. et al. (2010) Introduction. V Zeelen, J. et al. (ur.), *The Burden of Educational Exclusion: Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*, str. 1–13. Rotterdam: Sense Publishers.

Volunteering – an alternative pedagogical strategy to combat Early School Leaving and to enhance Success at School

Bénédicte Halba

Since the International Year of volunteering celebrated in 2001, the European Year of Volunteering of 2011 (YEV 2011) provided a new step in the recognition of volunteering as a non-formal and informal learning. In its communication on EU Policies and Volunteering (European Commission, 2011a), the EC states in its introduction that

“Volunteering is a creator of human and social capital. It is a pathway to integration and employment and a key factor for improving social cohesion. Above all, volunteering translates the fundamental values of justice, solidarity, inclusion and citizenship upon which Europe is founded into action”.

Volunteering was officially recognized on a European level thanks to the YEV 2011, since the Copenhagen process (2002), several European projects have enhanced this innovative approach in the framework of the Lifelong Learning Programme (LLP). The idea is to combine formal, non-formal and informal learning in order to enhance the Valuing Prior Learning process (VPL). In this perspective, a voluntary experience has been set forward as a main example of non-formal and informal learning and as a cornerstone in the VPL process.

We intend to show in our article that volunteering may also be considered as an alternative pedagogical strategy amongst pupils who face difficulties at school or who have already dropped out.

We will first present the European strategy to struggle against Early School Leaving (ESL) implemented in the past years on a European level by the European Commission and its impact on the French educative system meant to enhance an approach focused on skills and competences (first part).

We will then explain in which perspective volunteering may tackle the issue of struggling against ESL by enhancing social inclusion and by taking into account informal and non-formal learning, on the basis of the competences gained thanks to a voluntary experience (second part).

Lastly, we will illustrate this pedagogical approach by presenting a European project, the Success at School thanks to a volunteering (SAS) project, implemented in six EU countries (UK, France, Bulgaria, Italy, Portugal and Slovenia). The SAS aims at building a bridge between competences required at school and the ones implemented thanks to a voluntary initiative by the means of training offered to youngsters facing difficulties at school together with mentoring for their educators. We will present the first results achieved in France (third part).

Fighting against Early School Leaving and enhancing Success at School

European education and training systems lose too many young people each year. They are not equipped with adequate skills for later life. Fighting against Early school leaving (ESL) has been recognised as one of the main challenges faced by European societies. For the majority of young people, leaving education and training prematurely is both a result of educational, psychological and social problems and a cause of continuous social insecurity (European Commission, 2011b). After outlining the European framework and the hypothesis of work of EU experts, we will present its impact on the French national educative system, emphasizing the competence approach.

The European framework to struggle against ESL

Early School Leaving (ESL) is defined as a “failure to complete upper secondary school or a compulsory schooling or to gain qualifications or school leaving certificates. At EU level, ESL rates are defined by the proportion of the population aged between 18 and 24 with only lower secondary education or less and who are no longer in education or training”. (European Commission, 2011c).

Early school leavers are therefore “those who have only achieved pre-primary, primary, lower secondary or a short upper secondary education of less than 2 years, and include those who have only a pre-vocational or vocational education which did not lead to an upper secondary certification”. While the term “early school leaving” includes “all forms of leaving education and training before completing upper secondary education or equivalents in vocational education and training”, the term “school drop-out” is used with a more restricted meaning as it refers to “discontin-

uing an on-going course in general or vocational education and training” (European Commission, 2011c).

Reducing ESL to less than 10 % by 2020 is a crucial target for achieving key objectives in the Europe 2020 strategy and one of the five benchmarks of the strategic framework for European cooperation in education and training (European Commission, 2011b). The European strategy highlights three mutually reinforcing priorities: ‘smart growth’ based on knowledge and innovation, ‘sustainable growth’ promoting a greener economy and ‘inclusive growth’ fostering high employment and social cohesion. (European Commission, 2011c).

High rates of ESL are detrimental to the objective of making life-long learning a reality and a constraint to smart and inclusive growth in Europe as they increase the risk of unemployment, poverty and social exclusion. As a consequence, ESL represents a waste of individual life opportunities and a waste of social and economic potential (European Commission, 2011c).

While the number of lesser qualified jobs is shrinking, European economies need highly skilled employees. Skill mismatches are of growing concern in most Member States as it may damage Europe’s future competitiveness. The European Agenda for New Skills and Jobs’ underlined the need to raise overall skill levels and to give priority to the education and training of those at the risk of economic and social exclusion (European Commission, 2011c). Fighting against Early school leaving is a main issue in this perspective.

At the moment, the objective given to EU countries - reducing the share of early school leavers to less than 10% Europe-wide by 2020 – has not been reached. In June 2011, the Education Council proposed a “framework for coherent, comprehensive and evidence based policies against early school leaving” to work together and to facilitate an exchange of practices and knowledge. Since 2010, with the Working programme Education and Training 2010, ESL has been defined as one of the five benchmarks and nearly all EU Member States plus Norway, Iceland, Croatia and Turkey have been working together (Education Council, 2011).

Policies to reduce early school leaving must combine education and social policy, youth work and health related aspects such as substance abuse, mental or emotional problems. Different levels of policies must be addressed, combining local, regional and national conditions. Most of the time, public policies do not address all obstacles to school success, focusing on compensatory measures such as second chance schools and investing insufficiently in the prevention of dropping out of school. (European Commission, 2011c).

As underlined by the EU experts in their working paper, the reasons for early school leaving are highly individual (EC, 2011c). Even though it is impossible to establish a single 'profile' of early school leavers or a comprehensive list of causes leading to a school failure, as a social phenomenon, ESL follows certain patterns (EC, 2011c). The EU experts have identified 7 main characteristics amongst early school leavers. They are in general more likely to: come from poor, socially disadvantaged and/or low educational backgrounds; come from disadvantaged minorities (such as Roma or other minority ethnic groups) or migrant backgrounds; belong to vulnerable groups, such as youth from a public care background, teenage mothers and those with physical and mental disabilities or other special educational needs (SEN); have to contribute to the family income or take adult responsibilities, such as parenthood or caring for family members; have had a history of disengagement from school, long-term absenteeism, truancy or expulsion; have achieved poorly in school and lack sufficient educational resilience; have often changed their place of residence or schools.

A central point underlined by the European Commission is an obvious relationship between socio-economic status and the risk of ESL. Nevertheless the mechanisms linking various kinds of disadvantage to ESL are not clearly recognized. EU experts concluded that ESL is a result of the interaction between home/family/community-based factors, school-based and systemic factors (EC, 2011c).

It is important to understand why some pupils might be excluded from school in order to offer appropriate public policies to enhance Success at School for all and not just for a minority. Since 2000, the main question which has been asked to policy makers in the field of education is "What is important for pupils to know to become educated citizens?"

The French strategy to enhance Success at School

Both the European framework to struggle against Early School Leaving and the International programme to measure performance of pupils (PISA) have had an impact on the French educative system to enhance Success at School in the past ten years. A report (Thelot, 2004) was published focused on skills and competences pupils might gain in order to become future citizens in the 21st Century after a national debate on the future of school in France.

It sets forward five main principles for the educative system (Thelot, 2004, pp. 38-39): preparing all pupils to knowledge, skills & competences and "social" rules in order to know how to behave in social and professional life; addressing all individuals, in order to enhance "diversity of excel-

lences”, there shouldn’t be any single “national” partner enhancing success factors combining educative, psychological and moral components; including equality of chances; being able to rationally use the pupils’ own resources.

To achieve these principles, three main requirements are underlined (Thelot, 2004, pp. 31-32). The first is that school participates to the overall education of youngsters and has to offer the material and theoretical conditions to enhance an appropriate pedagogical practice. The second is to make sure that pupils master common knowledge and competences. The third is that school must be fair enough to enhance an efficient pedagogy favouring diversity. Three main missions are assigned to school accordingly (Thelot, 2004, p. 34). Firstly, educating which means to set some agreed “codes” to prevent any inappropriate behaviour, which might lead to a failure (or a drop out) of pupils. Secondly teaching whose goal is to make sure that all pupils master a common “package” of knowledge and competences required to be prepared to succeed “in life” and to succeed in “one’s life”. Thirdly enhancing social cohesion, which implies to struggle against social inequalities while organising learning in order to achieve excellence whatever the background of the pupils.

Therefore five main objectives have to be pursued for building a successful educative system (Thelot, 2004, pp. 38-40). The first one is subsidiarity: school is not the only place for learning; it has to be complemented by other forms of learning. The second one is continuity: lifelong learning has to be taken into account as a “second chance” or a “continuous opportunity” as learning is an on-going process. The third one is the necessary update of the knowledge: learning has to be adapted taking into account the requirements of modern life and its many changes. The fourth one is to give a precise definition of knowledge, “know-how” (competences) and “know how to be” (behaviour) required for any citizen in the 21st Century. The fifth objective is feasibility: any mission given to the educative system must be realistic and operational in order to be achieved.

On the basis of these theoretical principles, the Thelot report offered a “common basis for knowledge and competences” required for any pupil aged from 6 to 16 years (compulsory education in France) with different steps to be overcome according to the age of the pupils. This aim integrates the PISA approach, with a level to be achieved in the 3 main domains assessed by the international programme: reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy. Three main steps, mainly linked to the age of the pupils are: 5-7 years for the basic level, 8-11 years for an implementation, 12-15 years for an improvement. The educative system combines compulsory competences (speaking, reading, writing, calculating,

living together, speaking a foreign language, mastering ICT) with optional disciplines (such as sport, arts, ...) (Thelot, 2004, pp. 52-56).

One main point that should be emphasised is that a bridge has to be built between “formal learning” acquired at school and all the “non-formal and informal learning” acquired outside school. This should be a successful factor for pupils with less classical profiles, more resistant to traditional ways of learning or for whom the conditions for efficient learning are not matched (violent background, lack of pedagogical equipment or absence of teacher). This has been a major concern of the Lifelong Learning programme (LLP) launched at the European Council in Lisbon in 2000.

Volunteering as a means to enhance social inclusion and to enrich formal, informal and non-formal learning

Whatever the results achieved by pupils (positive or negative) at the end of their compulsory education, they must be aware very soon that they will have to update their knowledge and improve their skills & competences all their life in order to fit with the new requirements of the labour market and to adapt to the many changes they will be faced to in their professional life. This long-term approach is a key issue of the European programme launched by the EU in 2000 in Lisbon, the Lifelong Learning programme (LLP). After mentioning how volunteering might be a means to enhance social inclusion, we will explain how volunteering may also be considered as an example of non-formal and informal learning and how a voluntary experience enables the acquirement and/or development of transversal competences enhanced by the European Union in its 8 key competences (EC, 2006).

Volunteering as a means to struggle against social inclusion

Social exclusion is a relatively new concept in social science (Schröer, 2004). The phenomenon was referred to as poverty or in terms of living standards and opportunities linked to social class. The concept of poverty emerged from an Anglophone context (UK, Ireland) while “social exclusion” was first used in France in the 1970’s as a reference to those people excluded from social insurance provisions. The concept has since evolved and is now defined as resulting from complex interplay of several factors of “post-modern societies”: change of family structures, with many single parents, mainly women (family factor); the decline of the protective role of the community (social factor); the deconstruction of state welfare systems (institutional factor); the decline of low-skilled jobs with the impact of globalisation (macro-economic factor); declining in-

come averages of the lower middle-class with the increase of “poor workers” (micro-economic factor); the rise of the minority issue in most European countries together with the integration policies (political factor). The social scientist Room (Guidikova, 2001) gives the following definition of social exclusion *“the process of becoming detached from the organisations and communities of which society is composed and from the rights and obligations that they embody”*.

The European Commission created a set of indicators enhancing risk of social exclusion taking into account economic factors, geographical status and education level. The aim was to measure the risk of people in the EU states to become excluded in order to offer public policies. The economic factor, measured by the poverty rate (the number of people living below a threshold of 60% of average national income) affects a disproportionate number of children and young people, elderly, unemployed people (long term unemployment) and single parents. The geographical factor is the regional context where people are living especially in deprived areas with no or little infrastructure of social and cultural services and a high level of violence is a second main “risk factor”. The education level underlines the high number of early school leavers and youngsters not in education or training or work (NEET) in the main “group at risk of social exclusion”.

Through volunteering, various aspects of social exclusion are being addressed (Davis Smith et al., 2004). Firstly, volunteering helps to combat feelings of personal isolation, which for some people can be a key factor in their experience of social exclusion. Secondly, it empowers individuals, giving them the confidence and the skills to change their environment and themselves. Thirdly, it enhances people’s sense of self-worth in getting involved and making a contribution to society. Fourthly, thanks to volunteering, people acquire a range of hard (vocational) and soft (interpersonal) skills and so they enhance their opportunities to find a job (impact on employability). Fifthly, for some people volunteering provides a route to employment, for others it provides an alternative to employment with a professional experience (impact on unemployment). Last but not least, volunteering has a wider impact on the symptoms and causes of social exclusion by providing services, in many cases to socially excluded groups, by challenging stereotypes and by bringing together people from different backgrounds.

Volunteering as a means to enrich one’s social and human capital
Volunteering as a means of enrichment was underlined by the European Commission at the end of the European Year of Volunteering (Euro-

pean Commission, 2011) stating *“recognition of the competences and skills gained through volunteering as non-formal learning experiences is essential as a motivating factor for the volunteers and one that creates bridges between volunteering and education”*.

Volunteering is not a marginal phenomenon. In 2011, there were between 92 to 94 million adults involved in volunteering in the 27 countries of the European Union. This, in turn, implies that around 22% to 23% of Europeans aged over 15 years are engaged in voluntary work (GHK, 2010). Being a volunteer is a means to acquire skills and competences. A European project, under the framework of the Lifelong Learning programme, the VAEB project (iriv & alii, 2003-2006), has been pioneer in this perspective. It designed a tool and method to identify and assess a voluntary experience. A portfolio and guide were implemented by a European team gathering 7 EU members (France, Austria, Germany, Hungary, Italy, Poland and UK) to identify a volunteer's experience, to express it in terms of competences in order for the volunteers to enhance a professional or educative future (Halba, 2006, pp. 135-145; Halba & alii, 2007).

On a collective level, volunteering is linked to the idea of active citizenship and social participation - social capital. The concept of social capital has been studied by sociologists as the main consequence of voluntary involvement. Helmut K. Anheier (2005) defines social capital as *“an individual characteristic and refers to the sum of actual and potential resources that can be mobilized through membership in organisations and through personal networks. People differ in the size and span of their social networks and number of memberships. Social capital captures the norms of reciprocity and trust that are embodied in networks of civic associations, many of them in the non-profit field, and other forms of socializing”*. Volunteering is seen as an important factor for gathering people from different backgrounds - age, sex, education, and culture – together, to build up social connections and social ties. Volunteering is therefore an essential resource for social understanding and social cohesion, inclusion and integration.

On an individual level, volunteers acquire and develop specific skills and competences – human capital (Halba, 2006 & Halba, 2012). The concept of human capital is an economic concept focused on skills and competences (Riboud, 1975). In a lifelong learning perspective, meant to build a knowledge society, it is important to be able to identify and value all the experiences and knowledge acquired in different places: school, work, social activities in order to express them in terms of skills and competences that will be understandable and valued in the labour market but also for social and educative purpose.

A volunteering to gain key competences

Whatever the nature of learning (formal, non-formal, or informal), a very important issue in the lifelong learning process remains the acquisition of competences:

“/.../ key competences in the shape of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context are fundamental for each individual in a knowledge-based society. They provide added value for the labour market, social cohesion and active citizenship by offering flexibility and adaptability, satisfaction and motivation /.../” (European Commission, 2006).

The key competences mentioned above combine basic (traditional competences) and more innovative competences (new basis competences to prepare the citizens of the 21st Century). (European Commission, 2006).

On the one hand, four “basic competences” are defined or updated taking into account the needs of modern society. The first one is the “communication in the mother tongue”, linked to the former basic competence “reading, writing, speaking in the mother tongue”; a focus is now made also on the expression of the pupils as underlined in the French “Common basis of knowledge and competence” (EC 2006 & Thelot, 2004, pp. 52-56). The second key competence is the “communication in foreign languages”, previously “reading, writing, speaking in a foreign language”; a special focus is made on the expression and interactions with others. The third key competence is the “mathematical competence and basic competences in science and technology” involving an “understanding of the changes caused by human activity and the responsibility of each individual as a citizen” (European Commission, 2006). This dimension has become a key aspect of the French educative system from primary school onwards (Thelot, 2004, pp. 52-56). The fourth key competence is the “digital competence”, involving the “confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology (ICT)” (European Commission, 2006). This has also become a priority from primary school onwards in the French educative system (Thelot, 2004, pp. 52-56) and a crucial source of knowledge outside school (Perissol, 2005, pp. 9-10).

On the other hand, four additional competences are added, being defined as transversal ones. The fifth key competence is entitled “learning to learn” (European Commission, 2006). It is very much linked to the ability of pupils to find answers by themselves, to acquire some autonomy towards learning. This has become in France a main concern for teachers in the curriculum they are offered in French School for training teachers (*Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation- ESPE*).

The sixth key competence is the “social and civic competence”. It includes an “understanding of codes of conduct and customs in different environments”. Civic competence, and particularly “knowledge of social and political concepts and structures (democracy, justice, equality, citizenship and civil rights)”, should enhance an active and democratic participation (European Commission, 2006). It is also taken into account in the French educative system from secondary school onwards with learning entitled “training a person and educating a citizen” (Thelot, 2004, pp. 52-56). The seventh key competence is the “sense of initiative and entrepreneurship”. It is the “foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity”. It includes “awareness of ethical values and the promotion of good governance” (European Commission, 2006). It is enhanced in the French educative system through an intern of one month in a firm or organization for pupils aged 14-15 years, entitled “Discovery of firm and trade” (Thelot, 2004, pp. 52-56). The eight key competence is the “cultural awareness and expression” (European Commission, 2006). It is enhanced in the French educative system from the first years at school with optional teachings called “arts” or “craft work”. (Thelot, 2004, pp. 52-56).

The eight key competences are interdependent. The emphasis is on “critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision taking and constructive management of feelings” (European Commission, 2006). The “transversal” competences that were added to the “basic” ones are crucial if we consider a voluntary experience. Volunteering is a way of “learning to learn” as volunteers have to frequently adapt to various contexts and diverse demands expressed by the audiences of the association. A voluntary involvement is also the best way to acquire and develop “social and civic competences”. A volunteering is also the most relevant experience to develop a “sense of initiative and entrepreneurship”. Last but not least a voluntary experience is also the best way to acquire “cultural awareness and expression”. (Halba, 2006, pp. 135-145; Halba & alii, 2007). It has been a main concern in many EU countries to promote this kind of experience among youngsters in order for them to acquire specific skills and competences that could be valued in an educative or professional path (Halba & alii, 2001; Halba & alii, 2007).

We would like to illustrate this innovative approach, combining the competence approach in educative systems (both on a European and national level) and the non-formal and informal learning enhanced by the Copenhagen process, by explaining the aims and objectives of a European project, the Success at School thanks to a volunteering (SAS) project.

Volunteering, an alternative strategy to struggle against Early School leaving – the Success at School project

An associative involvement has become more and more valued in Europe, notably with the European year of the volunteer in 2011, with one main recommendation made by the European Commission to Member States being to make better use of the potential of volunteering in the recognition of the competences and skills gained through volunteering as non-formal learning experiences. This recognition is essential as a motivating factor for the volunteers and one that creates bridges between volunteering and education (European Commission, 2011). We will explain the three main challenges faced by the Success at School project together with the results achieved in France on the basis of the experimentation implemented in Essonne thanks to the partnership of a secondary school (College Blaise Pascal) and the City Hall of Massy both convinced by the Community approach enhanced by the project.

Involving in volunteering youngsters with diverse profiles – a first challenge of the SAS project

The Success at School project gathers different countries with various educational, economic and social backgrounds together with different backgrounds both in terms of proportion of Early School Leavers (ESL) and tradition in volunteering: United Kingdom has a high tradition of volunteering and an average proportion of early school leavers (13.5%); France has a medium-high tradition of volunteering and 11.6 % of ESL; Bulgaria has a low tradition of volunteering and 11.5% of ESL; Slovenia has a medium-high tradition of volunteering and low proportion of Early School Leavers (4.4%); Italy has a medium tradition of volunteering and an average proportion of ESL (17.6%); Portugal has a low level of volunteering and a high level of ESL (20.8%).

The first main challenge of the Success at School (SAS) project was to address youngsters aged 14 to 20 years, who have already left school (not in education, nor employment nor in training, the so-called NEET) or are affected by early school leaving (ESL) according to the European terminology. They are not the most popular profile of volunteers among youngsters. The average profile of a volunteer as it appears in the European studies (GHK, 2010)- male, with an employment, middle-age, educated, belonging to more privileged socio-professional categories- underline the close link between integrated people and involvement in a voluntary action. Moreover, if volunteering among youngsters has been promoted since 1996 on a European level with the Youth Programme (and its emblematic European Voluntary Service) once more, it is suggested that the

levels of education are correlated to higher rates of participation in voluntary organisations. Students (in Higher education) integrate volunteering into their future considering that it might be a fundamental step to prepare their social and professional life. On the contrary, students (in Secondary education) facing difficulties in school or with a more difficult social background have not yet become concerned with volunteering nor have they become main target of the national policies. (Halba & alii, 2001). Therefore there might be a form of “discrimination” (including “self – discrimination”) in a voluntary involvement (Halba, 2011). Several European projects have been implemented in the past years in order to change the perspectives and to enhance the involvement, and so the inclusion, of more diverse profiles of volunteers especially amongst migrants and ethnic minorities as a means of integration (Halba, 2014).

Volunteering may be seen as too exclusive (Davis Smith et al., 2004). Several psychological barriers have to be overcome. Firstly, myths exist that equate volunteering with activities undertaken by certain “mainstream” groups within society and a narrow range of activities within formal organisational settings. If there are still under-represented groups in volunteers (migrants and ethnic minorities, disabled people, ex-offenders...), this stereotypical image of volunteering has been challenged as alternatives (often informal) forms of volunteering gain in visibility and recognition and as organisations succeeded in involving volunteers from previously under-represented groups. Secondly, people’s perception of time both the amount of their “spare time” available and the time demands of volunteering may create other barriers for involvement. In under-represented groups, some of them (disabled people, ex-offenders...) were reluctant to regular schedules. They found it hard to sign up for regimented activities. Thirdly, a lack of confidence is a key barrier. It is exacerbated for individuals who have experienced exclusion in other areas of life and when volunteering takes place in unfamiliar environments. Fourthly, prejudices and stereotypes held by staff, other volunteers and service users put some people off staying involved. Fifthly, the fear of losing welfare benefits may be a significant barrier.

Taking into account these specific barriers to be overcome, the Success at School project designed a pedagogy based on training for youngsters together with a mentoring for educators working with them, understood in a broad sense - teacher, social workers, volunteers in associations offering school mentoring.

Designing a pedagogical approach for youngsters, combining a practical and a theoretical content- second challenge of the SAS project

Whatever the school system or national tradition in the field of volunteering, the Success at School project aimed at designing an alternative pedagogical approach for youngsters facing difficulties at school, based on a voluntary experience to help them change their image and perspectives, to be proud of themselves, self-confident in valorising the special learning outcomes gained through a voluntary experience.

The second main challenge of the SAS project was to offer an appropriate training to youngsters together with a mentoring for their educators in order to enhance the sustainability of the SAS strategy, combining a practical and theoretical content in order to fully involve youngsters and enhance the empowerment process. The conception of the training course together with the pedagogical approach values the recreational aspects of teaching in order to break away from the classic model (role playing, learning how to act in certain situations...). It is inspired by the project-based learning (PBL) defined as being (Thomas, 2000): *“a model that organises learning around projects (.../...) that involves students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; gives students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations”*. John W. Thomas offers a set of five main criteria in order for a project to be considered as a PBL: “centrality, driving question, constructive investigations, autonomy, and realism. ».

In the SAS approach, youngsters are put in a position of being actors. Together they design an associative project they will be able to implement among existing associations or in an association they could create. It is possible for youngsters to create their own association in France, in the framework of the junior association promoted by the Ligue de l'Enseignement. This is the “applied part” of the proposed training course.

The theoretical content offered to youngsters tackles six main issues. The first one is to define volunteering, to introduce the volunteers (their profiles, their main motivations), to discuss the values/notions linked to voluntary involvement (solidarity, altruism, exchange...). The second issue is to explain the role and status of a volunteer and how a voluntary experience may be a way to become a citizen (being aware of the associative rights and so the democratic process) and to better know how associations are organised and run. The third issue is to explain the educative dimension of a voluntary involvement – a focus is made on the skills and competences required for a pupil and the skills and competences required for

a volunteer. The fourth issue is to make the link with the professional dimension of a voluntary experience – the portfolio process is explained, the most efficient way to identify a voluntary experience (and its different tasks) and to express it in terms of competences to think of a professional future. The social dimension of volunteering is highlighted in a sixth issue – a voluntary experience enhances social inclusion (learning life values, resisting exclusion, a vehicle for integration). The cultural dimension and the promotion of intercultural exchanges and dialogue implied by a voluntary experience are emphasised in a sixth key issue which insists on the diversity enhanced by a voluntary involvement through meeting people of different ages, diverse social and educative profiles.

Building a bridge with key competences - a third challenge of the SAS project

The last challenge of the SAS project was to build a bridge between competences required at school (formal learning) and the ones implemented thanks to a voluntary initiative (non-formal and informal learning) with the aim to develop an alternative way to learn, based on informal and non-formal learning, through volunteering, and so to build a bridge between formal learning acquired at school and informal and non-formal learning acquired thanks to volunteering (Halba, 2012).

In the training designed by the SAS project, a link has been made between the key competences enhanced by the European Commission (Europe Commission, 2006), the competences required at school with the example of the French educative system (Thelot, 2005) and the competences gained thanks to volunteering on the basis of a portfolio designed to assess a voluntary experience in a professional perspective in the framework of a previous European project, VAEB (iriv & alii, 2007).

Key competences	Competences at school	Competence in the association
Communication in the mother tongue	Fundamental basic skill: literacy Learning the national language/the mother tongue may be different (for pupils with migrant background)	To be able to answer the questions asked by the public of the association both in an oral way and in a written way
Communication in foreign languages	Fundamental basic skill: language Learning a foreign language (English for most of the European countries, another language for English people)	To be able to explain to "foreigners" the main aim of the association, its activities, and its outcomes...

Key competences	Competences at school	Competence in the association
Mathematical competence and basic competences in science and technology	Fundamental basic skill: numeracy Mathematics from primary school level onwards	To be able to build a budget, a balance sheet, to collect the financial data concerning the association (resources/expenses)
Digital competence	Fundamental basic skills in information and communication technologies (ICT) Access to computer since the primary school	To be able to develop the website of the association, a weblog to enhance communication with its public
Learning to learn	Learning to learn supports all learning activities	To be able to explain to other volunteers the tasks to be fulfilled, to develop any document to explain the content of the mission
Social and civic competences	Some “optional” activities meant to enhance a collective work or “civic learning”	To be able to raise awareness on a specific problem in society among the general public To be able to defend a cause
Sense of initiative and entrepreneurship	Any activity meant to develop critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking and constructive management	To be able to create and implement an activity among the association To be able to create one’s own association
Cultural awareness and expression	Most of creative activities such as painting, drawing, theatre,	To be able to express a different perspective considering a given context To be able to involve different cultures

The innovative approach offered by the SAS project lies in several points. Various pedagogical approaches have been focused on the inclusion of learners but none so far on volunteering as a means to do so as early school leavers didn’t fit with the “traditional” profile of volunteers (Halba & alii, 2001). The training offered to youngsters is adapted taking into account the national specificities or needs expressed by the educational system. A collaborative work is promoted among youngsters such as a tandem gathering early school leavers and pupils facing school difficulties. Different testimonies of pupils are collected reflecting the diversity of their profiles, those having left school, others who are facing difficulties, those having met difficulties and who finally succeeded, others who succeeded despite social difficulties. To enhance the empowerment process, youngsters are not considered as “just public” (passive role) but as “main actors” (active role) following strategies already implemented among migrants and ethnic minorities (Halba, 2014). On the basis of the experience gained by youngsters thanks to their voluntary involvement, they are asked to

express it in terms of competences, providing any document or justification of the experience. A special focus is made both on the profile of the target groups (youngsters affected by early school leaving) and the main barriers/obstacles faced in expressing this experience in terms of skills & competences. Some tools and methods already experimented in previous projects are used (Halba & alii, 2007). A focus is made on the specific competences acquired thanks to volunteering: the eight key competences are enhanced (European Commission, 2006).

Results of the French experimentation implemented in Essonne

The experimentation in Essonne (France) was implemented within the national programme for Early School Leavers – “Réussite éducative” in Massy (Essonne, Ile de France, France).

The first trial of the SAS project was conducted in partnership with the City Hall of Massy among educators working directly for the City hall or indirectly for social centres in Massy. They were chosen according to their interest in the SAS project and especially in any new/innovative method in non-formal education for ESLs to prevent/struggle against school failure and so to contribute to the policy against social exclusion in the so-called “sensitive areas” (*Zones urbaines sensibles*); their availability to participate to the experimentation (on a voluntary basis) in complement to their other activities; any former experience in the field of school mentoring. All the educators had also a national accreditation for working with ESLs (special educators). They did not have enough time to convince the youngsters they worked with, mainly already school leavers, to join the experimentation and this first attempt didn't reach any conclusion, the educators could not convince any youngster.

A second trial of the SAS project was conducted this time in partnership with the City Hall of Massy (in Essonne) and the College Blaise Pascal (Secondary School). Personal contact existed between the director in charge of social cohesion (in the City Hall) and a teacher coordinator of the “réseau réussite scolaire (RRS)” (Success at School network) in the College Blaise Pascal. It took the form of participation in a jury held after the compulsory internship youngsters have to follow in the French educative system, during the last year of college. This second experience was implemented on a voluntary basis among youngsters aged 14 to 16 years. The first meeting was held in March, together with their teacher, coordinator of the RRS in the College. 22 pupils attended this introductory session aged between 14 and 16 years, of which 14 were girls and 8 were boys. Three sessions were held in the following months, half a day each, this

time at the City hall of Massy. 9 pupils, all girls, aged between 14 and 16 attended the three sessions, on a Wednesday, once a month.

The first session was dedicated to the general discussion on Volunteering and Associations, on the basis of a personal experience or knowledge they could have (on both local and national levels). The link was made with the compulsory internship they had to commit to during the last year at college: the way to find an association, the way to introduce oneself among unfamiliar people and the discovery of a new background. During the practical part of the session, they were asked to work on an associative project they would be interested to implement in their neighbourhood, in two groups. They both chose to offer to work on a project to support children who were sick or with a disability. Their teacher was not present, they were both shy and interested to work with an adult they did not know, who was formerly introduced to them during the introductory session.

The second session was dedicated to the educative and professional dimension of a volunteering. The link was once more made with their internship and included the tasks they had to fulfil, the assessment made by their “employer” and during the jury (composed of teachers and professionals outside the college) where they defended a memory on their intern period. A portfolio was dispatched among them as an example of tool to identify and assess the voluntary experience, they could discover that volunteering might be considered as a real professional experience under the condition that it is properly presented, with detailed information on the association, responsibilities as a volunteer, skills and competences gained and results achieved. During the practical part of the session, they described more in detail the two associative projects they had in mind. They had to work on the strategy they will use to work with the children. The first group decided to use board games with a selection depending on the age of the children they will work with. The second group opted for telling tales, fairy tales or folkloric tales, selecting the tales according to the gender (girl or boy) of the children they would work with.

The third session was focused on diversity and the social inclusion volunteering should enhance. As the concepts might be more difficult to be understood, a visit on the ground was organised in order for the youngsters to meet volunteers and to discover two different associations with various aims and profiles of volunteers. The association “*Espace singulier*” was chosen as it has developed support to families with disabled parents since 2008, including children. Another association was selected ‘*Choeur qui mouve*’, created in the past two years, whose main object is to develop local choirs for people with different backgrounds (all ages, all genders, all

social backgrounds) to sing together. The youngsters were most interested to have the opportunity to meet “real volunteers” and to be able to ask questions about voluntary involvement and the main barriers they may face, such as the issue of their age (volunteering is officially possible from the age of 16 in France, the age when individuals are permitted to work) and the insurance questions linked to it. Some of them offered to spend time for both of the associations. The two associative projects they had worked on could be implemented in another framework; the “*Ville, vie, vacances*” (City, Life, Holidays) device meant to support children in sensitive areas (*Zones urbaines sensibles*) to spend their leisure time productively during the holidays.

The results of the experimentation conducted in Essonne have been quite positive. The youngsters involved in the SAS experimentation were reliable and attended the three sessions, on a voluntary basis; worked together on two associative projects and some of them brought some material to support their work (board games). Some have faced difficulties at school, other were “at risk” to have difficulties and other succeeded at school. These “mixed” profiles were important in order to avoid any stigmatization. Moreover, some of them were interested in becoming volunteers in the associations they visited. This was the first time they discovered this part of their city as they usually stay in and around their neighbourhood. The mentors involved in the SAS experimentation have also actively participated. The partnership with the City hall, and overall the involvement of the Direction of Social cohesion with professionals convinced by the positive impact of volunteering among youngsters, and volunteers themselves, have been a key success factor. With their institutional support, the College Blaise Pascal, and the teacher personally in charge of the RRS accepted to join and to inform the youngsters. Her personal support and the good image she had among her pupils have definitely had a positive impact on the pupils. The combination of theoretical and practical content for the pedagogy designed by the Success at School project was important. Youngsters wanted both to be supported in their activities and to have concrete feedback of their voluntary work. The most difficult part was to explain that some “social” activities existed, “done for nothing”, for others you don’t know, who might need your support. Another crucial point was to make a link between a voluntary experience and the internship they have to do at the end of their compulsory education, considered a contact with “professional life”.

The Success at School should be repeated the year 2014-2015 among the College Blaise Pascal as the teacher in charge of the RRS would like

to involve other pupils as teachers are given some extra-hours to organise “social or leisure activities”. The City Hall of Massy offered to welcome the pupils from the College, willing to be volunteers, in the weekly workshops they offer, each Wednesday afternoon. The institutional context is built for the sustainability of the SAS pedagogy: promoting volunteering among youngsters to re-engage them at school, enhancing social inclusion and allowing them to enrich formal and informal learning.

Conclusion

The strategies to enhance Success at School have been constant concerns both on European and national levels for policy makers. The PISA programme, on an international level, has triggered competition among countries by carrying out, every three years, since 2000, a “world’s global metric for quality, equity and efficiency in school education”. Whatever the levels (international, European or national), the crucial question asked to policy makers in the field of education is: “What is important for citizens to know and be able to do?”

We firstly recalled the different public policies implemented in Europe and in France, to struggle against early school leaving and to enhance Success at School, in order to improve the assessment of their pupils, published every three years with the PISA surveys.

We then explained how volunteering could be a useful means to enhance social inclusion and how a voluntary experience could be considered as an emblematic example of non-formal and informal learning (European Year for Volunteering, 2011). The link was made between the competences required for a pupil and the ones gained through volunteering.

Our last part was focused on the practical implementation of a pedagogical approach using volunteering as a means to enhance social inclusion (by involving untraditional profiles of volunteers) and to enrich their non-formal and informal learning, setting forward a Comenius project, the Success at School thanks to volunteering. This European project supported by the European Commission was implemented in 6 EU countries (France, Bulgaria, Italy, Portugal, Slovenia and the United Kingdom). The results for France were presented.

Volunteering might be a successful strategy to re-engage pupils by making a difference with other forms of learning and by changing the image pupils may have of themselves at school but also in society. By being volunteers, youngsters can make a difference at school and in society.

Bibliography

- Anheier, H. K. (2005) *Nonprofit organizations- Theory, management, policy*. London: Routledge.
- Cedefop (2009) *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg: European Commission.
- Davis Smith, J. et al. (2004) *Volunteering for all? Exploring the link between volunteering and social exclusion*. London: Institute for Volunteering Research.
- Education Council (2011), *Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Brussels: European Commission.
- European Commission (2000) *Charter of Fundamental Rights, Nice* : Presidents of the European Parliament, the Council and the Commission at the European Council meeting.
- European Commission (2006) *Key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission, Recommendation of the European Parliament and of the Council.
- European Commission (2011a) *Communication on EU Policies and volunteering: Recognising and Promoting Cross-border Voluntary activities in the EU*. Brussels: European Commission, [COM(2011) 568 final].
- European Commission (2011b), *Tackling early school leaving. A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission, [COM(2011)18].
- European Commission (2011c) *Reducing early school leaving - Staff working paper*, Brussels: European Commission, [SEC(2011)96].
- European Commission (2013), *European Year of Citizenship*, <http://europa.eu/citizens-2013/> (23. 1. 2014).
- GHK (2010) *Study on Volunteering in the European Union*. Brussels: European Commission, DC EAC.
- Gouldner, A. (1975) The importance of something for nothing. In Gouldner, A. W., *For sociology*. London: Penguin.
- Guidikova, I. (2001) *Developping a European Gateway for Youth Social Inclusion Programmes*. London: Raleigh International.
- Halba, B. (2003) *Bénévolat et volontariat en France et dans le monde*. Paris : La Documentation française.
- Halba, B. (2006) *Gestion du bénévolat et du volontariat*. Bruxelles : De Boeck.
- Halba, B. (2010) Community-University collaborations: exploring models, sharing good practice. The lifelong learning perspective, *Communication at the University of Durham (UK)*, Evry: University of Evry

- Val d'Essonne, VAB project http://vab-univ.eu/system/files/Article_VAB-Durham-Sept_2010-Halba-iriv.pdf (26. 09. 2010)
- Halba, B. (2011) *Guide pratique du bénévolat*. Paris : Larousse.
- Halba, B. (2011b) Valuing volunteering : a major issue for the European Year of Volunteering , *Communication for the Final conference of the VALUE project*, Liverpool: University of Liverpool:
<http://www.valuenetwork.org.uk/Documents%20for%20Website/Conference/Full%20papers/Benedicte%20Halba-%20article%20VALUE%20log.pdf> (09. 06. 2011)
- Halba, B. (2012) The validation of competences - a key issue to enhance access to Higher Education, *Journal of Educational Sciences-Timisoara*: West University from Timisoara (Faculty of Sociology and Psychology, Department of Education Sciences) & Romanian Institute for Adult Education (IREA) –2/2012- 10-19.
- Halba, B. (2014) From altruism to otherness, *Traditiones- Ljubljana*: Institute of Slovenian Ethnology SRS SASA, (Slovenia), 2/2014, pp. 67- 83.
- Halba, B. et al. (eds.) (2001) *Volunteering : an opportunity for youngsters in Europe*, Paris: irivi.
- Halba, B. et al. (eds) (2007) “*Vaeb- Assessing a Voluntary Experience*”, Paris: irivi, VAEB project <http://www.eEuropeassociations.net> (23. 01. 2014).
- Kennett, D. A. (1980) Developments in the Theory of Public and Private Redistribution, New York: *American Journal of Economics and Sociology*.
- OECD, *PISA 2012 Results in Focus* (2013) “What 15-year-olds know and what they can do with what they know”. Paris: OECD.
- Riboud, M. (1975) Etude de l'accumulation du capital humain. In *Revue économique* Issue of March, Volume 26, Numero 2, pp 220-244.
- Schröer, R. (2004) *Voluntary service : opening doors to the future – The integration of Young People from Disadvantaged Backgrounds in Transnational Voluntary service*. Brussels : Association of Voluntary Service organisations (AVSO).
- Stolle, D. (2003) The sources of social capital. In Hooghe, M. and Stole, D., (eds.), *Generating Social Capital*, New York: Palgrave McMillan.
- Thelot, C. (2004) *Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : La Documentation française.
- Thomas, J. W. (2000) A review of research on project-based learning, San Rafael: *Autodesk Foundation*, <http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl-research/29> (29. 02. 2014).

V JEZIK V VISOKEM ŠOLSTVU
IN EPISTEMOLOGIJE

Jezikovni položaj v raziskovalni in pedagoški dejavnosti Univerze v Ljubljani

Polona Pečnik

Znanstveni jezik ni pomemben le kot funkcijska zvrst, temveč pomeni podlago za širjenje jezika narodne skupnosti na vseh področjih družbenega delovanja (izobraževanje, mediji, gospodarstvo, politika ...). Njegovo stagniranje ali zamenjava s kakšnim drugim jezikom torej ogrožata njegov razvoj in vodita k opuščanju jezika skupnosti. To seveda ne pomeni zanikanja uporabe še kakšnega jezika kot sredstva sporazumevanja v mednarodni znanstveni areni za prezentacijo in diseminacijo nacionalne znanosti. Vendar smotrna nacionalna jezikovna politika ne more dopustiti, da domači jezik iz kakršnih koli razlogov izgublja položaj v znanosti in visokem šolstvu; v primeru Slovenije je njena naloga urediti razmerja med slovenskim in drugimi jeziki ter z ustreznimi strategijami in prijemi podpreti razvoj slovenskega jezika ter ohraniti njegovo prevladujočo vlogo in mesto v slovenskem znanstvenem in visokošolskem prostoru (Nečak Lük, 2003).

Obravnava tega perečega vprašanja ni bila deležna obširnega empiričnega raziskovanja. Zato bom v prispevku poleg jezikovnopolitičnih in jezikovnonačrtovalnih podatkov povzela tudi uvid v stališča akterjev v izbrani visokošolski ustanovi, to je na Univerzi v Ljubljani, glede položaja slovenskega jezika v razmerju do drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani.

Izhodišče

V predhodnih raziskavah J. Toporišič (1996), J. Dular (1988, 2009), B. Pogorelec (1988, 1993, 1996), M. Stabej (2003), M. Kalin Golob (Kalin Golob in Stabej, 2007), T. Korošec (2007), A. Vidovič Muha (2007) idr. opisujejo položaj slovenskega jezika v preteklosti in v veliki meri obravnavajo položaj slovenskega jezika v znanosti in na univerzi.

Od začetka zahtev po ustanovitvi slovenske univerze (1848), ko je imela vlogo učnega in znanstvenega jezika nemščina, se je preko udejanjanja te zahteve (1919) vzporedno gradil slovenski strokovni jezik. V tem času sta nemščina in latinščina postopoma tudi v znanosti izgubljali svojo funkcijo; iz obdobja diglosije se z razvojem in uveljavljanjem slovenskega znanstvenega jezika vzpostavi njegova prevladujoča raba na področju raziskovalne in pedagoške dejavnosti. Po drugi svetovni vojni si je slovenska jezikovna elita močno prizadevala za slovenski znanstveni jezik in terminologijo. Na ta način sta je na posameznih disciplinarnih področjih pospešeno razvijala strokovna terminologija in slovaropisje. Do vzpostavitve samostojne Slovenije se raba drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti, tudi angleškega, v širši javnosti pa tudi v jezikovnopoličnih sferah ni izpostavljala kot zaskrbljujoč problem. Ali bo v prihodnosti postal oziroma ali na nekaterih znanstvenih področjih obseg rabe angleščine že predstavlja problem z vidika izpodrivanja slovenščine v slovenskem znanstveno-raziskovalnem in visokošolskem prostoru?

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo (EU) in sprejetjem nekaterih zavezujočih dokumentov (Bolonjska deklaracija 1999; Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji 2005) pa se ob odsotnosti smotrne in celostne jezikovne politike pojavlja možnost, da se v raziskovalni in pedagoški dejavnosti kot jezik angleščina ne bi uporabljala samo ob slovenščini ali hkrati z njo, temveč da bi slednjo izpodrivala in jo postopoma začela nadomeščati. Takšen razvoj prinaša možnost, da bo slovenski jezik brez poglobljene in načrtovane jezikovne politike izgubil status ustavno in zakonsko zagotovljenega učnega jezika in jezika znanosti (Kalin Golob in Stabej, 2007). Postopno opuščanje te funkcijske zvrsti bi pomenilo ponovno vzpostavljanje diglosije z nepredvidljivimi posledicami za usodo slovenskega jezika v prihodnosti.

Na področju slovenskega znanstvenega jezika se glede jezika predavanj in objavljanih izostruje pogled na rabo in posledično položaj jezikov. V kolikšni meri in zakaj predavatelji oziroma raziskovalci pri svojem pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu uporabljajo slovenščino in drugi jezik (druge jezike)? Orešnik opozarja na nevarnost, »da bi se morala slovenščina v znanosti v preveliki meri umakniti angleščini in tako izgubiti pomembno področje rabe« (Orešnik, 2000, 35). Zavzema se za razvoj slovenskega znanstvenega jezika in njegovo rabo v znanstvenih besedilih.

Na področju urejanja statusa slovenskega jezika je potrebno izpostaviti sistemsko zapostavljanje usposabljanja in motivacije za rabo in razvijanje slovenščine v znanosti (Nacionalni program za jezikovno politiko 2006, str. 35). Normativni status jezika je določen v uradnih listinah (Uršič in Jan, 2000) in gre za formalno-pravni položaj jezika, dejanski status

jezika pa se od normativno določenega (Dular, 1988) lahko razlikuje, saj nanj neizogibno vplivajo družbene okoliščine.

Slovenski jezikovni položaj je opredeljen kot enojezičen, vendar v slovenskem prostoru že od nekdaj nastopajo tudi drugi jeziki, tako v zasebnem kot javnem sporazumevanju. Prizadevanje za slovensko enojezičnost je bilo že v preteklosti (Toporišič, 1996; Dular, 1988; Pogorelec, 1988, 1993, 1996) eno od najbolj izpostavljenih vprašanj, v sedanjem obdobju mednarodnih integracij pa se odpirajo nova jezikovna vprašanja (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2006; Stabej, 2003; Nacionalni program za jezikovno politiko 2006; osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016).

Osrednji cilj slovenske jezikovne politike je oblikovati skupnost govorcev z razvito jezikovno zmožnostjo v slovenščini in drugih jezikih ter z visoko stopnjo pripravljenosti sprejemanja jezikovne in kulturne raznolikosti in spodbujati funkcionalno večjezičnost. Znanje tujih jezikov je pozitivno vrednoteno, sploh v kontekstu sodobnih potreb po konkurenčnosti, odprtosti in demokratičnosti Slovenije. Republika Slovenija slovenščini zagotavlja prevladujočo vlogo v uradnem in javnem življenju znotraj njenih meja in hkrati omogoča sporazumevanje v drugih jezikih v skladu s pravno in demokratično legitimnimi sporazumevalnimi potrebami svojih državljanov, drugih prebivalcev in obiskovalcev (osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016).

Prizadevanja Nacionalnega programa za jezikovno politiko po Dularju (2009, str. 79) za utrditev slovenščine kot učnega jezika in kot študijskega predmeta tudi na univerzi (»strokovno-znanstvena zvrst slovenščine za nesloveniste«) ne pomenijo splošne usmeritve zoper učenje in rabo tujih jezikov, ampak njihovo smotrno upoštevanje ter razmislek o didaktičnih in kurikularnih vprašanjih, kot so usposabljanje za prevajanje in tolmačenje, opremljenost z učbeniki, nesorazmerje med angleščino in drugimi tujimi jeziki v šolstvu, priporočeni evropski model »1 + 2«.¹

Za razliko od predhodnika osnutka Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 iz leta 2006, katerega cilj na področju slovenskega visokega šolstva in znanosti je bila utrditev slovenščine, je v aktualnem programu jezikovna ureditev slovenskega visokega šolstva in znanosti drugače, širše zasnovana. Zaradi vse večje in tudi za naprej načrtovane tako predvidene internacionalizacije visokega šolstva in znanosti je jezikovna politika na tem področju zastavila tri cilje: ohraniti status slovenščine kot uradnega in učnega jezika visokega šolstva, razvijati sporazumevalno zmožnost v strokovnem jeziku in izboljšati položaj slovenščine kot

1 T. i. evropski model »1+2« je eden od ciljev jezikovne politike Evropske unije in pomeni, da bi vsak Evropejec poleg svojega maternega jezika znal še najmanj dva tuja jezika.

jezika znanosti. Jezikovna politika namerava z ukrepi za dosego naštetih ciljev zagotoviti slovenščini status uradnega in učnega jezika v slovenskem visokošolskem in znanstvenem prostoru, hkrati pa sistemsko urediti poučevanje tudi v drugih jezikih, kar je pomembno zaradi pretoka študentov in učnega osebja ter pretoka znanja in izmenjave izsledkov znanstvenega dela.²

V aktualnem visokošolskem prostoru je tuji jezik obvezen predmet, slovenski jezik pa nima tega položaja. To vpliva na jezikovno kulturo študentov v slovenščini in na odnos do jezika. To stanje močno prispeva k temu, da se ob slovenskem tuji jezik v čedalje večjem obsegu pojavlja kot jezik sporazumevanja v raziskovalni in pedagoški dejavnosti. Morda se bo ta jezikovna situacija spremenila, saj osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 izpostavlja tudi potrebo po vzpostavitvi učenja strokovne slovenščine, kontrastivne terminologije ter kontrastivnega strokovnega in znanstvenega pisanja na univerzitetni in visokošolski strokovni ravni, ob tem pa ne zanemarja skrbi za ustrezno obvladovanje strokovnega sporazumevanja v drugih jezikih za visokošolske učitelje in študente. To namerava doseči z izdelavo načrta usposabljanja učiteljev za strokovno in pedagoško sporazumevanje v slovenščini in drugih jezikih ter načrta preverjanja jezikovnega znanja v drugih jezikih za učitelje, ki študijski program izvajajo v drugih jezikih.

Na področju znanstveno-raziskovalnega dela je do sedaj ustaljeno višje vrednotenje objavljanih izsledkov dela v tujih revijah in/ali tujem jeziku kot edino merilo znanstvene uspešnosti (za napredovanja v znanstvene nazive, za mentorstva doktorskih študentov ter za vodenje raziskovalnih projektov in programov) zapostavilo objavlanje v slovenščini in jo tako skoraj postavilo na stranski tir. Zato se odgovorni za jezikovno politiko zavedajo nujnosti spremembe in v naslednjih štirih letih v sodelovanju s pristojnimi akterji (slovenske univerze, Agencija Republike Slovenije za raziskovalno dejavnost (ARRS), Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS)) v 3. cilju osnutka Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016, str. 18–19) načrtujejo takšno delo, da se bo položaj spremenil: zaradi razvoja znanstvenega jezika se mora spodbujati kakovostno objavlanje v slovenskem jeziku, s stališča seznanjanja slovenske javnosti o znanstvenih dognanjih pa je nujno smiselno znanstveno in strokovno objavlanje v slovenščini.

2 Izjemen poudarek na internacionalizaciji visokošolskega in (predvsem) znanstveno-raziskovalnega področja je v svojih strategijah za obdobji 2006–2009 in 2012–2020 zastavila tudi Univerza v Ljubljani.

Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 v 36. ukrepu predvideva omogočanje poučevanja v tujih jezikih:

»Za doseganje vrhunske kakovosti, internacionalizacije in mednarodne privlačnosti bodo visokošolske institucije lahko izvajale študijski proces tudi v tujih jezikih. Pri tem se bodo še posebej usmerile na tretjo in drugo študijsko stopnjo. Visokošolski učitelji, ki bodo izvajali pedagoški proces v tujem jeziku, bodo izkazovali primerno znanje tujega jezika. Ukrepi bo ob dvigu privlačnosti slovenskega visokošolskega prostora vplivali tudi na pridobivanje jezikovnih, medkulturnih in drugih generičnih kompetenc študentov in osebja. Pri tem bo zagotovljen razvoj slovenskega jezika in terminologije v visokem šolstvu in znanosti tudi z dostopnostjo študijskih vsebin v slovenskem jeziku. V primeru poučevanja v tujih jezikih dostopnost študijskih vsebin v slovenskem jeziku pomeni: individualne konzultacije ali vaje v slovenskem jeziku, študijska literatura ali povzetki predavanj v slovenskem jeziku in podobno. Visokošolske institucije bodo prav tako nudile podporo svojim študentom in osebju za tuje jezike ter študentom iz tujine za slovenski jezik.« (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, str. 43)

Kritičen pogled v omenjene vsebine sprejetih zakonodajnih, načrtovalnopolitičnih, strateških in drugih dokumentov pokaže, da bo očitna težnja po internacionalizaciji visokega šolstva morda lahko terjala postavitev slovenskega jezika ob rob, saj bo izbira jezika poučevanja oziroma jezika pedagoške dejavnosti prosta oziroma v rokah posamezne visokošolske ustanove. V primeru mednarodnih izmenjav ali študija tujcev na slovenskih visokošolskih ustanovah predvidevam prevladujočo oziroma izključno rabo angleščine, zato bi bilo zaradi takšnih možnosti potrebno urediti jezikovnopolitično vprašanje rabe jezikov v visokem šolstvu in znanosti in spodbujanja internacionalizacije na primer tako, da bi se tujejezični študijski programi izvajali le za tuje študente (razen programov tujih jezikov), tuji študenti pa bi morali biti vključeni tudi v študij državnega jezika države gostiteljice. Taka praksa že dolgo poteka na univerzah v tujini; slovenski študentje, na primer, na izmenjavah ali študiju v tujini poslušajo predavanja in opravljajo študijske obveznosti v angleškem jeziku, poleg tega pa se vzporedno učijo tudi jezika države gostiteljice.

O naraščajoči prisotnosti in pomenu angleščine v visokošolskem izobraževanju razpravljajo v številnih evropskih državah (Hoffman, 2000, str. 9–10). Na mnogih akademskih področjih (medicina, naravoslovne in družbene vede, jezikoslovje) je visoka stopnja jezikovne zmožnosti v angleščini predpogoj. Posamezna predavanja na evropskih univerzah potekajo v angleščini in število teh raste. Podiplomsko izobraževanje se lahko širi skozi angleščino kot medij, študente se spodbuja, da svoje disertacije

in teze pišejo v angleščini, da bi imeli omogočeno mednarodno raziskovanje in nadaljnjo širitev rezultatov širšemu krogu zainteresirane javnosti. V takšnih primerih morajo biti študentje in pedagoško osebje vsaj receptivno dvojezični, čeprav imajo mnogi izmed njih visoko jezikovno zmožnost v angleščini, tako v govorni komunikaciji kot v standardnem knjižnem jeziku. Videti je, da si je takšna raba angleščine ustvarila svoj zagon, tako da vse več akademikov za jezik objav svojega raziskovalnega dela izbere najprej angleščino. Zato bi lahko rekla, da gre za stereotipno držo do angleškega jezika (>prestíž<), ki sem jo omenila prej. Medtem ko znanstveni izmenjavi idej v veliki meri pomaga precej enotna raba tehničnih izrazov in pojmov, ta razvoj oziroma tendenca rabe angleščine resno vpliva na materni jezik. Splošno znani in nedvoumni tehnični izrazi v jezikih, razen v angleškem, niso na voljo, posledica tega pa je, da so evropski jeziki v nevarnosti, da bodo postali terminološko nerazviti. Če bi se taka vrsta nadomestitve jezikoslovnih izrazov zgodila v velikem obsegu, bi imela dvojezična situacija z angleščino v Evropi odvzemajočo obliko, kjer bi bil prevladujoči večinski jezik v stiku z manjšinskim.

Da je slovenski znanstveni jezik zapostavljen z vidika objavljanja v slovenščini, kar je škodljivo vsaj z ozirom na razvijanje slovenskih terminologij ter slovenščine kot jezika visokošolskega in univerzitetnega izobraževanja, opozarja tudi Kalin Golob (2010, str. 68). Nadaljnje razmišljanje o problematiki, ki jo na področje jezika slovenskega visokega šolstva prinaša aktualna internacionalizacija slovenskega visokega šolstva, je Kalin Golob (2012) na podlagi pregleda nekaterih jezikovnopolitičnih dokumentov in dokumentov, ki zadevajo tudi področje jezika, oris položaja slovenskega visokošolskega jezika sklenila z ugotovitvijo, da med zakonodajo oziroma strategijo države in univerz glede razvoja visokega šolstva nastaja vedno večji prepad. Na podlagi evropskih vidikov jezikovne politike v visokem šolstvu je zaključila, da je slovenska jezikovna situacija v visokem šolstvu primerljiva s situacijami drugih evropskih jezikov. Slovensko visoko šolstvo sledi nekaterim evropskim univerzam, ki so v želji po pridobivanju tujih študentov na visokošolski ravni ponujale programe zgolj v angleškem jeziku, kar se je izkazalo za slabo odločitev, saj so si tako odvzele pomembno področje jezikovne rabe. Zato bi bil potreben resen razmislek o osnutku Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016; odločitev o jeziku visokega šolstva ne bi smela biti prepuščena univerzam, temveč mora za ohranitev vloge slovenščine kot jezika visokega šolstva in znanosti poskrbeti odgovorna državna politika.

V t. i. ljubljanski izjavi o rabi slovenskega jezika v visokošolskih ustanovah v Sloveniji z namenom ohranjanja jezikovne raznolikosti v Evrop-

ski uniji je v strnjeni obliki podano dejansko jezikovno stanje v našem visokošolskem in znanstvenem prostoru:

- »1. Angleščina že vrsto let vztrajno prodira v študijske vsebine in raziskovalno delo visokošolskih učiteljev v Sloveniji, zlasti po vstopu v EU in uvedbi Bolonjske deklaracije.
2. Rabo angleščine podpirajo Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev, po katerih so v slovenščini objavljeni znanstveni dosežki ovrednoteni le s polovičnimi točkami, med nujnimi pogoji za izvolitev pa so predvidene le objave ‚v enem od svetovnih jezikov‘, zato so znanstvene objave v slovenščini zapostavljene in za napredovanje nepomembne.
3. Na mnogih slovenskih visokošolskih ustanovah se večinoma poučuje in zato razvija tujejezična terminologija, država in univerza ne financirata ustrezno mednarodnih izmenjav studentov, predvsem v smislu ovrednotenja in spodbujanja vzporednega izvajanja predmetov v slovenskem in tujem jeziku.
4. Terminološki slovarji, ki so navadno najmanj pet- ali desetletno delo skupine strokovnjakov, v sistemu ocenjevanja znanstvenih rezultatov niso ustrezno ovrednoteni.
5. Delo in sodelovanje pri razvoju slovenske terminologije je finančno zelo slabo podprto.« (Humar in Žagar Karer, 2010, str. 10)

Slovenski jezik v razmerju do drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti Univerze v Ljubljani

S pomočjo proučevanja relevantnih virov in literature ter z empiričnim raziskovanjem položaja slovenskega jezika v razmerju do drugih jezikov na Univerzi v Ljubljani sem obravnavala naslednjo temeljno tezo:

Na področju raziskovalne in pedagoške dejavnosti se na Univerzi v Ljubljani ob slovenskem čedalje bolj uveljavlja angleški jezik. Na pogostejše potrebe po komunikaciji v tujem jeziku se jezikovna politika ne odziva dovolj sistematično in ažurno. Nedomišljeno in neurejeno prepletanje rabe obeh jezikov lahko vodi do širjenja in vse pogostejše rabe tujih jezikov (predvsem angleškega).

Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- V kakšnem razmerju je slovenski jezik na Univerzi v Ljubljani glede na druge jezike oziroma kakšen je položaj slovenskega in drugih jezikov na tej univerzi?
- Ali je mogoče govoriti o vzporedni ali nadomestni rabi drugih jezikov ob slovenskem jeziku v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani?

- Ali porast rabe angleškega jezika v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani morda nakazuje ponovno usmeritev k diglosiji?
- Kako zaposleni na Univerzi v Ljubljani vrednotijo rabo slovenskega in drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti in kakšni so njihovi nagibi/motivi za rabo slovenskega oziroma tujega jezika?

Metodologija

V drugi polovici leta 2012 sem v okviru doktorskega študija Humanistika in družboslovje, področje Jezikoslovje, med visokošolskimi učitelji Univerze v Ljubljani izvedla raziskavo v obliki spletne ankete z naslovom »Jezik v raziskovalni in pedagoški dejavnosti na Univerzi v Ljubljani«.

Uporabila sem uporabnojezikoslovno in sociološko metodo, kvalitativno in kvantitativno metodo.

Po predhodni obravnavi teoretičnih konceptov z opisom stanja, oprtega na analizo in primerjavo pisnih virov in z izpolnjenimi anketnimi vprašalniki sem dobila možnost za analiziranje zgornjih štirih raziskovalnih vprašanj.

Vprašalnik, razdeljen v pet sklopov, je vseboval 47 vprašanj zaprtega in odprtega tipa. V prvem sklopu sem zastavila nekaj splošnih vprašanj o obravnavani tematiki, z vprašanji drugega in tretjega sklopa sem želela pridobiti podatke oziroma spoznati mnenja in razmišljanja o jeziku pri pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu anketirancev. Četrty sklop vprašanj je bil namenjen njihovemu mnenju glede objav in uporabe jezika, v zadnjem, petem sklopu sem zbrala demografske podatke. Z zastavljenimi vprašanji sem poskušala prepoznati obseg in razloge za rabo angleškega jezika v raziskovalni in pedagoški dejavnosti ter stališča vprašanih do tega pojava. Analiza in primerjava zbranih podatkov osvetljuje stališča do razmerij med slovenščino in drugimi jeziki na različnih disciplinarnih področjih ljubljanske univerze.

V vzorec sem vključila visokošolske učitelje (redni in izredni profesorji ter docenti) vseh članic Univerze v Ljubljani, ki so bili po podatkih Seznama predavanj Univerze v Ljubljani 2010/2011 in spletnih strani posameznih članic v študijskem letu 2010/2011 udeleženi v študijski proces na posamezni članici. Tako so bili k odgovarjanju na spletno anketo povabljeni visokošolski učitelji z vseh sedmih področij znanosti in umetnosti, ki jih razvija Univerza v Ljubljani: humanistike, družboslovja, jezikoslovja, umetnosti, medicine, naravoslovja, tehnike in tehnologije.

Spletna anketa je bila posredovana 1907 naslovnikom, nanjo jih je odgovorilo 538, od tega je bilo 161 nepopolno izpolnjenih anket. Na sple-

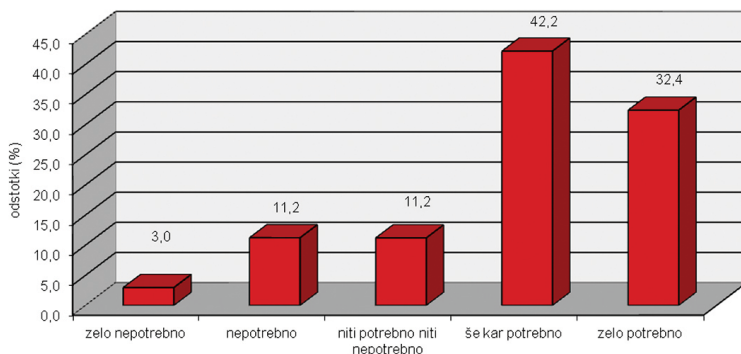
tno anketo je popolno odgovorilo 377 naslovnikov, torej blizu 20 odstotkov naslovnikov, in ti predstavljajo analizirani vzorec raziskave.

Respondenti, ki predstavljajo analizirani vzorec raziskave, so v 61 odstotkih moški in v 39 odstotkih ženske, večina je starih med 41 in 50 let. V naziv docent jih je izvoljeno 38 odstotkov, v naziv izredni profesor 30 odstotkov in v naziv redni profesor 32 odstotkov. Večina respondentov (42 odstotkov) ima 26 in več let delovne dobe, največ pa jih je s strokovnega področja naravoslovja. Pomembnejše izsledke raziskave predstavljam v nadaljevanju.

Analiza podatkov

Glede problema rabe jezika, ki je danes v ospredju v pedagoški in znanstveno-raziskovalni dejavnosti, sem visokošolske učitelje ljubljanske univerze vprašala po mnenju glede potrebnosti vključevanja angleščine v pedagoški proces. Po mnenju večine (42,2 %) je vključevanje angleščine ob slovenščini še kar potrebno, 32,4 % respondentov meni, da je zelo potrebno. 11,2 % respondentov je neopredeljenih, saj so odgovorili, da vključevanje angleščine v pedagoški proces ni niti potrebno niti nepotrebno, 11,2 % jih meni, da je nepotrebno, in 3 %, da je vključevanja angleščine v pedagoški proces zelo nepotrebno.

Graf 1: Mnenje glede potrebnosti vključevanja angleščine v pedagoški proces.



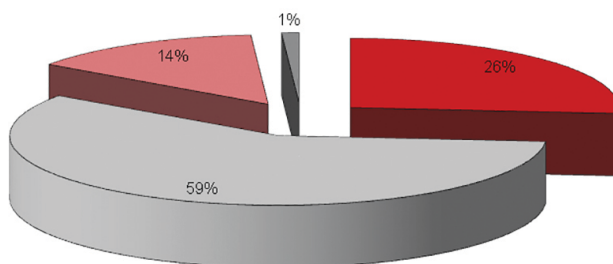
V nadaljevanju predstavljam izbrana stališča vprašanih do posameznih vprašanj.

Pri vprašanju, v kakšnem razmerju je slovenski jezik na Univerzi v Ljubljani glede na druge jezike oziroma kakšen je položaj slovenskega in drugih jezikov na tej univerzi, analiza rezultatov pokaže, da vprašani pri pedagoškem delu uporabljajo pretežno slovenski jezik, hkrati pa ni najti

povezave med dejansko rabo slovenščine njihovim mnenjem o ugledu tega jezika. Uporaba slovenskega jezika je po podatkih namreč velika, saj skupno skoraj 80 % respondentov uporablja tuji (angleški) jezik v manj kot 30 % obsega svojega pedagoškega dela. Vprašani menijo, da ima slovenski jezik, kar zadeva njegovo rabo v pedagoški dejavnosti, glede na druge jezike ugleden položaj. Od 73 % vprašanih, ki pritrdjujejo uglednemu položaju slovenskega jezika, jih 96,4 % slovenski jezik uporablja vsaj do polovice obsega svojega pedagoškega dela.

Stanje je povsem drugačno pri znanstveno-raziskovalnem delu, saj le 18 % vprašanih uporablja tuji (angleški) jezik v manj kot 30 % obsega svojega pedagoškega dela, večina vprašanih (55 %) pa pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu pretežno (več kot polovica obsega njihovega raziskovalnega dela) ali izključno uporablja tuji jezik. Ti podatki potrjujejo tudi mnenje nekaj manj kot 67 % vprašanih, da na področju znanstveno-raziskovalnega dela slovenščina ne uživa ugleda.

Graf 2: Pogostost uporabe drugih jezikov pri pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu.



- A - Nikoli ali redko uporabljam tuj jezik pri svojem pedagoškem procesu in tudi pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu.
- B - Nikoli ali redko uporabljam tuj jezik pri svojem pedagoškem procesu, vendar pogosto ali vedno pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu.
- C - Pogosto ali vedno uporabljam tuj jezik pri svojem pedagoškem procesu in pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu.
- D - Pogosto ali vedno uporabljam tuj jezik pri svojem pedagoškem procesu, vendar redko ali nikoli pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu.

Na vprašanje, ali je mogoče govoriti o vzporedni ali nadomestni rabi drugih jezikov ob slovenskem jeziku v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani, lahko odgovorim z naslednjimi pridobljenimi podatki. Pri svojem pedagoškem delu tuji jezik namesto slovenskega nikoli ali redko uporablja 83,3 % vprašanih, kar 72,6 % pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu uporablja tuji jezik. Pri svojem pedagoškem in znan-

stveno-raziskovalnem delu 26 % vprašanih redko ali nikoli ne uporablja tujega jezika. Največji delež (59 %) dosegajo vprašani, ki nikoli ali redko uporabljajo tuji jezik pri svojem pedagoškem delu, hkrati pa so primorani, da pri svojem znanstveno-raziskovalnem delu pogosto ali vedno uporabljajo tuji jezik.

Nadalje me je zanimalo, ali porast rabe angleškega jezika v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani morda nakazuje ponovno usmeritev k diglosiji. Iz analize rezultatov raziskave je razvidno, da je uporaba angleškega jezika kot vodilnega tujega jezika v pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu za uspešno izvedbo teh del in nalog visokošolskih učiteljev nujno potrebna. Več kot 37 % respondentov meni, da je potrebno tuji jezik uporabljati samo za tuje slušatelje, in skoraj 38 % je takih, ki menijo, da je uporaba tujega jezika upravičena, če je vsaj večina slušateljev tujcev. Pri objavljanju prispevkov v slovenskih znanstvenih publikacijah pa jih več kot polovica (52,5 %) tujega jezika ne uporablja. Čeprav več kot dve tretjini (78,8 %) respondentov meni, da en jezik uživa boljši družbeni položaj na področju znanstveno-raziskovalnega dela, jih od teh dobra polovica (50,8 %) objavlja prispevke v slovenskih znanstvenih publikacijah v slovenskem jeziku in 16,3 % v angleškem jeziku. Od skupno 21,2 % tistih, ki menijo, da en jezik ne uživa večjega ugleda, jih večji delež (58,8 %) objavlja v slovenskem jeziku, 15 % v angleškem jeziku in 13,8 % kombinirano v obeh, kar je manj glede na 23,9 % tistih, ki se strinjajo z boljšim položajem enega jezika.

Kako visokošolski učitelji vrednotijo rabo slovenskega in drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti ter kakšni so njihovi nagibi/motivi za rabo slovenskega oziroma tujega jezika, nam kažejo naslednji rezultati. Z vključevanjem tujega (angleškega) jezika v pedagoški proces se strinja skupno kar 74,6 % respondentov. Glede deleža uporabe posameznega jezika pri pedagoškem delu pa se z uporabo samo slovenskega jezika deloma in absolutno strinja skupno 51,8 % respondentov, z izključno uporabo angleškega jezika pa se jih delno in absolutno ne strinja skupno 93 %. S povprečno oceno 3,9 od 5 (kjer ocena 1 pomeni, da se ne strinjajo, in 5, da se popolnoma strinjajo) so se respondenti opredelili za mnenje, da bi bilo potrebno pri pedagoškem delu uporabljati pretežno slovenski in izjemo- ma angleški jezik.

Stanje je obrnjeno, kar se tiče uporabe jezikov pri znanstveno-raziskovalnem delu, saj se z uporabo izključno slovenskega jezika delno in absolutno strinja skupno le 28,5 % vprašanih, z izključno uporabo angleškega jezika pa se jih delno in absolutno strinja le 12,6 %. Z največjim povprečjem, z oceno 2,9 od 5, so se respondenti opredelili za uporabo pretežno

slovenskega in izjemoma angleškega jezika, takoj za tem pa so se s povprečno oceno 2,7 (od 5) opredelili za vpeljavo obeh jezikov v enaki meri.

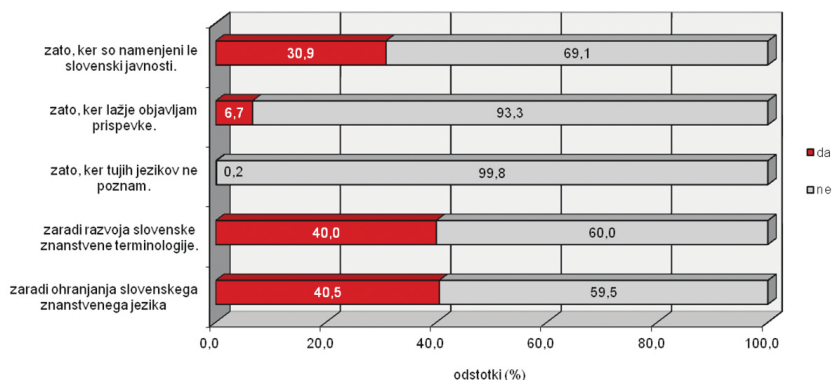
Glede jezika objav izsledkov pedagoškega in/ali znanstveno-raziskovalnega dela povzemam odgovore na tri vprašanja ankete. Na vprašanje, v katerem jeziku pretežno objavljajo prispevke v slovenskih znanstvenih publikacijah, so bili podani naslednji odgovori: 52 % respondentov objavlja prispevke pretežno v slovenskem jeziku, 16 % pretežno v angleškem jeziku, 22 % respondentov objavlja kombinirano v slovenščini in angleščini, 10 % respondentov se ni opredelilo za nobeno od teh možnosti.

Najpogostejši razlogi, da kot jezik objav v slovenskih znanstvenih publikacijah uporabljajo slovenščino, so: ohranjanje slovenskega znanstvenega jezika (40,5 %), razvoj slovenske znanstvene terminologije (40 %) in dejstvo, da so objave namenjene le slovenski javnosti (30,9 %).

Na vprašanje, zakaj v slovenskih znanstvenih publikacijah ne objavljajo v slovenščini, se je največ respondentov strinjalo z razlogoma, da objave v slovenščini niso dovolj vrednotene (30 %) in da slovenska znanstvena skupnost pozna in obvlada tuje jezike (14 %).

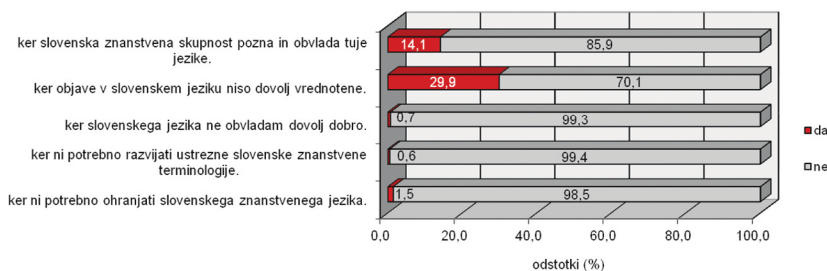
Graf 3: Razlogi respondentov, da v slovenskih znanstvenih publikacijah objavljajo prispevke v slovenščini.

Če v slovenskih znanstvenih publikacijah objavljate prispevke v slovenščini, je to:



Graf 4: Razlogi respondentov, da v slovenskih znanstvenih publikacijah ne objavljajo prispevkov v slovenščini.

Če v slovenskih znanstvenih publikacijah ne objavljate prispevkov v slovenščini, je to zaradi:



Diskusija in interpretacija podatkov

S prvim raziskovalnim vprašanjem sem na podlagi vprašanj o obsegu rabe in o uglednosti jezikov ugotavljala položaj slovenskega in drugih jezikov na Univerzi v Ljubljani. Z drugim in tretjim raziskovalnim vprašanjem sem želela pridobiti predstav o morebitni ogroženosti oziroma opuščanju slovenskega jezika tako v pedagoški kot znanstveno-raziskovalni dejavnosti Univerze v Ljubljani in nadalje o morebitni usmerjenosti k diglosiji, ki jo slovenščina pozna iz preteklosti in sem jo omenila v izhodišču prispevka. S četrtnim raziskovalnim vprašanjem sem z odgovori na vprašanja o rabi jezikov, o smiselnosti ter nujnosti rabe ter vpeljave slovenskih izrazov pri pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu in nadalje o razlogih za objavljane in neobjavljane prispevkov v slovenščini, torej o izbiri jezika, želela pridobiti mnenje, kako visokošolski učitelji vrednotijo jezike in se odločajo za njihovo rabo pri svoji pedagoški in znanstveno-raziskovalni dejavnosti.

Na področju pedagoške dejavnosti ljubljanske univerze je slovenski jezik na ugledni ravni, obseg rabe slovenščine je glede na druge jezike velik. Na podlagi analize rezultatov ne morem reči, da se na univerzi srečujemo z vzporedno ali nadomestno rabo angleškega jezika ob slovenskem. Angleški jezik v pedagoški proces vključuje pretežna večina visokošolskih učiteljev, ki menijo, naj se pri pedagoškem delu uporablja samo slovenski jezik, angleški jezik pa le izjemoma.

Stanje je obrnjeno na področju znanstveno-raziskovalne dejavnosti, kjer slovenski jezik ne uživa ugleda, saj je tu pretežno ali izključno v rabi angleški jezik in je tako nadomestna raba angleščine prevladujoča, mnenje vprašanih o izključni rabi slovenščine pa manjšinsko.

Visokošolski učitelji se v enakem deležu opredeljujejo glede obstoja možnosti izbire jezika pri njihovi pedagoški in znanstveno-raziskovalni dejavnosti. Ne glede na mnenja respondentov o možnosti izbire jezika

v pedagoški in znanstveno-raziskovalni dejavnosti je delež mnenj o pomembnosti vključevanja angleščine v pedagoški proces podoben oziroma se le minimalno razlikuje.

Sklep

Na podlagi rezultatov in ugotovitev tako empiričnega raziskovanja kot raziskovanja literature lahko temeljno tezo, ki sem si jo zastavila, delno potrdim. Trenutno slovenščina iz visokošolskega prostora, torej na področju pedagoške dejavnosti, ni izpodrinjena, medtem ko bo na področju znanstveno-raziskovalne dejavnosti potrebno nameniti več pozornosti ohranjanju, negovanju in razvoju slovenskega znanstvenega in strokovnega jezika.

Vsekakor pa tudi izsledki moje raziskave spodbujajo k premisleku glede dveh nasprotujočih si teženj v visokem šolstvu: na eni strani zakonodaja visokošolskim učiteljem omejuje izvajanje pedagoškega procesa v tujem jeziku, na drugi strani pa strategije univerz (ne le ljubljanske, ki je bila obravnavana v moji raziskavi) zagovarjajo in spodbujajo internacionalizacijo visokega šolstva, kjer pa slovenščini še ni določeno pravo mesto in jo mnogi vidijo kot oviro. Dilema, kako naj slovenščina sobiva in se ob enem razvija ob vedno večji rabi tujega jezika (angleščine) na področju pedagoške in znanstveno-raziskovalne dejavnosti, postaja čedalje bolj žgoča in terja ustrezno jezikovnopolitično razrešitev.³

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem red. prof. dr. Albini Nečak Lük za mentorstvo in vodenje pri pisanju znanstvenega članka in doktorske disertacije.

Literatura in viri

- Bolonjska deklaracija (1999). Dostopno na: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (15. 2. 2010).
- Demšar, F. in Sorčan, S. (2007) Znanstvene objave v slovenskem in tujem jeziku. V Stabej, M. (ur.), *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5: *Slovenščina v znanosti in na univerzi*. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. Str. 94–103.
- Dular, J. (1988) Med jezikovno politiko in jezikovno kulturo. V Pogorelec, B. (ur.), *XXIV. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Str. 31–40.

3 V širšem evropskem kontekstu je bila opravljena Primerjalna študija o učenem jeziku v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji in izbranih evropskih državah (avtorji Kalin Golob et al., 2012) in ponuja zanimive izsledke in razmislek o morebitnih rešitvah jezikovne problematike na obravnavanem področju.

- Dular, J. (2009) Usmeritve nacionalnega jezikovnopolitičnega programa na področju vzgoje in izobraževanja. V Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana 25. in 26. septembra 2008*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 79–94.
- Hoffmann, C. (2000) The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. V Cenoz, J. in Jessner, U. (ur.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Bilingual Education and Bilingualism. 19. Great Britain: Multilingual Matters. Str. 1–22.
- Humar, M. in Žagar Karer, M. (ur.) (2010) *Nacionalni jeziki v visokem šolstvu: zbornik prispevkov z Mednarodne konference Jezikovna različnost in nacionalni jeziki v visokem šolstvu*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kalin Golob, M. in Stabej, M. (2007) Sporazumevanje v znanosti in na univerzi: uboga slovenščina ali uboga jezikovna politika?. V Stabej, M. (ur.), *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5: *Slovenščina v znanosti in na univerzi*. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. Str. 87–90.
- Kalin Golob, M. (2010) Univerza, ali veš svoj dolg?. V Humar, M. in Žagar Karer, M. (ur.), *Nacionalni jeziki v visokem šolstvu: zbornik prispevkov z Mednarodne konference Jezikovna različnost in nacionalni jeziki v visokem šolstvu*. Ljubljana: ZRC SAZU. Str. 67–69.
- Kalin Golob, M. (2012) Jezik slovenskega visokega šolstva: med zakonodajo, strategijo in vizijo. V Gorjanc, V. (ur.), *Slovanski jeziki: iz preteklosti v prihodnost*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Str. 95–109.
- Kalin Golob, M. et al. (2012) Primerjalna študija o učnem jeziku v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji in izbranih evropskih državah : raziskava po javnem naročilu in pogodbi 3330-12-784015. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za družboslovnoterminološko in publicistično raziskovanje. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/Slovenski_jezik/FDV_-_ucni_jeziki_v_visokem_solstvu.pdf (9. 10. 2013).
- Korošec, T. (2007) Prispevek k razpravi o jeziku znanosti in visokošolskega izobraževanja na Slovenskem. V Stabej, M. (ur.), *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5: *Slovenščina v znanosti in na univerzi*. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. Str. 93–94.
- Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani (2010). Dostopno na: http://www.unilj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/Statut_in_pravilniki/Merila_za_volitve_v_nazive_25.10.2011.pdf (23. 10. 2012).

- Mnenje Slavističnega društva Slovenije o Nacionalnem programu za jezikovno politiko (NPJP) 2012–2016. Dostopno na: http://64i.gvs.arnes.si/Mnenje_o_NPJP.pdf (3. 2. 2013).
- Nacionalni program za jezikovno politiko 2007–2011 (2006). Dostopno na: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/novice/NACIONALNI_PROGRAM_JPf6_-okt2006.pdf (17. 11. 2009).
- Nečak Lük, A. (2003) Global language of science from a national language perspective. V De Cillia, R., Krumm, H. J. in Wodak, R. (ur.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Globalisierung und sprachliche Vielfalt: Globalisation and linguistic diversity*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Str. 156–158.
- Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji (2005). Dostopno na: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/projekti_do_2009/Okvir_gosp-soc-reform-2005-Vlada.pdf (15. 2. 2010).
- Orešnik, J. (2000) Zametovanje slovenščine v znanosti. V Kralj, A., Kordaš, M. in Stanovnik, B. (ur.), *Strategija razvoja znanstvene in raziskovalne dejavnosti v Sloveniji*. Ljubljana: SAZU. Str. 35–37.
- Osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (2012). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/kultura/NPJP12-16_osnutek_april_2012.pdf (3. 2. 2013).
- Pogorelec, B. (1988) Konstituiranje slovenskega knjižnega jezika z jezikom znanosti in umetnosti. V Pogorelec, B. (ur.), *XXIV. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Str. 19–29.
- Pogorelec, B. (1993) Jezikovna politika in jezikovno načrtovanje pri Slovencih - zgodovina in sodobni vidiki. V Štrukelj, I. (ur.), *Jezik tako in drugače*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. Str. 2–17.
- Pogorelec, B. (1996) Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. V Vidovič Muha, A. (ur.), *Jezik in čas*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Str. 41–61.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=80272> (17. 11. 2009).
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885> (14. 7. 2012).

- Schiffman, F. H. Diglossia as a Sociolinguistic Situation. Dostopno na: <http://www.modlinguistics.com/Sociolinguistics/diglossia/Diglossia%20as%20a%20Sociolinguistic%20Situation.htm> (17. 2. 2010).
- Seznam predavanj Univerze v Ljubljani 2010/2011. Dostopno na: www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/univerzitetne_publicacije/seznam_predavanj/seznam_predavanj_20102011.aspx (1. 3. 2012 - 31. 5. 2012).
- Stabej, M. (2003) Bo en jezik dovolj? Večjezičnost v enojezičnosti. V Vidovič Muha, A. (ur.), *Mednarodni simpozij Obdobja 20: Slovenski knjižni jezik - aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje, Ljubljana 5.-7. december 2001*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. Str. 51–70.
- Strategija Univerze v Ljubljani 2006-2009. Dostopno na: http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/strategija_ul/5.4%20StrategijaUL2006_2009.pdf (20. 2. 2013).
- Strategija Univerze v Ljubljani 2012-2020. Dostopno na: http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/strategija_ul/StrategijaUL_2012-2020.pdf (20. 2. 2013).
- Toporišič, J. (1996) Družbenost slovenskega jezika od druge svetovne vojne sem. V Vidovič Muha, A. (ur.), *Jezik in čas*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Str. 63–76.
- Uršič, S. in Jan Z. (ur.) (2000) *Javna predstavitev mnenj o tezah za zakonsko ureditev rabe slovenščine kot uradnega jezika: zbornik prispevkov iz razprave s tezami za predlog zakona in izbor gradiva*. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
- Vidovič Muha, A. (2007) Slovenščina kot jezik znanosti in univerze – da ali ne. V Stabej, M. (ur.), *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5: *Slovenščina v znanosti in na univerzi*. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije. Str. 81–92.
- Vogel, M. (2012) Kakšna naj bo jezikovna politika?. *Delo*, 21.5.2012. Dostopno na: <http://www.delo.si/kultura/dediscina/kaksna-naj-bo-jezikovna-politika.html> (30. 10. 2012).

Kazalniki ospoljenih neenakosti: omejitve spolno občutljivih kazalnikov v kontekstu kompleksnosti vzgoje in izobraževanja

Valerija Vendramin

Očitno je (ali bi vsaj moralo biti) dejstvo, da enakost med spoloma ni pojav, ki bi ga spremljali ali ga ločeno iskali v polju vzgoje in izobraževanja.¹ Povezana je z dogajanjem v različnih segmentih družbe, torej je treba samo raziskovanje ustrezno predhodno definirati in reflektirati, kar prida dodatno kompleksnost že tako sestavljenemu pojmu »enakosti med spoloma v vzgoji in izobraževanju«. ² Elaine Unterhalter pravi, da so z obstoječimi (pogosto transnacionalnimi) merili enakosti in neenakosti med spoloma veliki problemi: spolna pariteta in spolna vrzel sta neustrezni merili enakosti med spoloma, ker ne upoštevata konteksta (Unterhalter, 2006, str. 14 in nasl.).

Sploh »deklica« je mesto najintenzivnejših dezinvesticij v kulturi (Grosz, nav. po Renold in Ringrose, 2013, str. 247). Je, kot je to formulirala Catherine Driscoll (nav. po Ringrose, 2013, str. 57), »zbir družbenih in kulturnih tem in vprašanj, ne pa polje fizičnih dejstev, ne glede na to, kako zelo bistvena je dekličina empirična materialnost za ta zbir.«

Zato je treba ospoljene neenakosti v vzgoji in izobraževanju videti in razumeti kot kompleksne, večplastne in umeščene, ne pa kot vrsto ovir, ki jih

1 Članek je nastal v okviru dela na projektu ESS »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju – Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij«, ki je potekal na Pedagoškem inštitutu v obdobju 2008–2013 in sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Naslov prispevka sem na predlog anonimne(ga) recenzenta/-tke preoblikovala in je sedaj ustrežnejši, kot je bil prvotno (za kar se mu/ji zahvaljujem).

2 Gay Young, Lucia Fort in Mona Danner opozarjajo, da je treba neenakost med spoloma ločevati od položaja žensk. Definirana je kot odmik od paritete v reprezentaciji žensk in moških v ključnih dimenzijah družbenega življenja (Young, Fort in Danner, 1994, str. 55). Bistveno pa je, da »neenakost« zahteva primerjave.

preprosto premagamo z nekimi linearnimi procesi (Aikman in Rao, 2012, str. 211). Izobraževanje, njegova uspešnost in kvaliteta (del katere so tudi nediskriminatorne prakse in odsotnost seksizma) zato ne morejo biti zreducirani na enotne, mednarodno določene cilje, ki jih bi bilo mogoče preprosto izmeriti. Izobraževalne politike bi morale videti razvoj kurikula kot družbeni, kulturni in politični proces (Acedo, 2013, str. 265). Tovrstne procese pa je težko tako ustrezno (iz)meriti kot tudi spreminjati.

Poleg tega, kot opozarja Tony Beck, je v primeru izobraževalnih kazalnikov – kot tistih, ki so med najpomembnejšimi za merjenje statusa žensk in enakosti med spoloma nasploh³ – treba ločevati dvoje: kazalnike izobrazbenih značilnosti populacije, med katerimi so pismenost, izobraževalni dosežki in prisotnost v šoli, in kazalnike izobraževalnega sistema, kot so stopnja vpisa, ponavljanje, izobraževalni viri in kurikuli (Beck, 1999, str. 20). To tipologijo je vsekakor treba imeti pred očmi, saj ni nujno, da nam bodo ob ugodni sliki kazalnikov izobraževalnega sistema podobno pokazali tudi kazalniki izobrazbenih značilnosti populacije. Ali, z drugimi besedami, lahko je izobraževalni sistem relativno dobro urejen in dobro funkcionira, vseeno pa neformalni okvir ne omogoča polnega vključevanja in realizacije možnosti.

V nadaljevanju bom predstavila nekatere značilnosti spolno občutljivih kazalnikov ob kritičnem pogledu na njihove omejitve, zlasti z intervencijami, ki jih omogoča feministična teorija. Teh omejitev se je v interpretativnem delu s podatki, ki jih prinesejo kazalniki, treba zavedati. Na koncu bom ob konkretnih primerih nekaterih mednarodnih kazalnikov predvsem za področje vzgoje in izobraževanja pokazala na to, kako podatki hitro postanejo zavajajoči, saj je odprava ospoljenih neenakosti kompleksna in ne more biti vezana samo na en kontekst oziroma segment družbe. Poleg tega, kot pravi Tony Beck, razvijanje izobraževalnih, spolno občutljivih kazalnikov zahteva »kompromise« različnih vrst (Beck, 1999, str. 20–21). Kako je s tem, bom pokazala na enem najbolj uporabljanjih kazalnikov na tem področju, vpisni stopnji.

Vloga in pomen spolno občutljivih kazalnikov

Spolno občutljivi kazalniki merijo spremembe, povezane s spolom, v družbi skozi čas. Vidne lahko naredijo tiste dejavnosti, v katerih prevladu-

3 Omenimo denimo milenijske razvojne cilje Združenih narodov, od katerih je tule nemara najbolj zanimiv tretji cilj, ki je »zagotoviti enakost med spoloma in opolnomočiti ženske« (*Goal 3: Promote Gender Equality and Empower Women*). Tarča (oziroma specifični cilj) je odpraviti neenakost med spoloma v primarnem in sekundarnem šolanju, če le mogoče do leta 2005 (spomnimo, da so bili ti cilji sprejeti leta 2000), na vseh izobraževalnih ravneh pa najkasneje do leta 2015 oziroma, če je le mogoče, do leta 2005. Prim. <http://www.un.org/millenniumgoals/>.

jejo deklice oziroma ženske in ki jih *mainstreamovski* kazalniki ne zajamejo. Tak je denimo bruto nacionalni dohodek, ki ne zajema gospodinjkega dela, nege otrok in neformalne ekonomije (ne ločuje med delom in zaposlitvijo). Spolno občutljivi kazalniki so pomembno politično orodje, ker so informacije, ki jih prinašajo, bistven vir za zagovarjanje enakosti med spoloma in uveljavljanje programov opolnomočenja žensk. Imajo pa – kot rečeno – tudi svoje omejitve (Brambilla, 2001, str. 3).

Pri razvijanju spolno občutljivih kazalnikov uporaba samo kvantitativnih kazalnikov poda nepopolno sliko položaja žensk. Izkazalo se je, da kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih kazalnikov najbolj pokaže na spremembe. Tu kvantitativne kazalnike definiramo kot meritve kvantitete, kvalitativne kazalnike pa kot sodbe in percepcije ljudi o določeni temi. Slednji so posebej uporabni pri razumevanju lokalnih pogledov in prioritet. Kvantitativne kazalnike zato dobimo iz bolj formalnih pregledov, kvalitativne pa iz manj formalnih pregledov (Unesco, str. 56).⁴

Paola Brambilla pravi, da so kazalniki spolno občutljivi, če nastanejo na podlagi podatkov, ki so disagregirani po spolu (Brambilla, 2001, str. 3). Disagregacija po spolu je nujna, ker informacije niso nevtralne in se bodo razlikovale med moškimi in ženskami. Podatke je treba pogosto disagregirati tudi po drugih oseh, kot sta starost, etnična skupina ipd. Disagregacija po spolu je pomembna, ne zadošča pa sama po sebi. Podatki morda kažejo na razlike med skupinami moških in žensk, ne pokažejo pa razmerij moči med tema dvema skupinama, zato je tu potrebna kvalitativna analiza, s pomočjo katere lahko bolje razumemo družbene procese in situacije, ki jih merimo s kazalniki.

V večini primerov kazalniki kažejo pot v nadaljnje analize, ker odpirajo pomembna vprašanja, ne dajejo pa nujno odgovorov nanje. To še posebej drži v projektih, ki se navezujejo na participacijo in opolnomočenje, kjer je kazalnik treba dopolniti s kvalitativno analizo. Zato naj bi se kazalniki tudi oblikovali na participatorenen način, kar pomeni, da mora tarčna skupina sodelovati v procesu.

A tudi samo zbiranje in analiza podatkov nista nevtralna procesa – prav tako sta podvržena predsodkom in kulturnim držam kot, denimo, interpretacije. S spolom povezana vprašanja so tesno povezana s kulturnimi vrednotami, družbenimi razmerji in percepcijami ... Če se tega ne zavedamo, potem prihaja do »vnaprejšnjih« mnenj o tem, kakšen je kateri spol, kaj zmore, kaj je zanj primerno. Tudi jezik, ki se uporablja pri zbiranju podatkov, denimo v vprašalnikih, lahko pomembno vpliva na dobljene odgovore. Nekateri izrazi so podvrženi različnim interpretacijam in so

4 Za nekaj več o problematiki (»razcep«) kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja gl. Vendramin in Šribar, 2010.

lahko dvoumni. Raba jezika lahko tudi vpeljuje spolne predsodke, ki vplivajo na respondente/-tke. »Gospodinja« na primer avtomatično izključuje moške iz te kategorije. Prav tako ni dovolj vprašati, ali ženska »dela«, ker ženske svoje delo pogosto podcenjujejo in gospodinjkega dela ne opišejo kot »delo«. Izbira besed je torej temeljnega pomena.

Tisti, ki podatke zbirajo, se pogosto ne zavedajo problematike spolnega razlikovanja. Mogoče je tudi, da se zbiralci in zbiralke ne menijo za določene pomembne podatke ali zmanjšujejo pomen določenih razlik med spoloma. *Gender training* je eden od načinov, kako se s tem spopasti – kako poskusiti odpraviti predsodke ali pomanjkanje senzibilnosti pri osebju, ki zbira in analizira podatke.⁵

Pri ljudeh seveda obstajajo meje samorefleksivnosti oziroma samokritične sposobnosti. Upoštevati je treba vprašanje nevednosti, ki ni preprosto manko ali vrzel v znanju, ampak je pogosto konstruirana, vzdrževana in razširjana v svoji povezanosti z avtoriteto (Sullivan in Tuana, 2007, str. 1–2).⁶ Med vednostjo in nevednostjo ni simetrije, nevednost ni negativni pol vednosti. Je tudi aktivna izključitev tega, česar nočemo vedeti, in to, česar ne vemo, ni le vrzel v našem znanju (prav tam), ampak je taka nevednost pogosto konstruirana. A tudi če nimamo vedno nadzora nad tem, čemu ali komu verjamemo in v kakšnih okoliščinah, se lahko odločimo, da postopno in deloma prevzamemo nadzor nad procesom, v katerem spreminjamo svoje »miselne navade« (Daukas, 2006, str. 121).

To pa se že navezuje na t. i. »ospoljeno statistiko«.⁷ Na kratko, gre za prizadevanja prepoznati specifične teme in jih upoštevati, saj so nekatere pomembnejše za en spol kot za drugega. Primerno je reči, da so bile v razvoj nacionalnih statistik ženske le malo vključene, zato so potrebe in življenjski slogi moških v statistikah bolje zastopani kot potrebe in življenjski slogi žensk. Hedman, Perucci in Sundström (1996) poudarjajo pomen razvijanja statistike in kazalnikov na osnovi analize problemov in vprašanj v družbi, ki so jih oblikovalci politik in drugi ocenili kot pomembne pri izboljšavi položaja žensk in moških. Za zbiranje podatkov pa to pomeni, da produkcija ospoljene statistike ne zahteva le, da so vsi uradni podatki zbrani oziroma ločeni po spolu. Gre tudi za to, da koncepti in metode, ki so uporabljene pri zbiranju podatkov in njihovi predstavitvi,

5 Gl. npr. UNESCO, 2004. Podatkov o uspešnosti tovrstnih *gender trainingov* nimam.

6 Koncepta nevednosti se tu lahko samo dotaknemo. Za nekaj več gl. Sullivan in Tuana, 2007.

7 Zgodovina ospoljene statistike sega v čas Prve svetovne konference o ženskah, ki je bila v Mexicu leta 1975 in katere odmev je segel v leto 1980, ko je bila v Kopenhagenu Druga svetovna konferenca. Do Tretje svetovne konference (Nairobi, 1985) so mednarodni statistični sistemi že sprožili pobude na tem področju in eden prvih statističnih uradov, ki je imenoval posebne kadre za delo na statistiki o spolu, in to leta 1983 (letnica se zdi precej nedavna), je bil Statistics Sweden (*Statistiska centralbyrån*).

ustrezno odražajo vprašanja spola v družbi in so ustrezno premišljeni. Politični in metodološki imperativ bi moral biti, kot pravi Miranda Fricker, ne zamegliti perspektive drugih (1994, str. 101 in 103), ne pa da naravo vednosti določajo metodologije in podatki, ki jih legitimirajo dominantne kulture (Schutte, nav. v Code, 2000, str. 69).

Mednarodna primerljivost (ali pogled na drugega) in razumevanje omejitev

Dodati velja besedo o problematiki mednarodne primerljivosti kazalnikov oziroma (ne)možnosti univerzalnosti kazalnikov. Pogled na drugega je tema, s katero se je veliko ukvarjala postkolonialna feministična teorija. Kot se sprašuje Iveta Jusová (2011, str. 56): kako se lahko mi, ki smo postavljeni v Evropo, učinkovito odzivamo na poziv postkolonialnih feministk k umestitvi svojega projekta, hkrati pa se ognemo pastem evrocentrizma?

Tu ne trdim, da so merjenja in kazalniki (ne)enakosti v izobraževanju tretjemu svetu (ali drugemu) »vsiljeni« od zunaj. Participatoren način je vseskozi poudarjen,⁸ vprašanje pa je, v kakšni meri je lahko realiziran – v kakšni meri so marginalizirani subjekti, ki jim je odvzet status tistih, ki vedo. Tu na kratko uvajam še en koncept: neprisvojene/nepriлагоjene druge (*inappropriate/d others*), kot jih je poimenovala Trinh Minh-ha, ki se pri tem sklicuje na omrežja večkulturnih, etničnih, rasnih, nacionalnih in spolnih akterjev, ki se pojavljajo po drugi svetovni vojni. Ti so zgodovinsko pozicionirani tako, da ne morejo pridobiti ne maske »sebe« ne »d drugega«, ki jim jo ponujajo prej dominantne, moderne zahodne naracije identitete in politike.⁹

Poleg tega so kazalniki kot orodje za merjenje družbenih sprememb podvrženi političnim silam. Pomembno se je zavedati, kot poudarjajo tudi pri Canadian International Development Agency, in to še preden kazalnike začnemo uporabljati, da so vsi kazalniki zavezani svoji politični dediščini in predsodku (CIDA, 1997, str. 5–6). To je še posebej nujno, ker nekatere tipi kazalnikov, še posebej kvantitativni, dobijo posebno legitimizacijo kot »objektivni«. Kazalniki niso nevtralni statistični konstrukti, kot poudarjata Mike McCracken in Katherine Scott (McCracken in Scott, 1998, str. 110). Potrjujejo določene poglede na svet in dajejo prednost izbranim poljem vednosti. »Patina« objektivnosti se ustvari, ko so kazalniki institucionalizirani. Sčasoma raba postvari (reificira) določeno razumevanje in ga spremeni v »objektivno« realnost. Ob tem pa se pozabi, da gre za družbene konstrukte, ki privilegirajo ustaljene interese in poglede na svet – kar

8 Denimo v publikacijah in poročilih, ki so bila pisana za različne razvojne agencije.

9 Izraz pa je mogoče razumeti na dva načina: kot drugega, ki ga ni mogoče prisvojiti, ali kot drugega, ki je neprimeren.

velja tako za vlade in poslovni svet kot tudi za akademsko srenjo. V razmerju do teh so potem kvalitativni kazalniki dojeti kot »subjektivni«, nezanesljivi in zato ne dosti vredni.

Razumevanje omejitev je lahko v pomoč pri razumevanju tega, kar lahko kazalniki dosežejo ali česar ne morejo ter kako jih lahko kombiniramo z drugimi orodji ali metodami. Nekatere probleme in omejitve – ki seveda ne veljajo samo za spolno občutljive kazalnike, pač pa bržkone tudi za katere druge – navajam v nadaljevanju (opiram se na Paolo Brambilla, 2001, str. 9).

Prvič, težko je najti kazalnike, ki dajejo dinamično informacijo o razmerjih med spoloma, kaj jih oblikuje in kako bi jih bilo mogoče spremeniti.

Drugič, kazalniki pogosto temeljijo na popisih, ki so neobčutljivi za predsodke, zbirajo jih ljudje, ki jim manjka zavedanje o spolu in uporabljajo nenatančne definicije.

Tretjič, kazalnikov ni mogoče vedno mednarodno primerjati, zaradi posebnosti dežele, jezika ali kulture. Tu gre za specifične definicije, ki so lahko zelo različne, npr.: pomen »gospodarske dejavnosti« (plačano/neplačano delo, ki je običajno spolno specifično) ali »pismenosti« (bralna, funkcionalna in druge vrste). Kazalnik sicer lahko pove/pokaže, koliko ljudi je kje sodelovalo ali je vključenih, la malo informacij pa poda o naravi, stopnji in učinkih tega sodelovanja ali vključenosti.¹⁰

Četrtrič, pogosto ni dobro premišljeno, ob čem bi spremembe merili. Ali bi bilo na primer pri preučevanju položaja žensk v določeni državi merilo oziroma referenčna točka (*benchmark*) položaj moških v tisti državi ali položaj žensk v drugih državah ali kaj tretjega.

In, petič, kazalnike pogosto razvijajo strokovnjaki in strokovnjakinje na neparticipatoren način in kot taki morda ne vključujejo medkulturnih dimenzij ali ne odsevajo splošnega konsenza (prim. Beck, 1999). Ženske in moški iz ciljnih skupin morda merijo spremembe ob zelo pomembnih kulturnih ali lokalnih elementih, ki jih strokovnjaki ali strokovnjakinje, ki oblikujejo kazalnike brez sodelovanja z njimi, pogosto spregledajo.

Branja spolno občutljivih vzgojno-izobraževalnih kazalnikov

Tudi na področjih, kjer je zbiranje podatkov dobro razvito in to torej ni problem, se pogosto pokaže, da razvoj izobraževalnih kazalnikov zahteva različna pogajanja, različne kompromise, kot denimo kompromis med točnostjo ali zanesljivostjo podatkov in relevantnostjo za ženske oziroma

¹⁰ Za več o težavah z mednarodnimi kazalniki gl. npr. tudi Unterhalter, 2006; Ferrant, 2009; Permanyer, 2010.

dekleta. Tak primer je, kot pravi Tony Beck (1999, str. 21–21), vpisna stopnja, ki je skupaj s pismenostjo med najbolj uporabljenimi izobraževalnimi kazalniki, ki naj bi merili položaj žensk oziroma deklet. Ob vpisni stopnji je mogoče videti, kako hitro podatki postanejo zavajajoči in lahko kažejo stanje optimalnejše, kot pa dejansko je.

Standardni kazalnik, število vpisanih otrok v osnovno (ali pa tudi srednjo) šolo, je problematičen, ker predpostavlja urejeno in preprosto razmerje med starostno skupino in izobraževalno ravno.¹¹ V mnogih deželah je številka, ki predstavlja vpis v osnovno šolo, višja od 100 odstotkov, ker veliko otrok v srednješolski starosti obiskuje osnovno šolo. Victor Anderson namesto tega kot kazalnik predlaga skupno število otrok, ki so vpisani v šolo in ki sodijo v relevantno starostno skupino, izraženo kot odstotek vseh otrok v tej starostni skupini, kar je poznano kot neto vpis. Anderson meni, da je razmerje neto vpisa najbolj primeren kazalnik, ker razmerja neto vpisa v srednje šole lahko odražajo, ali ima država obvezno srednješolsko izobraževanje ali ne (Anderson, 1991, str. 56).

Podoben problem je najti pri denimo GPI-ju (tj. *Gender Parity Index* ali kazalnik spolne paritete¹²). To je Unescov kazalnik, ki ga zanima število vpisanih deklet v razmerju do fantov na ravni primarnega, sekundarnega in terciarnega šolanja. Izračunan je tako, da se bruto stopnja vpisa deklet deli z bruto stopnjo vpisa fantov na vsaki stopnji šolanja. Vrednost manj kot 1 kaže na razlike v korist fantov, vrednost blizu 1 kaže, da je bila pariteta bolj ali manj dosežena, vrednost več kot 1 pa kaže na dispariteto oziroma neenakost v korist deklet.

Kot v kontekstu *Gender-related EFA Index* (GEI), razvitega v okviru Unescove iniciative *Education for All*, kot poskusa meriti obseg prisotnosti deklet in fantov na različnih ravneh izobraževalnih sistemov, opozarja Elaine Unterhalter, ima država lahko GEI 1, kar pomeni popolno enakost med spoloma, še vedno pa ima lahko denimo nizke stopnje dostopa do šolanja ali dosežkov pri dekletih in fantih. Pariteta po spolu nam sama po sebi torej ne more povedati kaj dosti o enakosti med spoloma v razmerju do dostopa do šolanja, napredovanja skozi šolski sistem in življenja v enakopravni družbi po šoli (Unterhalter, 2006, str. 5–6).

Je torej popolna 1.0 zaželeno kot končni specifični cilj (*target*)? V sami strukturi kazalnika, da je 1.0 merilo popolne enakosti med moški-

11 Treba je ločiti dve stopnji vpisa: bruto stopnjo vpisa (*Gross Enrolment Ratio*, GER), tj. število otrok, ki so vpisani v primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje, ne glede na starost, kot odstotek populacije, ki bi teoretično morala biti vključena v šolanje; in neto stopnjo vpisa (*Net Enrolment Ratio*, NER), tj. število otrok v osnovnošolski starosti, ki so vključeni v osnovno šolo, kot odstotek vseh otrok v osnovnošolski starosti.

12 Tu naletimo tudi na terminološki problem: enakost in pariteta sta v kontekstu spolov pogosto razumljeni kot sinonima.

mi in ženskami, je implicirana vrednostna sodba, da je 1.0 cilj. Problem pri tem (1.0 kot cilj) pa je predpostavka, da bi ženske morale biti natančno take kot moški. Tukaj ni prostora za različne opcije oziroma poglede na problem. Marika Morris ob problematiki enakosti med spoloma na gospodarskem področju pravi (Morris, b. d., str. 98), da je kazalnik vseh dohodkov sicer lahko 1.0 in tako domnevno kaže popolno gospodarsko enakost med moškimi in ženskami, a za bolj niansirano podobo bi bilo treba upoštevati tudi kazalnik plačanega in neplačanega dela, ki kaže, da moški opravijo več plačanega dela, ženske pa več neplačanega.

V zadnjih letih se je več pozornosti posvetilo tudi ne le izboljšanju paritete dostopa do šolanja, pač pa tudi pariteti edukacijskih dosežkov, ki se v prvi vrsti merijo z rezultati na testih in leti dokončanega šolanja. Ta pristop ni brez težav – kritike poudarjajo, da ta fokusiranost popolnoma spregleda različnost kontekstov, v katerih poteka šolanje. Uspeh deklic na različnih testih merjenja znanja je interpretiran kot znak dosežene enakosti med spoloma (Ringrose, 2012, str. 24) in to slavljenje uspeha prikriva neenakosti, tako tiste, ki so bile že prej pogosto potisnjene ob stran, kot tudi tiste, ki jih porajajo nove družbene in ekonomske razmere. Zlasti v razvitem svetu je promovirana kultura standardov in učinkovitosti in v takem ozračju so poročila, da so dekleta boljša od dečkov na standardnih testih, uporabljena kot dokaz dosežene enakosti. Visoki rezultati deklic naj bi kazali, da so te premagale socialne ovire, kar nadalje vodi v legitimacijo sistema, kar naj bi posledično nakazovalo, da so feministični cilji vendar doseženi in je delo tu potemtakem opravljeno.

Tukaj se pokaže vsaj dvojje. Prvič, branje kazalnika »na prvo žogo« pogosto poda poenostavljeno podobo, ki je, recimo temu tako, »lažno optimistična« (pod pogojem seveda, da nam gre za »odčitek« dejanske enakosti). Drugič, preveč enostavne kategorije, ki so posledica konceptualnega manka, še zdaleč ne morejo zajeti vseh vidikov družbene realnosti. Tega se je treba zavedati ob deklariranem namenu kazalnikov, da predstavijo ali odražajo specifične empirične pojave. Zato so razvite metodologije in raziskovalne tehnike, ki naj bi zajele »realnost« izbranih dogodkov, pogojev ali konceptov. To pa nas mora nemudoma napotiti na vprašanje »Čigava realnost je zajeta?« in »Je realnost mogoče meriti?« (McCracken in Scott, 1998, str. 113 in nasl.).¹³

Nadaljnja izpeljava, ki iz tega sledi, potrjuje kvaliteto šolanja oziroma šolskega sistema, kar spet spregleda različnost kontekstov, v katerih se

¹³ Iz tega tudi sledi, da je treba problematizirati – kar tule vseskozi počnemo –, da so zgodovinsko družbeni in gospodarski kazalniki utelešali pozitivistično koncepcijo vednosti. Domnevna objektivnost se preizprašuje in tu imajo vodilno vlogo feministične študije znanosti (McCracken in Scott, 1998, str. 114; gl. tudi Vendramin in Šribar, 2010).

šolanje odvija. Poudariti je treba, da kvalitete ni mogoče meriti na način standardiziranega testiranja oziroma preizkušanja znanja, kvalitete šolanja/učenja pa ne na način linearnih razmerij med *inputi*, procesi in *outputi* (Aikman in Rao, 2012, str. 213). Na primer: če je kvaliteta definirana z nekim abstraktnim seznamom lastnosti, dekleta pa kot nosilke določenih pomanjkljivosti, potem potrebujejo dodatne učiteljske intervencije, ker so na primer manj samozavestna v razredu ali manj nadarjena za matematiko (Aikman in Rao, 2012, str. 214).

Podobno opozarja Elaine Unterhalter (2006, str. 9) ob primeru Unicefovega EDI (*Education Development Index*, kazalnik izobraževalnega razvoja, ki je sestavljen kazalnik, gl. op.).¹⁴ Avtorica izpostavi tri probleme, zaradi katerih je ta kazalnik lahko problematičen oziroma poda popačeno podobo:

1. Glavna komponenta spola je GEI (*Gender-specific EFA Index*), ki ima v središču pariteto, ki pa ne omogoča pogleda v kontekst (ali vsaj ne omogoča dovolj vpogleda za ustreznejšo podobo stanja). Moški in ženske, dekleta in fantje so morda res lahko dosegli pariteto v pismenosti ali dostopu do šolanja, imajo pa nizke ravni udeležbe.
2. EDI ne upošteva spola pri napredovanju otrok skozi šolski sistem. V prvi vrsti ga zanima spol v povezavi z dostopnostjo in ne dosežki.
3. EDI vsaki od svojih štirih komponent daje isto težo. Tako so vpisne stopnje in spolna pariteta pri vpisu obravnavane enako kot dosežki oziroma imajo v izračunu enak delež. Kot pa kažejo raziskave v številnih državah, je vpis otrok v šolo samo korak čez prvo oviro. Veliko težje je zagotoviti prisotnost pri pouku in zaključek šolanja, kar še posebej velja za dekleta. Njihovo napredovanje ovirajo številni dejavniki, ki so povezani z varnostjo, higieno, prehrano in družinskimi odgovornostmi (Unterhalter, 2006, str. 9).

Ob vpisni stopnji je treba opozoriti še na naslednje (CIDA, 1997, str. 75–76):

1. Stopnja vpisa kaže, koliko otrok se vpiše, ne pa, koliko jih dejansko hodi v šolo. Te podatke je s popisi oziroma velikim zajemi tudi težko pridobiti, da o osipništvu in odsotnostih niti ne govorimo (kar je

14 EDI je sestavljen kazalnik, razvit pri Unescu kot poskus združiti dostopnost šolanja, kvaliteto in vrzel med spoloma. Njegovi sestavni deli so: splošna primarna izobrazba (neto stopnja vpisa), stopnja pismenosti odraslih (pismenost v skupini 15 let in več), spolna enakost in pariteta, ki ju meri GEI (*Gender-specific EFA (Education for All) Index*, tj. spolno specifični kazalnik Unescove iniciative *Education for All* oziroma *Dakar Framework for Action*, ki je mandat podelil Unescu) in ga sestavljajo aritmetična sredina kazalnikov spolne paritete pri bruto vpisu za primarno in sekundarno izobraževanje, stopnja pismenosti odraslih in kvaliteta izobraževanja (napredovanje oziroma dosežen peti razred).

problem zlasti v deželah v razvoju, kot kažejo dokumenti Združenih narodov).

2. Stopnja vpisa ne pove ničesar o kvalitativnem delu kurikula. To pomeni, da tudi če deklice hodijo v šolo, so bodisi lahko deležne drugačne vrste izobraževanja kot fantje bodisi kurikulum vsebuje vsebine/stereotipe, ki imajo vpliv na kasnejše razumevanje spola.¹⁵ V mnogih deželah je kurikulum, namenjen deklicam, popolnoma nepovezan s potencialno kasnejšo zaposlitvijo (spet po dokumentih Združenih narodov).
3. Stopnja vpisa kaže bolj na proces kot rezultat. Rezultatni kazalnik je denimo stopnja pismenosti in to imamo običajno za pomembnejšo od stopnje vpisa, saj kaže rezultate šolanja. Spet pa velja tudi, da pismenost ni ena sama, in da je tu problem z definicijami pismenosti. Tudi če bi kot kazalnik torej uporabili stopnjo pismenosti, z njo ne bi dobili opisa stanja oziroma delovanja šolskega sistema skozi več let. Stopnja vpisa sicer odraža trenutno situacijo, a, kot rečeno, ne zadošča.

Elaine Unterhalter (2006, str. 8) meni, da vpis, enakost in napredovanje skozi šolski sistem gledajo na spol zgolj kot na število deklet in fantov, ki gredo skozi šolski sistem. Te oblike merjenja ne pokažejo – na kar velja spričo splošnega zaupanja v »trde« podatke, ki da ne lažejo, vedno znova opozoriti – spolno zaznamovanih razmerij moči v procesu šolanja, kar vpliva na številke. Ta pristop tudi ne da informacij o načinih, na katere se enakost ali neenakost med spoloma povezuje z drugimi dimenzijami človeške dobrobiti oziroma blaginje (z npr. zdravjem, dostopom do odločanja, trgom dela, dohodkom) ali tudi z drugimi sistemskimi viri diskriminacije, kar poskušajo tematizirati študije intersekcionalnosti. Te številke so lahko v precejšnjem nasprotju s kvalitativnimi podatki za določeno državo.

Zaključek

Treba se je torej zavedati, da je informacije, s katerim prepoznamo oziroma identificiramo sistemsko diskriminacijo, zelo težko pridobiti (McCracken in Scott, 1998, str. 113). To pa zato, ker ta diskriminacija ni samo del preučevanega področja, pač pa tudi instrumentov, s katerimi preučujemo, me-

15 Zlasti slednje, kurikularna plat, pa je relevantna tudi za nas. Kot kažejo analize kurikula (gl. npr. Vendramin, 2005), so »tradicionalnim« podobam spola podvrženi tudi slovenski kurikuli za osnovno šolo. Kurikulum s predsodki (*biased curriculum*) pomeni, da so denimo v učbenikih ženske omenjane manjkrat kot moški ali pa da so predstavljene kot pasivne, plahe, šibke, moški pa kot hrabri, polni radovednosti in želje po dogodivščinah ipd. Potencial žensk je le redko omenjen. Kritika tega tipa kurikula je upravičena, ne more pa zadostovati sama po sebi, kot tudi ni dovolj, da stereotipe obrnemo.

rimo, evalviramo, spremljamo ... Svet, ki ga teoriziramo, je svet, v katerem živimo – to je prvi temeljni uvid, ki pogosto umanjka (Heldke, nav. po Hankinson Nelson in Wylie, 2004, str. viii; Vendramin in Šribar, 2010, str. 158). Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da je raziskovanje homogena in nekontradiktorna množina vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo za domnevno izboljšavo sveta oziroma vsakdanjega življenja. Velja prav nasprotno: raziskovanje mora »vedno biti interpretirano« in te interpretacije se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007, str. 52; Vendramin in Šribar, 2010, str. 158).

Situacija oziroma evalvacija situacije torej še zdaleč ni preprosta in enoznačna, kot je bilo že večkrat povedano. Na primer: na področju vzgoje in izobraževanja se je jezik enakih možnosti preobrazil v diskurz o dosežkih in uspešnosti, vprašanja družbene pravičnosti pa so potisnjena na rob. Tako se tako, *mainstreamovsko* raziskovanje enakosti osredotoča na vprašanja dosežkov, hkrati pa se (ponovno?) vpenja v ozko definirane in rigidne vizije kategorije »ženskega« (Dillabough, 2001, str. 13). Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (da ne rečemo feminističnega) raziskovanja in pogosto še dodatno zabrisujejo problematiko (v smislu: številke »objektivno« kažejo, da je zadeva urejena, torej to lahko odključamo).

Ključno izhodišče, ko merimo in vrednotimo (ne)enakosti, je, da so te večdimenzionalne. Merjenje enakosti med spoloma v izobraževanju ne pomeni le beleženja vrzeli med spoloma pri stopnji vpisanih deklet in fantov (pariteta), ampak pomeni tudi merjenje nekaterih čezsektorskih vidikov enakosti med spoloma in enakopravnosti v dostopanju do zdravstvenih uslug, bogastva in odločanja, kar vse vpliva na enakost med spoloma v šoli oziroma vzgoji in izobraževanju (Unterhalter, 2006, str. 14–15). Elaine Unterhalter na istem mestu tudi poudarja, da uporaba katerega koli merila enakosti med spoloma v izobraževanju lahko pomeni, da bolj ko nam gre za mednarodno primerljivost, manj izčiščene so stvari, ki jih lahko izmerimo, zato se moramo pogosto zanesti na merjenja virov (dostop do šolanja) ali druge bolj rutinsko zbrane podatke. Kazalniki so podvrženi predsodkom na različnih ravneh njihovega oblikovanja, zbiranja podatkov, analize. Vprašanje je, v kakšni meri so lahko ustrezno mednarodno primerljivi, saj moramo v tem primeru – če jih poskušamo zuniverzalizirati do te mere, da jih lahko primerjamo – oklestiti specifičnosti na ravni dežele, jezika, kulture ipd.

Še več: meje razlike, kot pravi Nira Yuval-Davis v nekoliko drugačnem kontekstu (Yuval-Davis, 2009, str. 90), a njene misli so nadvse aktu-

alne tudi v tem okviru, določajo specifični hegemoni diskurzi, ki morda uporabljajo univerzalistično terminologijo, zagotovo pa niso univerzalni. Ti univerzalistični diskurzi ne upoštevajo različnih družbenih položajev tistih, na katere se nanašajo, in pogosto prikrivajo različne konstrukte, ki se nanašajo na raso, spol, razred in tako naprej. Moč poimenovanja in legitimiranja vednosti je povezana z oblastnimi razmerji in to prav gotovo zaznamuje realnost, ki nam jo predstavljajo kazalniki.

Literatura

- Acedo, C. (2013) Contributing to the Debate on Learning in the post-2015 Education and Development Agenda. *Prospects*. 43. Str. 265–268.
- Aikman, Sh., in Rao, N. (2012) Gender Equality and Girls' Education: Investigating Frameworks, Disjunctures and Meanings of Quality Education. *Theory and Research in Education*. 10 (3). Str. 211–228.
- Anderson, V. (1991) *Alternative Economic Indicators*. London: Routledge.
- Beck, T. (1999) *Using Gender-Sensitive Indicators. A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders*. Commonwealth Secretariat: London.
- Brambilla, P. (2001) *Gender and Monitoring: A Review of Practical Experiences. Paper prepared for the Swiss Agency for Development Cooperation*. Brighton: Institute for Development Studies.
- Code, L. (2000) How to Think Globally: Stretching the Limits of Imagination. V Narayan, U. in Harding, S. (ur.). *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*. Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press.
- Dillabough, J.-A. (2001) Gender Theory and Research in Education: Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes. V Francis, B. in Skelton, Ch. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Daukas, N. (2006) Epistemic Trust and Social Location. *Journal of Social Epistemology*. 3 (1-2). Str. 109–124.
- Fricker, M. (1994) Knowledge as Construct. Theorizing the Role of Gender in Knowledge. V Lennon, K. in Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*. London in New York: Routledge.
- Hankinson Nelson, L., in Wylie, A. (2004) Introduction: *Hypatia* Special Issue on Feminist Science Studies. *Hypatia*. 19 (2). Str. vii–xiii.
- Hedman, B., Perucci, F. in Sundström, P. (1996) *Engendering Statistics. A Tool for Change. Att producera statistik med jämställdhetsperspektiv. Ett verktyg för förändring*. Stockholm: Statistics Sweden.

- Jusová, I. (2011) European Immigration and Continental Feminism: Theories of Rosi Braidotti. *Feminist Theory*. 12 (1). Str. 55–73.
- Lees, P. J. (2007) Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique*. 6 (3). Str. 48–60. Dostopno na: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n3art3.pdf>. [Dostop: 16. februar 2010].
- Renold, E. in Ringrose, J. (2013) Feminisms Re-figuring »Sexualization«, Sexuality and the Girl. *Feminist Theory*. 14 (3). Str. 247–254.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge.
- Sullivan, Sh. in Tuana, N. (ur.) (2007) *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York.
- Unterhalter, E. (2006) *Measuring Gender Inequality in Education in South Asia*. The United Nations Children's Fund (UNICEF) Regional Office for South Asia and United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI).
- Vendramin, V. (2011) »Ženske v integriranem vezju« ali na poti posodobljenih raziskovanj spola. *Šolsko polje*. 22 (3-4). Str. 7–16.
- Vendramin, V. in Šribar, R. (2010) Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje*. 21 (1-2). Str. 157–169.
- Young, G., Fort, L. in Danner, M. (1994) Moving from »the Status of Women« to »Gender Inequality«: Conceptualization, Social Indicators and an Empirical Application. *International Sociology*. 9 (1). Str. 55–85.
- Yuval-Davis, N. (2009) *Spol in nacija*. Ljubljana: Sophia.

Internetni in drugi viri

- Canadian International Development Agency (CIDA). (1997) *Guide to Gender-Sensitive Indicators*. Dostopno na: [http://www.acdi-cida.gc.ca/inet/images.nsf/vLUIImages/Policy/\\$file/WID-GUIDE-E.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/inet/images.nsf/vLUIImages/Policy/$file/WID-GUIDE-E.pdf). [Dostop: 3. junij 2009].
- McCracken, M., in Scott, K. (1998) *Social and Economic Indicators: Underlying Assumptions, Purposes, and Values*. Dostopno na: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-36-1998E-2.pdf>. [Dostop: 1. marec 2012].
- Millennium Goals*. Dostopno na: <http://www.un.org/millenniumgoals/>. [Dostop: 7. april 2014].
- Morris, M. (b. d.) *Harnessing the Numbers: Potential Use of Gender Equality Indicators for the Performance, Measurement and Promotion of Gender-Based Analysis of Public Policy*. Dostopno na: <http://publica->

- tions.gc.ca/collections/Collection/SW21-36-1998E-2.pdf. [Dostop: 1. marec 2012].
- Permanyer, I. (2010) The Measurement of Multidimensional Gender Inequality: Continuing the Debate. *Social Indicators Research*. 95. str. 181–198. Dostopno na: <http://lib.scnu.edu.cn/ngw/ngw/xwbk/The%20Measurement%20of%20Multidimensional%20Gender%20Inequality%20Continuing%20the%20Debate.pdf>. [Dostop: 23. februar 2012].
- Unesco. (2012) *Education for All. Monitoring Report*. Dostopno na: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-report-edi.pdf>. [Dostop: 25. marec 2014].
- Unesco. *Education for All*. Dostopno na: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. [Dostop: 5. november 2013].
- UNESCO. (2004) *Gender-Sensitivity: A Training Manual for Sensitizing Education Managers, Curriculum and Material Developers and Media Professionals to Gender Concerns*. Dostopno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf>. [Dostop: 28. november 2013].

Nacionalsocialistična koncepcija znanosti in *morilska govorica* (*langage meurtrier*)

Taja Kramberger

V zaupnem poročilu nemške Sicherheitsdienst (okr. SD) iz časa druge svetovne vojne lahko preberemo uradno mnenje te ustanove, ki je delovala iz ozadja politične infrastrukture in se močno vpletala v življenja slehernikov, o intelektualcih oz. univerzitetnikih (profesorjih in raziskovalcih):

»Običajno tako malo prispevajo k političnem razvoju in krepitvi rajha, da so lahko še hvaležni, da niso odpuščeni kot intelektualci ali *Weltfremde* [tj. tujci temu svetu – op. avt.] – ljudje v javnem življenju in velikih podjetjih uživajo precej drugačen ugled.

Industrija ne nudi le večjih raziskovalnih možnosti, ampak tudi večje plače; univerzitetni asistenti, ki so šli v industrijo, včasih tam zaslužijo več kakor njihovi nekdanji profesorji.« (Cit. po Grunberger, 1971, str. 400.)

Sistematično poniževanje intelektualcev in znanstvenikov v tretjem rajhu na raven od naroda (*Volk*) odtujenih ljudi, *tujcev* običajnemu svetu ideologije *völkisch*, je strukturna sestavina delovanja nacionalsocialistične (v nadaljevanju NS) politike, ki je svojo koherenco gradila okrog elementa izključitve. Postavitev industrijcev in drugih poslovnežev, katerih edina vrednost se meri z zneski na bančnih računih, više od intelektualcev in akademe na družbeni lestvici, je procedurna konstanta, ki nam tudi v današnjem svetu ni tuja in katere vzgibe moramo v vsakem kontekstu znova preiskovati in razgrinjati.

V nadaljevanju bom najprej prikazala, na katerih načelih in kategorijah je bila utemeljena nacistična znanost oz. antiznanost, če kot njeno osrednje gibalno upoštevamo visceralen antiintelektualizem. Zatem pa bom predstavila še nacistično govorico, *langage meurtrier* (Faye, 1972, 2010, 2013), njene sestavine in značilnosti, njene konceptne specifikacije in njeno družbeno učinkovitost.

Nacionalsocialistična koncepcija znanosti

Čeprav postulirana NS doktrina znanosti črno na belem ni obstajala, je iz delovanja in strategij pronacističnega dela akademskega sveta, ki se je prav kmalu po *Machtergreifung* (30. januarja 1933) začel ravhati po dveh ključnih načelih kolektivne homogenizacije – po *Gleichschaltung* (totalna mentalna homogenizacija družbenega korpusa oz. *vistosmerjenje*) in po *Führerprinzip* (ki upošteva *Führerjevo* besedo kot zakon)¹ –, pa tudi iz publikacij v tretjem rajhu mogoče dokaj jasno deducirati nekatere odločilne poteze znanosti in znanstvene politike pod okriljem nacionalnega socializma. Izpostavljam jih sedem: koncepcijo totalne znanosti, tendenco k čisti znanosti, germanizacijo in rasno purifikacijo znanstvenih disciplin in diskurzov, vdevanje znanstveno-raziskovalnega dela v paradigmo *völkisch* in v okviru vojaško-varnostnega in industrijskega kompleksa, zaničevanje abstraktnega mišljenja in zavračanje (sovraštvo do) teorije, premik k praktičnim, uporabnim znanostim in promocija ekspertov ter – še zadnja kategorija – spodjedanje avtonomnega delovanja fakultet, akademskih skupnosti in drugih oblik akademske socializacije. V nadaljevanju jih na kratko sistematiziram in opišem vsako od njih posebej.²

Koncepcija totalne znanosti (*totale Wissenschaft*)

Postopen in vsaki posamični disciplini prilagojen proces nacifikacije znanosti, ki je potekal ves čas tretjega rajha, je spremljala naraščajoča pozornost oz. zbliževanje med konstrukcijo vednosti in političnim angažmajem – v navezavi z *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (okr. NSDAP) in SD. To zbliževanje se je na primer kazalo v tem, da so posamične discipline neopazno spolzele v legitimizacijski diskurz in delovale v imenu *völkisch* revolucije.

Victor Klemperer (1881–1960), filolog in judovski intelektualce, ki je NS režim preživel zaradi poroke z arijko in je vseh dvanajst let »tisočletnega rajha« zapisoval kroniko režima ter z veliko senzibilnostjo analiziral nacistično lingvistično gimnastiko, je tendenco k totalni znanosti v svojih dnevnikih označil takole: »4. september 1934 [...] v srcu ideološke šole je *totalna* znanost ljudstva in države utemeljene na nacionalsociali-

1 Martin Heidegger je kot freiburški rektor v luči tega načela študente nagovoril takole: »Ne dopustite, da bodo teorije in ideje vodile vaše bitje. *Führer* sam je nemška realnost in zakon, danes in v bodoče.« Gl. Sheehan (1988, 38 *sq*)

2 Za oporo pri tej sistematizaciji, ki je moja, so mi služila naslednja besedila: kot izhodišči Hartsthorne, 1938 in Grunberger, 1971; pa tudi Faye, 2013; Heiber, 1966; Hutton, 1999; Iggers, 2006; Ingrao, 2010; John et al., 1991; Klemperer, 1975; Mehring, 2009; Michael in Doerr, 2002; Petropoulos, 2000; Stephensen, 1990 in Szöllösi-Janze, 2001. O nacistični univerzitetni deregulaciji in njenih mehanizmi sem napisala dva članka, ki sta bila objavljena v *Sodobni pedagogiki*: Kramberger, 2013b in 2013c. Pričujoče besedilo ju dopolnjuje in nadgrajuje.

stični ideji«, pri čemer takoj zatem omeni Ernsta Kriecka (1882–1947), NS antropologa, in njegovo revijo *Volk im Werden* (*Ljudstvo v postajanju/nastajanju*) kot eksponenta nove »primitivne totalne znanosti« (Klemperer, 1975). Krieck, eden vodilnih (anti-)»intelektualnih« ideologov nacizma, je vso »intelektualno« in »kulturno« aktivnost, združeno v novo fronto *Totale Bewegung*, videl v podrejenosti in samoizpopolnjevanju (*Selbstvollendung*) nemške nacije. Leta 1936 je skupaj z nacističnim ministrom za izobraževanje Bernhardom Rustom (1883–1945) napisal kratek vodnik za novo nacistično orientacijo znanosti, *Nationalsozialistische Deutschland und die Wissenschaften* (*Nacionalsocialistična Nemčija in znanosti*), v katerem prihaja do izraza spojenost politične dokse z utilitarnimi aspekti znanosti, leta 1938 pa je objavil še svoje precej obsežnejše delo z naslovom *Leben als Prinzip der Weltanschauung und Problem der Wissenschaft* (*Življenje kot načelo svetovnega nazora in problem znanosti*), kjer sam nadaljuje s pojasnjevanjem kratkovidnega dosega NS znanosti, pri čemer za vodnika novega NS duha postavlja in obenem zlorablja Goetheja (Hutton, 1999, 30; Ingraio, 2010).

Jean-Pierre Faye, ki je v zadnjih štirih desetletjih večkrat analiziral totalitarni diskurzivni dispozitiv in družbene pogoje njegovega nastanka, meni, da ključno mesto v lansiranju totalitarne govornice v nemškem prostoru, se pravi začetek pozitivnega pojmovanja pridevnika *totale*, ki je kasneje pridobil karizmatično privlačnost in deloval kot združevalna funkcija, zaseda pravnik Carl Schmitt (1888–1985). Ta je imel 23. novembra 1932 pred zbranim občestvom visokih nemških finančnikov in industrijcev (združenih v *Langname Verein*) predavanje z naslovom *Gesunde Wirtschaft im starken Staat* (*Zdravo gospodarstvo v močni državi*), katerega izid je bil ta, da je podpora Adolfu Hitlerju od nekaj med seboj nepovezanih privržencev čez noč poskočila na visoko večinsko podporo znotraj poslovnega sveta. Rezultat Schmittovega predavanja je bil nadalje ta, da je 35 magnatov v posebnem pismu naslovilo predsednika rajha Paula von Hindenburga (1847–1934) in nanj pritislilo z vso močjo svojega kapitala, naj na prihodnjih volitvah podpre »vodjo velikega gibanja«, se pravi Adolfa Hitlerja (čigar ime je v dokumentu taktično izpuščeno). To se je čez nekaj mesecev tudi zgodilo. V predavanju je Carl Schmitt izpeljal prehod od »močne države« k »totalni državi« in se pri tem izvajanju oprl na italijanski fašizem³: »močna država bo totalna država v smislu njene kvalitete in energije« (Faye, 2010, str. 3). S tem pravniskim govorom na avtoriziranem mestu in pred mogočnim ter vplivnim občinstvom, pravi Jean-Pierre Faye (*ibid.*), je bil zarisan diskurzivni teren in se je s prihodom

3 Mussolini je že v svojem govoru *Discorso all'Augusteo* 10. junija 1925 definiral *lo Stato totalitario*. Gl. Faye, 2010, str. 2.

Hitlerja na oblast kmalu zatem lahko začela množična invazija nove totalitarne govorice. (Več v Faye, 2013; prim. Mehring, 2009)

Totalna nacistična vednost in njihovih dosežkov, pravi Christian Ingrao (2010, str. 110–111), se je opirala na *institucionalno, znanstveno in osebno* podlago. Prva je merila na postopno koloniziranje in nadzorovanje krajev produkcije vednosti (univerz, inštitutov, seminarjev, krožkov, fundacij, zasebnih raziskovalnih skupin), druga je skušala notranje-vsebinsko modificirati humanistične in družbene znanosti in jim priskrbeti novo epistemsko podlago (*rasiologije/Rassilogie*), tretja pa je na individualni ravni skozi mentorstva in tutorstva diplom, magisterijev in tez ter skozi diskusije vplivala na posameznikov verovnjaški in vrednostni sistem. Ta diferenciran proces postopne totalne nacistične vednosti se je odvijal prilagojeno posamičnim disciplinam, skupna komponenta vsem trem dimenzijam pa je bila ta, da je vse bolj naraščala prepustnost med konstrukcijo vednosti in političnim angažmajem. Tako je nekje na začetku druge svetovne vojne prišlo do dokončne fuzije med znanostjo in NS dogmo.

Tendenca k integraciji čiste znanosti (*reine Wissenschaft*) v nacionalsocialistično znanost

Nacistična tendenca k temu, da bi si v čim krajšem času prilastili področja delovanja *čistih znanosti, čistih misli* (*reine Denken*) in jih integrirali v lastno »znanstveno« vizio, je seveda navidezna in kamuflažna strategija, kako nevtralizirati intelektualno mišljenje, ki bi utegnilo odkriti kaj takega, kar NS ne bi bilo všečno. Sicer je obsesija s čistostjo eden od širših in zapletenih simptomov nacistične politike purifikacije na različnih družbenih področjih, ki v pretežni meri bržkone primarno sodi v psihoanalitični pojasnjevalni register. Toda modeli za razumevanje družbenega delovanja so kajpada različni, prav tako zorni koti, iz katerih družbeno dinamiko opazujemo, in »čista«, »spodobna«⁴ in »zares prava« znanost, odrezana od umazanih učinkov v realnosti, za NS seveda ni bila ogrožajoča, saj ni imela nobenega vzvoda, oprtega v realnem, in potemtakem tudi nobene *transformativne* moči.⁵

V registru »čiste znanosti« je pomenljiv zapis »NS matematika« Erharda Torniera (1894–1982), ki se je po kadrovske čistke na göttingenski univerzi tam zaposlil kot preverjen strankarski kader in ki se je z intrigo

4 O implikacijah spodobnosti in moralizma v konstrukciji nacionalnega in nacije gl. Mosse, 2005.

5 Dogajalo pa se je tudi nasprotno (zato je potrebna določena previdnost v preiskavah in diskurzivnih labirintih nacistične kamuflaže), in sicer da so se nemški znanstveniki prav v imenu »čiste znanosti« uprli NS psevdoznanstvenim dogmam in »umazanosti s politiko«. Gl. Szöllösi-Janze, 2001, str. 6–7.

celo skušal znebiti direktorja Matematičnega inštituta – odmevnega matematika Helmuta Hasseja (1898–1979), sicer desnega nacionalista in člana NSDAP, ki pa pri nacistih ni bil priljubljen, saj so pri njem odkrili »judovske rodbinske korenine«. ⁶ Takole je Tornier leta 1936 zapisal v eni od številk revije *Deutsche Mathematik*:

»Čista matematika ima prav tako realne objekte – kdorkoli to želi zanikati, je zastopnik judovsko-liberalne miselnosti, filozofsko sofisticira ... Vsaka teorija čiste matematike ima pravico do obstoja, če je dejansko v položaju, da odgovarja na konkretna vprašanja, ki zadevajo realne objekte, kakor so cela števila ali geometrične figure – ali če vsaj služi za konstrukcijo stvari, ki se tam dogajajo. Brez tega pa je nepopolna oziroma je dokument judovsko-liberalne zmešnjave, ki se rojeva v možganih izkoreninjenih umetnikov, ki žonglirajo z definicijami brez objektov, zavajajo sebe in svoje nepremišljeno občinstvo...⁷ V prihodnosti bomo imeli nemško matematiko.« (Cit. po Mac Lane, 1995, 1138; prim. Remmert, 2004)

Podobnih izpovedi nacističnega *creda* je več; tako, denimo, berlinski matematik Ludwig Bieberbach (1886–1982), ni skrbel le za osnovno NS propagando znotraj polja »nemške matematike«, ampak je aktivno iskal načine, kako bi rasologijo vključil v polje čiste matematike in tako vedo očistil motečih elementov, ki zavirajo enkratnost nemških dosežkov. Aprila 1934 je svoja razglabljanja predstavil v javnosti (*Persönlichkeitsstruktur und mathematisches Schaffen/Osebnostna struktura in matematično ustvarjanje*), kjer pravi takole:

»Moje izpeljave v moji lastni znanosti, matematiki, terjajo, da v ustvarjalnem stilu in na različnih primerih razgrnem vpliv ljudstva (*Volkstum*), krvi (*Blut*) in rase (*Rasse*). Za nacionalsocialiste kajpada takšna trditev ne potrebuje nobenih dokazov. Je prejkone vpogled večjega samorazumevanja. Kajti vse naše delovanje je zakoreninjeno v krvi in rasi in od njiju prejema svojo enkratnost.« (Cit. po Remmert, 2004, str. 161.)

6 Hasse je po čistki leta 1934 nasledil Hermanna Weyla (1885–1955), enega najpomembnejših götingenskih matematikov in teoretskih fizikov. Weyle se je z ženo (judinjo) po nacističnem prevzemu oblasti najprej umaknil v Zürich in nato v ZDA (imel je pomembno vlogo pri začetkih IAS-Institute for Advanced Study v Princetonu).

7 Za pregledno predzgodovino antijudovskih *topoi* v diskurzih različnih tipov gl. članek Roberta Michaela, 2002. Antisemitski diskurz, spretno vtkan v vsakdanje govorice, demonstira skrivnostno – in od tod za zdravorazumarstvo tako privlačno – emocionalno zvezo med stvarjo in njenim imenom. Znano je, da negativen pomen močnejše angažira afektivne sile in emocionalno temeljiteje zapolni konotacije *idéés-forcées*, vsiljenih idej. Gl. Michael in Doerr, 2002.

Germanizacija in rasna purifikacija znanstvenih disciplin in diskurzov

Celoten kompleks ved, ki so zadevale germanizacijo (prazgodovina, arheologija, germanistika⁸, lingvistika, folklor/*Volkskunde*⁹ in etnografija/*Völkerkunde*), je prihod nacizma pozdravil, saj so si te vede – znotraj novega režima – upravičeno obetale preferenčno obravnavo. Še preden pa so se »čisti« akademski ariji lahko posvetili uživanju »čistih« sadov svojega »čistega« (anti)intelektualnega dela, so izvedli obredno očiščenje »barbarskih in boljševističnih« izdelkov: maja 1933 so obredni ognji *auto-da-féjev* (se pravi *dejanj vere*) na več kampusih nemških univerz, v katerih so požigali knjige prepovedanih avtorjev, poskrbeli za to izhodiščno in posvečeno purifikacijo. Profesorji nemške književnosti so ob teh ognjenih spektaklih nemalokrat imeli ceremonialne govore (tako profesorja Bertram iz Kölna in Naumann iz Bonna, medtem ko je profesor Petersen iz Berlina, pretresen od plamenic in glorije nacionalsocializma, ob plamenih v Schillerju in Goetheju celo prepoznal arhetipa NS; gl. Grunberger, 1971, str. 390–391).

Germanizaciji vednosti lahko, četudi so njene akcije številne in čeprav je segla bistveno globlje v družbeno tkivo, kakor se zdi na prvi pogled, sledimo tudi skozi preimenovanja organizacij, ki so v svoje nazive vtkala pridevnik »nemški/-a/-o«; tako se je npr. Družba za fizično antropologijo (*Gesellschaft für Physische Anthropologie*), ustanovljena leta 1925, v tretjem rajhu preimenovala v Nemško organizacijo za rasne raziskave (*Deutsche Gesellschaft für Rassenforschung*).¹⁰ Posvečeni NS fizik Philipp Eduard Anton von Lenart (1862–1947; leta 1905 Nobelov nagradenec) je v podobnem stilu, kakor smo ga srečali že pri dveh matematikih, Tornierju in Bieberbachu, razširjal vednost o *nemško-arijski fiziki* in zavzeto preganjal *judovskega (einsteinovskega) duha* z univerze (Grunberger, 1971, 394; Szöllösi-Janze, 2001, 6). Od leta 1940 je NS propaganda (v vojnih razmerah) še dodatno okrepila germanizacijsko fronto: dvakrat dnevno je uprizarjala oddajo z naslovom »Tagesparole«, v kateri so radijski voditelji pojasnjevali germanizacijo besed in nadomeščanje tujk z nemcizmi (npr. *Mikroskop s Feinsechrohr*; gl. Morris, 2002).¹¹

8 Germanistika (termin je v uporabi od okoli 1840. leta; Hutton, 1999, str. 16) – tako lingvistična kakor literarna – je v času NS, pravi Grunberger (1971, str. 394), šla na vseh izobraževalnih ravneh skozi fazo *testomanije*. Od tod številne jalove razprave o pomemčevanju tujk, kakršna je bila tudi okoli *Konzentrationslager*; češ da izhaja iz neprimerne latinske osnove in bi taborišču bilo bolje reči lepo po nemško *Sammellager* (ibid.).

9 Gl. Lixfeld, 1991.

10 Pomembno funkcijo v obeh je imel rasni higienik in zdravnik Ferdinand Claussen (1899–1971). Gl. Hartshorne, 1938, str. 225.

11 Toda tujke so ohranjali za najbolj morilska dejanja – za *eksekucijo*, za *likvidacijo* itn., kar je bržkone psihološko pomagalo ustvarjati sovražno razpoloženje do nenemškega sveta.

Sicer pa je osnutek za prvo univerzitetno katedro za »človeško vzrejo« oz. *rasoslovje* (*Rassenkunde*) leta 1930 univerzi Fridericha Schillerja v Jeni predložil dr. Hans F. K. Günther (1891–1968), »specialist za rasne navede«. Ker želja ob predložitvi ni bila takoj uslišana (jenski rektor in komisija sta vlogo gladko zavrnila), je Wilhelm Frick (1877–1947), minister za notranje zadeve, besen zaradi univerzitetne »samovolje« in odločen, da bo ta projekt, Hitlerju tako ljub, izpeljal za vsako ceno, preprosto ukazal, naj se katedra pri priči ustanovi. To se je tudi zgodilo, kasneje pa se je preimenovala v katedro za socialno antropologijo (!). Hitler se je – ob odsotnosti drugih zastopnikov univerze zaradi politične uzurpacije katedre – osebno udeležil Güntherjevega nastopnega predavanja 15. novembra 1930 (Brenner, 1980, str. 54–55).

Sicer je bila usoda rasologije v tretjem rajhu ta, da je skušala izriniti oz. marginalizirati zgodovino; namreč, s stališča rasne perspektive, kjer fizični človeški tipi determinirajo človeško obnašanje, je zgodovina skrčena zgolj na pripoved o krvnem nasledstvu oz. o rasni dediščini. Zgodovina v tej perspektivi je torej predestinirana z rasnim dedovanjem in ni samostojna veda (Hutton, 1999, str. 33; Iggers, 2006).

Heinrich Himmler (1900–1945), *Reichsführer der Schutzstaffel*, se je s svojo SS kohorto zavzeto zanimal za »zgodnjo germansko kulturo« in podpiral študij arheologije, umetnostne zgodovine in antropologije, še zlasti skozi organizacije, kakršni sta bili *Ahnenerbe*¹², Družba za promocijo nemških kulturnih spomenikov in njihovo oskrbo (*Gesellschaft zur Förderung und Pflege Deutscher Kulturdenkmäler*),¹³ ali Nordland Press (Petropoulos, 2000, str. 168).

12 Namen ustanove *Ahnenerbe* (Dediščina prednikov), ustanovljene 1933 in od 1936 tesno povezane z SS (na čelu s profesorjem Walterjem Wüstem, sicer nacističnim profesorjem zgodovine na univerzi v Münchnu, in njegovim pomočnikom Wolframom Sieversom), je bil raziskovanje prostora, duha, dejanj in dediščine nordijske in indoevropske rase ter obveščanje ljudstva o stanju raziskav. Obsegala je »Centralo za rasne raziskave« in imela kakih 50 študijskih oddelkov, v katerih je sodelovalo več kakor 30 univerzitetnih profesorjev. Študij je imel tri usmeritve: dediščina (*Erbe*), prostor (*Raum*), duh (*Geist*). Videz znanstvenosti (*Wissenschaftlichkeit*) na deklarativni institucionalni ravni je torej za naivno oko dobro prekrival povsem ideološke vsebine. Himmler je v pismu Göringu z dne 19. marca 1937 naloge Ahnenerbe definiral takole: »implementacija temeljnega in najbolj dragocenega raziskovanja, ki vsemu navkljub ostaja v celoti ali deloma spregledano ali celo preganjano s strani uradnih znanosti«; za posebej dragoceno raziskovanje so nacisti najvišjega ranga, na čelu z avstrijskim inženirjem Hannsom Hörbigerjem, med drugim imeli *Weltelehre* oz. *Glazial-Kosmogonie* (raziskovanje ledene dobe). Menili so, da so s tem preučevanjem ponudili močan in znanstveno koherenten nemški odgovor na Einsteinovo »grozljivo in napačno teorijo«. *Ahnenerbe* je kot ustanova rabila za živi ščit duha *völkisch* pred nevzdržno intelektualno pertinenco, se pravi, bila je antiintelektualna ustanova *par excellence*. (Cit. po uvodniku Margit Szöllösi-Janze v zbornik Szöllösi-Janze, 2001, str. 1) Gl. tudi Kater, 1974; Haar in Fahlbusch (eds.), 2004. O antiintelektualizmu gl. Kramberger, 2013a.

13 Himmler je hotel westfalski renesančni grad Wewelsburg v navezavi z Družbo za promocijo

Kar zadeva zgodovinarje, ki so kolaborirali z nacisti, nas Georg G. Iggers, ameriški zgodovinar in specialist za nemško zgodovinopisje in intelektualno zgodovino, opozarja, da je vse od oblikovanja nemških univerz dalje obstajala napetost med *znanstvenim etosom* oz. profesionalno deontologijo zgodovinske discipline, ki je zahtevala zavezanost zgodovinarja njegovemu delu brez vnaprejšnjih pojmovanj in vrednostnih sodb, in *politično funkcijo*, ki je družbeni red, ki mu je pripadala in iz njega izhajala, prikazovala kot neproblematičen (Iggers, 1997, str. 23; 2006). Številni nemški zgodovinarji so politično funkcijo sprejeli za svojo in v njenem okviru razvili svoj potencial; celo Friedrich Meinecke (1862–1954), siva eminenca nemških zgodovinarjev, a tudi sam strasten antisemit, se je režimu zlahka prilagodil in bil odpuščen z mesta urednika revije *Historische Zeitschrift*¹⁴ šele leta 1936. Eminentnega NS zgodovinarja Heinricha Ritterja von Srbika (1878–1951)¹⁵ in njegovo reorganizacijo v zgodovinskem/zgodovinopisnem polju pa so Nemci tretjega rajha primerjali z velikopoteznimi dejanji barona vom Steina (1757–1831), pruskega uradnika, politika in reformista, ki je v času napoleonskih vojn moderniziral Prusijo (Grunberger, 1971, str. 391).

Rajhovski inštitut za zgodovino nove Nemčije (*Reichsinstitut für Geschichte des Neuen Deutschlands*)¹⁶ je bil ustanovljen leta 1935 s sedežem v Berlinu, obdeloval pa naj bi vprašanja, povezana z judovsko raso. Kot tak je bil kraj NS propagande, obdan z atributi znanosti, ki so kamuflirali njegovo dejansko poslanstvo. Vsebinsko so bili projekti, ki naj bi s preiskava-

nemških kulturnih spomenikov in njihovo oskrbo, prek katere naj bi črpali sredstva za prenovo gradu, preoblikovati v kultno-izobraževalni center SS, v *Nordische Akademie*, ki naj bi vse druge vede oskrbovala s teoretsko podlago za *Rassenlehre*.

14 Richard Grunberger (1971, str. 395) navaja zanimivo statistiko objav v tjej odmevni nemški zgodovinski reviji: med njimi je bilo med letoma 1933 in 1945 195 prispevkov ideološko nevtrálnih, 101 pronacističnih in 41 rahlo antinacističnih (seveda z zelo obrobniimi nazprotovanji režimu). Med vidnejšimi uporniki zoper NS režim je verjetno med vsemi univerzitetnimi profesorji najbolj krut konec doživel profesor Kurt Huber (1893–1943) z Münchenske univerze, ki je bil usmrčen skupaj s študentskimi predstavniki odporiškega gibanja Bela vrtnica (*Weisse Rose*), še pred smrtjo pa degradiran s strani univerze, ki mu je vzela vse akademske privilegije, nazive in časti. Podobno je leta 1936 senat bonnske univerze (ki je bila ena od najbolj lojalnih NS režimu) pisatelju Thomasu Mannu odvzel častni doktorat. Za jezikovno analizo nacizma in njegovih sledi v tedanjih znanstvenih revijah gl. Hutton, 1999, str. 35–54.

15 Med letoma 1938 in 1945 je bil predsednik avstrijske Akademije znanosti (Österreichischen Akademie der Wissenschaften).

16 Vodil ga je kompromitirani nemški zgodovinar Walter Frank (1905–1945), prijatelj in sodelavec nacionalno-socialističnega rasnega ideologa Alfreda Rosenberga (1893–1946). Leta 1945 je bil inštitut razpuščen. Še en soroden inštitut je bil Wannsee Institut, ki je RSHA (*Reichssicherheitshauptamt/Osrednja varnostna služba rajha*) dobavljal »strokovne raziskave« v humanistiki in družbenih znanostih. Njegove dejanske preokupacije pa so bile v tem, kako geopolitiko prilagoditi rasni biologiji. Vodil ga je Franz Six (1909–1975), član SD (*Sicherheitsdienst*) in SS (*Schutzstaffel*), pa tudi morilskega oddelka *Einsatzgruppe B* (ki je deloval v Sovjetski zvezi), obenem agilen vodja Inštituta za novinarske vede univerze v Königsbergu. Pri njem je doktorirala vrsta NS obveščevalcev in visokih funkcionarjev. Gl. Ingrao, 2010.

mi pojasnili, »kaj je jud in kakšna je njegova izrojenost«, zasnovani okoli treh osi: političnega vodenja v svetovni vojni (*Politischen Führung im Weltkrieg*), povojnega časa (*Nachkrieg*), raziskovalnega odseka »judovsko vprašanje« (*Forschungsabteilung Judenfrage*). Rezultate svojih psevdonastvenih rasnih raziskav so člani inštituta bolj kakor v znanstvenih revijah in monografijah razpečevali predvsem v dnevnem časopisu in prek radijskih oddaj (Heiber, 1966).¹⁷

In še en primer vsiljene germanizacije: tako imenovan *regermanizacijski program* na Vzhodu je, denimo, skozi polje umetnostne zgodovine izvajal agresivno iredentistično politiko na Poljskem, kjer so umetnostni zgodovinarji poljske umetnine neskrupulozno pripisali nemškemu izvoru, Poljake pa obtoževali, da so si jih lažno prisvojili; še zlasti dejavna v tem sta bila Gustav Barthel (1903–1972), umetnostni zgodovinar z univerze v Wrocławu (nekdanji Breslau), in dr. umetnostne zgodovine Kajetan Mühlmann (1898–1958), eden največjih plenilcev umetnin v tretjem rajhu (Petropoulos, 2000, str. 168).¹⁸

Vdevanje znanstveno-raziskovalnega dela v paradigmo *völkisch* in v okvire vojaško-varnostnega in industrijskega kompleksa

V prostodušni NS romantično-animistični folklori, ki se je oblikovala okoli *völkische Bewegung*, je obstajala esencialna zveza med moralnimi vrednotami in zaščito pred demonskimi elementi (*Dämonenabwehr*), iz česar izhaja, da so bila tako zasnovana – na eni strani zaščitniška, na drugi pa izključevalna in na antagonizem utemeljena pojmovanja – postulirana v nacističnem imaginariju oz. v njegovem *Weltbild*. Sicer je gibanje samo starejše od NS in izhaja iz niza konservativnih skupin, ki so se v času nagle nemške industrializacije in urbanizacije v drugi polovici 19. in na začetku 20. stoletja začele vračati k naravi in njenim domnevno organskim značilnostim, pri čemer so identitetne koordinate iskale v ambigvitetnih, nepresojnih psevdoteorijah in diskurzih – v mysticismu, ezoteri-

17 Zanimivo je, da posebej varovani nacistični znanstveni disciplini, prazgodovina in »rasna znanost«, kljub močni propagandni mašini nista bili dovolj reprezentativni, da bi v statističnih podatkih o študentskem vpisu na fakultete, ki jih navaja Hartshorne (1938, str. 224), igrali kakršnokoli resno vlogo. Vpis na univerzitetne tehnične smeri je resda med 1933 in 1937 padel, a kasneje se je povečal. Naraščal je tudi vpis na medicino in na vojaško akademijo, stagnirale so pedagoške smeri, pravo pa je v vseh letih pred vojno ohranjalo približno enako odstotek vpisane študentske populacije (tj. 13 %). Sicer se je leta 1932 na nemške univerze vpisalo 118.000 študentov, od tega okoli ena petina deklet (tj. okoli 2300 študentk), v času nacizma, ki je naredil vse, da bi zadušil univerzitetni vpis, pa se je leta 1938 na univerze vpisalo le 51.000 študentov, od tega 6.300 deklet (okoli 12,4 %). Letna kvota deklet, vpisanih na univerzo, sicer naj ne bi presegla 10 % vse študentske populacije – in večinoma jih tudi ni. Cit. po Grunberger, 1971, str. 403–408. Prim. Stephensen, 1990.

18 Na Poljskem so nacisti leta 1939 izpeljali tudi brutalno akcijo *Sonderaktion Krakau* z namenom popolnega uničenja kadrov Jagelonske univerze. Hutton, 1999, str. 62.

ki, neopoganstvu in teozofiji.¹⁹ Adolf Hitler (1889–1945) v *Mein Kampf* na več mestih poudarja osrednje mesto pojmovanja *völkisch* in to, da je temeljna moč NS gibanja prav razumevanju ideje *völkisch*. (Hitler, 1936: zlasti zapisi o »Ablehnung des Wortes »völkisch«« in njenem ponovnem vstajenju, 397ssq.).

Sestavine kompleksa *völkisch*, ki naj bi poživil nemško ljudstvo in mu dal novih moči, so bile retrogradno intergrirane v »tradicionalno tevtonsko dediščino«, ki naj bi Nemcem kot živa memorija in kot specifična (endogamna) solidarnostna vez zagotavljala edino pravo in čisto kulturno identiteto, obenem pa določala vrsto umetniških stilov (od arhitekturnega pa do jezikovnega) in ljudskih napevov. Nova tribalna politična ideologija je od intelektualcev brezpogojno zahtevala, da se v imenu poenotene *Deutschtum* oprejo na revitalizacijsko programsko shemo *völkisch*,²⁰ ki je izvrгла vse nearijske elemente in zaničevala »civilizacijske dosežke«, o katerih so govorili tisti nemški emigranti, ki so se v drugih deželah (še zlasti v ZDA) oddaljili od pojmovanja in diskurza *völkisch* in ga začeli dojemati kot znak korupcije v nemški kulturi (Hutton, 1999). Profesor Reinhard Höhn (1904–2000) je pojmovanju *Volksgemeinschaft* pripisal kar status aksiomatičnega znanstvenega koncepta (1934/1935); medtem ko je znani fizik Jordan, sicer skupaj z Heisenbergom in Bornom soutemeljitelj kvantne mehanike, opažal *Führerprinzip* tudi na ravni molekularne strukture. (Szöllösi-Janze, 2001; Schappacher, 1987; Hutton, 1999.)

Ob tem se je v tretjem rajhu v več disciplinah uveljavila predpona *Wehr* (*Wehrmedizin*, *Wehrphysik*, *Wehrbotanik*, v Berlinu so ustanovili *Wehrtechnische Fakultät*), ki pomeni obrambno delovanje in označuje, da je predmet študija zvezan s problemi nacionalne obrambe (Hartshorne, 1938, str. 225–226). Antisemitski in nacionalistični patolog Julius Wätjen (1883–1968), ki se je leta 1933 pridružil NSDAP in pedantno skrbel za »čisto mentaliteto« anatomskega inštituta, je celo povsem resno predlagal, da bi se *akademische Lehrfreiheit* preimenovala v *akademische Wehrfreiheit* (Szöllösi-Janze, 2001, str. 158).

19 Na začetku tega mistifikacijsko-okultnega toka je ustanovitev »družbe« *Thule Gesellschaft* (izvirno ime je *Studiengruppe für Germanisches Altertum*) kmalu po prvi svetovni vojni (1918), ki je hitro začela propagirati antisemitske in antirepublikanske ideje. Med njenimi pobudniki je ezoterik in numerolog Rudolf von Sebottendorff (1875–1945). *Thule Gesellschaft* je bila instrumentalizirana za ustanovitev Nemške delavske stranke (*Deutsche Arbeiter Partei*), ki se je naknadno preimenovala v NSDAP. Številni kasnejši nacistični funkcionarji so bili v zgodnjih letih člani *Thule* (npr. Alfred Rosenberg, Rudolf Hess, Hans Frank, Dietrich Eckart idr.). Gl. Goodrick-Clarke, 1985.

20 Tako je npr. Eugen Fischer (1874–1967), nacistični profesor medicine, evgenike in (fizične) antropologije, kot novi nacistični rektor Univerze v Berlinu svoj nastopni govor (29. julija 1933) naslovil takole: *Koncepcija völkisch države iz zornega kota biologije*. Gl. Hutton, 1999.

Hutton navaja, da so bila delovanja vojske in nekaterih inštitutov (predvsem Ahnenerbe) usklajena in da so raziskave največkrat sledile Wehrmachtu na *istem terenu*, se pravi, po vojaški zmagi je na teren prispela »znanstvena« ekipa, ki je poskrbela za ustrezno »nacifikacijo« (Hutton, 1999, str. 148). Ahnenerbe naj bi bila tako pravzaprav trojanski konj za čisto posebno ustanovo – Inštitut za obrambno-znanstvene ciljne raziskave (*Institut für wehrwissenschaftliche Zweckforschung*), ki je pod krinko znanstvenosti na terenu nemških vojaških zmag skrbela za etnično čiščenje, se pravi imela dejanske morilske zadolžitve (Szöllösi-Janze, 2001, str. 5).

K isti kategoriji obrambno-varnostnih misij moramo prišteti tudi številna kriminalna dejanja, v katera so se spuščali nacisti, oz. povzemanja »znanstvenih« krink za izvajanja čisto navadnih gangsterskih plenjenj materialnih dobrin in ropanj umetniških del. Med vsemi akterji, ki so se spuščali v takšne posle, prav posebno mesto zaseda Kajetan Mühlmann (1898–1958), ki je bil na Poljsko uradno delegiran kot »koordinator znanstvenega vodstva« in ki skupaj s kolegi (z Göringom na čelu) uradno »ni kradel«, ampak »varoval« (*Sicherstellen*) umetnine (Petropoulos, 2000, str. 188).

Zaničevanje abstraktnega mišljenja in zavračanje (sovrastvo do) teorije

Abstrakcija in teoretska argumentacija – znamenji intelekta in znanstvenega duha – sta bili v NS antiintelektualnem imaginariju tesno povezani z *judovstvom* in njegovo domnevno intelektualno pretencioznostjo; pod etiketo *judovskega duha* se je skrival nacističen strah pred intelektualno kastracijo oz. pred pertinentno teoretsko argumentacijo, ki bi utegnila javno kompromitirati tiste, ki je niso zmogli.²¹ Abstraktnemu in mehaničnemu (!) (ta projekcijska kombinacija je nacistična, saj nacisti sebe niso videli kot nosilce mehanične dokse, kar so dejansko bili, *abstrakcijo* pa, ki je niso zmogli absolvirati, so izrinili iz polja in jo tam – v nenevarnem – povezali z *mehaničnim*), pojmovanima negativno, so nacisti sopostavili pozitivno pojmovno kategorijo: *organsko*. »Organski realizem«, kakor je holistično odrešilno pot iz »pretenciozne judovske abstrakcije« imenoval odmevni nacistični »učenjake« Krieck, naj bi bil rezultanta učinkovanja »politične centralizacije in kulturne decentralizacije« (Hutton, 199, str. 31).

Premik k praktičnim, uporabnim znanostim in promocija ekspertov

V premiku od temeljnih znanosti k aplikacijam so tehnologije, tehnične raziskave in inovacije postale dejanski prioritetni interesni fokus nacistič-

21 Eden od profesorjev fizike je npr. zaprosil za premestitev iz Göttingena na jensko univerzo, češ da so ga grobo napadli v »polemiki proti teoretski fiziki« (Grunberger, 1971, str. 394).

ne znanstvene politike (po letu 1937 so za vpis na tehniške fakultete z vrsto olajšav in podpor dodatno stimulirali mlade). Zanje so bila na voljo sredstva, štipendije, laboratoriji itn., medtem ko so se sredstva za temeljne znanosti, humanistiko in družbene znanosti skrčila.²²

Poleg novoustanovljenega Nacionalnega znanstvenega sveta (*Reichsforschungsrat*, okr. RFR, ust. 1937), ki je pospeševal stik znanosti z gospodarstvom in industrijo, so NS oblasti oblikovale tudi vrsto posebnih praktičnih »načrtovalnih skupin/omizij«, ki so delovale praktično v ekonomiji, kmetijstvu, aeronavtiki itn. Množenje tehničnih ekspertov in »praktikalizacija« znanosti, ki sta v tehničnih vedah še imela nekakšen smisel in sta sprva delovala spodbudno, sta se pri temeljnih znanostih, ki nikdar niso imele aplikativnih ciljev, izkazala za pogubna,²³ saj sta te znanosti spodrezala pri njihovih izvorih oz. koreninah, tj. pri možnosti refleksije in distanciranja od predmetov preučevanja.

Zloraba zgodovinske discipline je iz tega zornega kota še posebej ilustrativna, saj številni zgodovinarji poslej niso niti poskušali razumeti kompleksnih procesov in razmerij v preteklosti, da bi bolje razumeli sedanjost, ampak so brskali po preteklosti na način, ki je utemeljeval dogmatično naravo NS režima (Iggers, 2006; Hutton, 1999; Szöllösi-Janze, 2001). S tem se je vrnila stara moralistična shema poučevanja skozi zgled, ki v preteklosti vidi le uporabno vrednost in ne k razmišljanju in kritični refleksiji spodbujajoče dogajanje. Na podoben način je NS prekvalificiral ekonomijo, politično sociologijo, orientalistiko, psihologijo, filozofijo in še kaj v zgolj pomožne kameralistične državne vede, ki so pridigale pravi *Weltanschauung* (Hartshorne, 1938, str. 226; Hutton, 1999).

Spodjedanje avtonomnega delovanja fakultet, akademskih skupnosti in drugih oblik akademske socializacije

Nacistično stremljenje k popolnemu nadzoru nad vsemi vejami izobraževanja in akademske socializacije je še posebej nelagodno, saj je Nemčija v svoji tradiciji akademske skupnosti, ki je vključevala tako učiteljski kakor študentski del, kar pomeni, da so se pravice, dolžnosti in svoboščine (privilegiji, imunitete, svoboda izbire študija ali kurikularnih vsebin ipd.) nanašale v enaki meri na oba sestavna dela akademije,²⁴ imela za se-

22 Torej trend, podoben neoliberalnemu.

23 Podobno vsiljevanje uporabne umetnosti v NS umetniških krogih je docela devastiralo potencial v umetniškem polju in sprožilo hud padec kvalitete na provincialno-mediokritetno raven. Gl. študijo o tem: Brenner, 1980.

24 Če se je *svoboda poučevanja* nanašala na učiteljski del, pa se je *svoboda do učenja* nanašala na študentsko polovico akademske skupnosti (znameniti humboldtovski *Lehrfreiheit* in *Lernfreiheit*). V času nacionalsocializma se je ženski del študentske populacije prepolovil (Hartshorne, 1938, str. 230). Prav tako močan je bil tok odpuščanja žensk z univerze (nearijk, judinj,

boj že razvejano in kompleksno pot, ki je prisegala in – vsaj v nekaterih segmentih tudi dejansko – varovala akademsko svobodo. Nekdanji živahni vpliv *Burschenschaften*, ki jih je nacional(istič)na mobilizacija v več zgodovinskih trenutkih kapitalizirala za svoje cilje, si je našel izraz v marsikaterem študentskem napevu, ki je postal klasika mladostnega idealizma. Ta idealizem je skozi historično genezo izoblikoval heroično figuro bratskega žrtvovanja za nacijo in Hitler je ob »pravem« času zasedel njeno mesto. Študentje, ki so bili v času nacističnega prevzema oblasti ujeti v takšno mitološko strukturo (in dejstvo ostaja, da jih ni bilo malo), so spontano zasedli položaje apologetov NS revolucije. Tako se je nacistična univerzitetna restrukturacija pravzaprav začela kar znotraj akademske skupnosti same – zaradi pomanjkanja refleksije, zmožnosti samostojnega mišljenja in avtonomnosti deloma študentskega in deloma učiteljskega dela akademske skupnosti.

NS politika v razmerju do študentskega dela akademske skupnosti ni bila popolnoma premočrtna. Maja 1933 je NS vlada podala vrsto očitkov, ki so merili na neresnost študentov in na njihovo nedisciplinirano vedenje, poskušala je celo ukiniti stare bratovščine – ti ukrepi so sodili v register spodkopavanja stare gildne/cehovske univerzitetne strukture, ki je bila nacistom zaradi svoje dolgoživosti, upornosti in tudi relativno dobrega financiranja napoti. Zaradi študentskih uporov je to nelagodje, imenovano »študentsko vprašanje«, skupaj s »cerkvenim vprašanjem« v medijih preraslo v ključno nacionalno problematiko. Leta 1937 je NS vlada skušala doseči spravo s študenti in je rehabilitirala nekatere od tradicionalnih ritualov (med njimi dvoboj!). Vendar pa je nacionalsocializem s politizacijo študentov in njihovih idej le dosegel vsaj dva cilja: študentom je reducirал dostop do izbora vsebin in močno zmanjšal možnost njihovega intelektualnega razvoja v normaliziranem sistemu pluralnih pogledov in njihovih soočanj, s čimer je sprožil dodatne restrikcije, anksioznosti in negotovost v študentskem zasebnem življenju.

Zanimiv je tudi NS odnos do priznanj in nagrad, ki jih niso podeljevale NS oblasti in ki bi jih nemški znanstveniki ali intelektualci utegnili prejeti s strani nenemških ustanov. V zvezi s tem je minister za izobraževanje²⁵ 6. oktobra 1937 v akademski svet plasiral *neuradno*, a performativno okrožnico, v kateri beremo:

učiteljic, raziskovalk idr.). Tu se je nacistična politika, kakor demonstrira Stephensen (1990), ujemala s politiko ultrakonservativne desnice. Nekoliko kasneje pa se je stvar začela obračati v nasprotno smer; v času druge svetovne vojne so akademsko izobražene ženske prevzemale administrativna dela mož, ki so bili poklicani na fronto (Hutton, 1999, 144 *ssq.*, 6. poglavje: primer Knoss).

25 Minister za znanost in izobraževanje in nacionalno kulturo (*Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, tudi *Reichserziehungsminister*) v tretjem rajhu, tj. v obdobju med

»Nemcem po Führerjevem oz. rajhskanclerjevem odloku o vzpostavitvi nemške nacionalne nagrade za umetnost in znanost (z dne 30. januarja 1937) ni prepovedan zgolj sprejem Nobelove nagrade, bodisi za mir ali pa za znanost, ampak jim je tudi prepovedano nominirati in predlagati kandidate za Nobelovo nagrado.« (Hartshorne, 1938, str. 221)

Devalvacija nenemških nagrad in priznanj, ki je obenem pomenila odpoved mednarodno priznanim standardom, je nemške intelektualce (v germanofonem prostoru običajno imenovane inteligenca/*Intelligentsia*) pritisnila ob zid – bili so obsojeni, da sprejemajo znamenja časti in priznanja le s strani domačih, nemških ustanov.

Funkcija in učinki nacionalsocialističnega diskurza

Lingvistika je kot veda, ki se je v zadnjih dveh stoletjih postopoma izoblikovala kot področje raziskav in diverzificirala kot znanstvena disciplina, ves čas svojega obstoja tesno povezana z imaginarijem (novih) skupnosti in z oblikovanjem družbenih vezi na novo nastalih skupnosti. Načini oblikovanja ljudskih kolektivov – v 19. in 20. stoletju še zlasti *etnično zasnovanih* skupin, povezanih s skupnim jezikom – so se v tem času integrirali v samo lingvistično metodologijo in bili kot taki retrospektivno projicirani v preteklost kot univerzalni zakoni, s čimer so etnične skupnosti

1. majem 1934 in 30. aprilom 1945 (tj. čas, ko je to ministrstvo obstajalo; uradna demontaža starega federalnega sistema se je zgodila januarja 1934, ko je novo ministrstvo za izobraževanje prevzelo izobraževalne funkcije od ministrstva za notranje zadeve), je bil dr. Bernhard Rust (1883–1945), doma iz Hannovra, kjer je doštudiral nemško filologijo in filozofijo. Zelo zgodaj je vstopil v nacistično stranko (1922) in bil sprva *Gauleiter* pokrajine južni Hannover-Braunschweig, leta 1930 pa je bil izvoljen v Reichstag. Ko je leta 1934 prevzel funkcijo izobraževalnega ministra, se je z vnemo lotil nacifikacije izobraževalnega sistema in presenetljivo vestno in hitro izvajal svoje – velikokrat bizarne – reforme. Režim je bodoče NS voditelje, se pravi nacistično izobražensko elito, uril v posebnih šolah in s posebnimi ideološkimi prijemi. Teh šol, ustanov za nacionalno-politično vzgojo (*Nationalpolitische Erziehungsanstalten*, kratica NPEA, pogovorno Napolas), je bilo v rajhu okoli 30 in v njih so nacisti vzgajali novo generacijo političnih, vojaških in administrativnih *mnenjskih voditeljev* nacije (diskurz *mnenjskih voditeljev* se je *mutatis mutandis* v neoliberalizmu znova aktiviral!). Vanje so bili pripuščeni le »rasno neoporečni«¹ dečki in deklice med 11 in 18 letom. Rust je v obsedenosti z rasno čistostjo in njenimi psevdolingvističnimi manifestacijami pripravljaval tudi NS pravopisno reformo, do katere pa ni prišlo. Erica Mann (1905–1969), hči Thomasa Manna (1875–1955), je o sistemu njegovega delovanja v ZDA napisala knjigo z naslovom *School for Barbarians. Education under the Nazis* (1938), ki je bila v nakladi 40.000 izvodov razprodana v treh mesecih (še istega leta je bilo delo na Nizozemskem izdano tudi v nemščini, in sicer z naslovom *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*). Poleg Napolas so nacisti imeli še druge ideološke izobraževalne ustanove, npr. Ordensburg, pa Adolf Hitler Schulen (AHS) in Rosenbergove Hohe Schulen. V nadzoru nad ustanovami te vzporedne NS izobraževalne linije sta bila Rust in Baldur von Schirach (1907–1974), vodja nacistične mladine, zagrizena tekmeča. (Hutton, 1999, str. 62)

skušale zagotavljati »objektivno« zgodovinsko dimenzijo nacionalne legitimnosti.²⁶

Govorici (diskurzu) določenega obdobja so tako inherentna *tedaj aktualna* razmerja oblasti, vanjo (vanj) so vpisane razlike v razmerju do načinov oblikovanja drugih skupnosti, obenem pa kategorije, ki so vanjo (vanj) zajete, oblikujejo socialno in politično zavest oz. skupek družbenih reprezentacij sloja, ki je to govorico prioriteto uporabljala. Preiskovanje slovarja določenega obdobja je potemtakem poskus, da bi razumeli zapleteno notranje dogajanje določenega časa in njegova mnogotera družbena razmerja (Iggers, 1997, str. 130–131).

Katalog besed, fraz, terminov, njihovih pomenov in rab za določeno obdobje nam tako odpira pogled v imaginarno strukturo tega obdobja. Nabor in preiskava besed in sintagem iz tretjega rajha, ki so ju opravili znanstveniki in znanstvenice in katere rezultat je monografija *Nazi Deutsch/Nazi German. An English Lexicon of the Language of the Third Reich* (Michael in Doerr, 2002), je zgledna ponazoritev tega spoznanja. Ta zanimiva knjiga bralcu nudi pogled v imaginarno strukturo uničevalnega stroja tretjega rajha in njegove moralne, etične in spoznavne zatemnitve v samem središču (Morris, 2002, str. xi).

Skozi spremna besedila avtorjev samih k tej dragoceni študiji je jasno, da NS govorica ni kaka zgodovinska deviacija, temveč da tvori poseben ter premalo raziskan in reflektiran *sloj* (*Stratum*) nemškega jezika, ki je nastajal skozi dolgotrajne rabe, vztrajne prenose predsodkov, skozi verovanja, njegove modifikacije in pomenska razmerja med posameznimi pojmi, svoj zunanji izraz pa je našel v partikularnih sociopolitičnih razmerah (Doerr, 2002; Morris, 2002; Michael, 2002).

Cilj skrivnostnosti in zamaknenosti nacističnega diskurza – po Jean-Pierru Fayu (1972 in 2010) imenovanega tudi *langage meurtrier*, se pravi *morilske govorice* –, je bil destrukcija družbenih razmerij oz. invazija hipnotičnega paroksizma (zadušljivosti), v katerem se družba sesede sama vase. Tako sta takšen diskurz oz. takšna genocidna govorica učinkovala na posameznikovega ali skupinskega duha. NS diskurz je bil namreč uporabljen paradokсно kot komunikacijski (kolikor uporabnostno-zaklinjalsko učinkovanje te govorice na ljudi še lahko imenujemo komunikacija) instrument samih negativnih funkcij; bil je pomemben in konstitutivni del nacistične mašinerije smrti: nasilja, politike, prisile, omejitev, degrada-

26 V zelo zanimivi študiji lingvistike v tretjem rajhu nam Christopher M. Hutton (1999) prikaže, kako močna in učinkovita je ideologija materinega jezika (*Muttersprache*), ki na zelo zgodnji stopnji človeškega življenja vzpostavlja povsem umetno razmerje med materinim mlekom in materinim jezikom, in kako je igrala osrednjo vlogo pri pomiritvi nasprotij med protislovnimi koncepcijama NS ideologije, tj. *Volk* in *Rasse*.

cije, restrikcije. Usmerjen je bil k specifičnim rasnim ciljem in popolnoma sinhroniziran z NS pogledom na svet, *Weltanschauung* – od tod tudi toliko debat in ukvarjanja s pojmovanjem tega termina v tridesetih letih.²⁷

Diskurzivne enote, pojmi, sintagme, fraze, formule ipd. so bili namenjeni temu, da njihov pomen ostaja prikrit (obskuren, zamegljen, nejasen, ambigviteten), pri čemer je pogosto že sam leksični red uvajal nejasnost, nepresojnost in semantično neprepustnost. Ta neodločna brezobličnost diskurza in njegovi neskončna prožnost in versatilnost so pravi eter nacizma, so njegovo diskurzivno okolje, v katerem je mogoče voditi vojno vseh proti vsem.

Jean-Pierre Faye (2010) meni, da je za razumevanje NS morilske govorice, katere bistvene značilnosti so prožnost, konformnost in derivativnost, ključna pa je njena navezava na termin *totalitarno*, ki pa so ga italijanski fašisti²⁸ uporabljali na drugačen način kakor španski falangisti²⁹ in

27 Tudi za neoliberalni diskurz lahko rečemo, da je *langage meurtrier* in da je diskurz mašinerije smrti: (nasilja, politike, prisile, omejitev, degradacije, restrikcije), le da je posredno usmerjen k ciljem nekega novega rasizma, novega reda družbenih razmerij, ki ga je treba šele identificirati, neposredno pa k odkritemu in imperativnemu gospodovanju drobne manjšine nad velikansko večino. Slepilo, ki ga uporablja neoliberalna ideologija za oblast svojih nosilcev, je po svoje regresivnejše od nacističnega oziroma fašističnega slepila: če gre zadnjima dvema za dejavno soglašanje in udeležbo dela populacije v fašističnih oziroma nacističnih dejanjih in verovanju, gre neoliberalizmu za popolno pasivizacijo in mentalno ohromitev ljudi na podlagi defetizma, ki izhaja iz naturalizacije neoliberalne ideologije, ki ljudem sicer ni všeč, a jo vseeno sprejemajo kot diskurz *družbene realnosti same*. Tako je mogoče reči, da sta nacizem in fašizmi v določeni perspektivi perversiji, ki izhajata iz progresizma, medtem ko neoliberalni naskok na družbo računa s tisočletnim podajanjem in transmisijo podlag klerikalne kulpabilizacije, ponižnosti, amoralnosti in hipokrizije, še zlasti tiste iz časa po tridentinskem koncilu, ko se je ta ideologija dokončno izoblikovala v današnji konstituciji. Medtem ko je nacistična mašinerija smrti delovala lokalizirano (taborišča, fronte, iztrebljanja, represija) in tako rekoč s podpisom avtorjev, neoliberalna mašinerija smrti potrebuje zgolj prvi zamah (ki je lahko *vis major*; naravna katastrofa, kakor je cunami, ki prikrije odgovornost ipd.), nato pa se njeno delovanje širi z geometričnim pospeškom, samodejno, neposredni akterji pa so ljudje, ki ne na prvi ne na drugi in še na kateri pogled nimajo nič skupnega s skupnico mogočencev, ki je ustvarila okolje, ki generira mašinerijo smrti in trpljenja. Enako neoliberalna »morilska govorica« v nasprotju z nacistično ni skrivnostna in simbolno preobložena, ampak – razen povsem iracionalne podmene o svoji naravi – racionalna in transparentna kot samo »znanstveno« (z rutinsko mimikrijo prevzema znanstvene diskurze in druge attribute znanstvenosti) in za vselej in v vseh okoliščinah veljavno spoznanje družbe in zgodovine, kakršno lahko izdelala le mehanicistična »urarska pamet« v »urarskem vesolju« iz 17. stoletja (gl. Passet, 2000, 59 *sqq.*).

28 Prvič naj bi termin »totalitarno« uporabili italijanski fašisti (natančneje Mussolini) 10. junija 1925 v navezavi na obletnico umora socialdemokratskega voditelja Matteotija v t. i. *Discorso all'Augusteo*. S tem Mussolinijevim govorom – tako meni Jean-Pierre Faye – se je rodila totalitarna govorica. Citat gre takole: »Ta cilj, ki ga imamo za definitivnega in določa našo neusmiljeno/kruto totalitarno voljo [*féroce volonté*], bomo zasledovali s še večjo neusmiljenostjo/krutostjo [*con ancora maggiore ferocia*]« (cit. po Faye, 2010, str. 2). V tem kratkem odlomku vidimo, da gre za nepopustljiv, deciziven diskurz, vpet v napoved konsekventne mentalne in akcijske brutalnosti. Gentile leta 1930 v enciklopedičnem geslu uporabi sintagmo *lo Stato totalitario*.

29 V Španiji se totalitarno (*estado totalitario y misionero*) pojavi v *Fuero del trabajo* (Delavska listina oz.

ti zopet na drugačen način kakor nacisti (v nacističnem diskurzu je termin *totale Staat*, kar smo omenili v prvem delu članka, prvi uporabil pravnik Carl Schmitt novembra 1932). Razlikovanje med fašističnim in nacističnim diskurzom Faye ilustrira prek naslednje razlike: fašistični diskurz totalitarizma se povezuje z akcijo tako, da je *najprej akcija* (pohod nad Rim) in šele zatem pride do pripovedi, medtem ko je v NS ravno narobe: najprej imamo *totale Staat* in njeno genocidno govoričenje, šele nato – na podlagi diskurzivne vzmeti – sledi skok v akcijo. Ta drugi dispozitiv je po J.-P. Fayu bistveno bolj zatesnjen in je vanj teže prodreti, saj je v njem NS govorica normativna in proskriptivna.

Raziskovalec NS diskurza Berel Lang je v svojem delu z naslovom *Act and Idea in the Nazi Genocide* (1990) skiciral paradoks, po katerem *oseba-lažnivec* (npr. propagandist NS) poznavalsko zatrjuje nekaj, kar ni resnično, medtem ko njegov lingvistični izraz istočasno zatrjuje nekaj, kar za ta izraz ni resnično. Iz tega sledi, da že sam obstoj lingvističnega izraza demontira *lingvistično laž*, kakor Lang imenuje NS diskurz. V njenem postopku namreč moralna kršitev prevzame literarno obliko, zato je tudi NS diskurz sinonim za literarno figuro laganja – fiktivnega ubesedovanja.

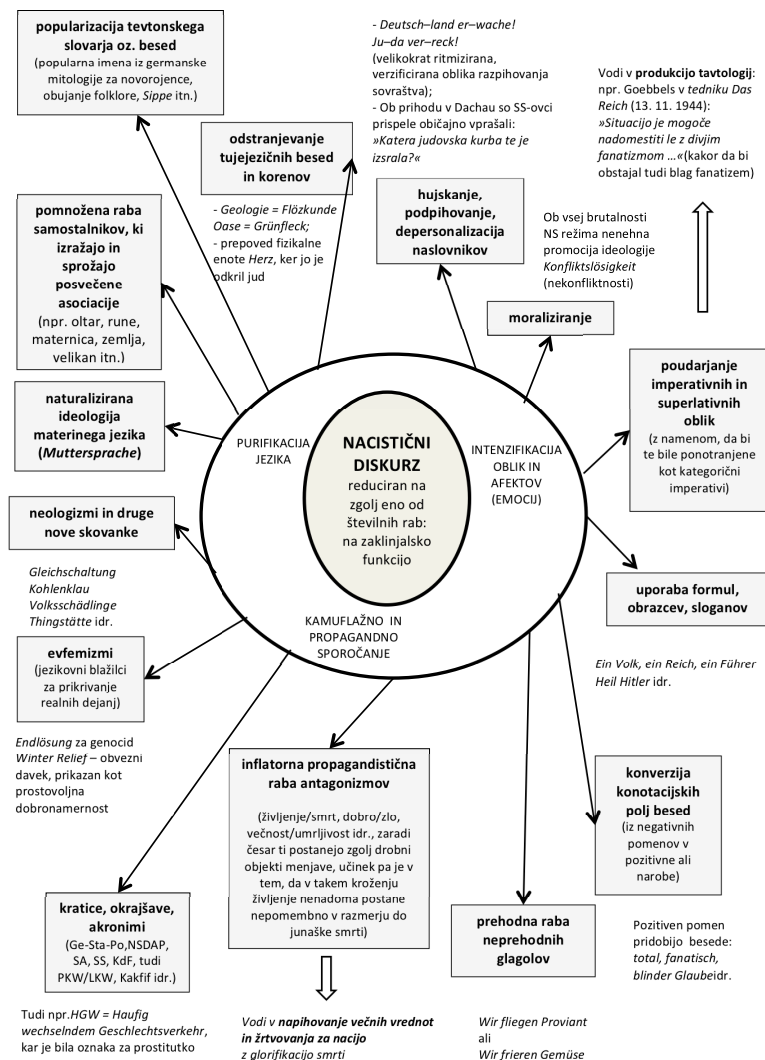
Diskurz tretjega rajha (nekaj njegovih značilnost je prikazanih na *Grafu 1*), zvest mračnjaštvu in skrivaštvu, kot sredstvo propagandistične retorike³⁰ in absurden prenašalec afektov množične histerije, uničenja in smrti, je sam vzpostavljajl parametre za lastno percepcijo, saj ni dopuščal in ni imel predvidenih nobenih možnosti za lateralne vdore refleksije in objektivacije od nepooblaščenih drugih ali tretjih strani (prim. Doerr, 2002). Njegove besede niso bile uporabljane za premoščanje komunikacijskih razdalj, ampak kot trnki, ki so se – pretežno popolnoma nezavedno in mimogrede – zapičili v mehko sredico podzvesti poslušalcev (Grunberger, 1971, str. 410). Med vsemi raznolikimi rabami govora (komunikacijsko, argumentativno, apologetsko, inkantacijsko itn.) je diskurz tretjega rajha oz. *Nazi-Deutsch* ostajal skrčen zgolj na zaklinjalsko funkcijo (ibid.).

karta delavskih pravic) španskih falangistov, razpečevanem leta 1938.

- 30 Ko Martin Heidegger v bremenskih nagovorih govori o »fabrikaciji trupel« namesto o morilskih taboriščih, uporablja prav to morilsko govorico, tj. *Nazi-Deutsch*, katere pozaba oz. pometanje pod preprogo v vseh referenčnih korpusih po drugi svetovni vojni je po Lesliju Morrisu (2002) prav značilnost še trajajoče nezmožnosti za refleksijo globinskega emocionalnega delovanja morilske govorice, ki predstavlja – rekli smo že – čisto poseben in nezadostno raziskan sloj nemščine. Kar zadeva Heideggrovo kolaboracijo z NS, pa je zanimiva študija njegovega čilskega študenta Victorja Fariasa (1987, 129), v kateri avtor zapiše: »Za totalnost del, ki skušajo zmanjšati stopnjo Heideggrove kompromitacije z nacional-socializmom ali ki želijo v njem videti bolj globok in metafizičen pomen, je značilno sistematično prezrtje besedil, v katerih nas Heidegger obvešča o svoji nacistični veri, povezani z osebo Adolfa Hitlerja. Iracionalna in patološka uročenost, ki so ji podlegli številni Nemci, je bila tudi del Heideggrova.« (Prim. Bourdieu, 1988; Bourdieu in Wacquant, 2006; Faye, 2005; Sheehan, 1988)

Omejil se je na enosmerno postulirano (monološko) govorico, ki se je iz-
življala v obscenih absurdnostih jezikovne folklorne, nemalokrat analne-
ga izvora.³¹

Graf 1: Nekaj temeljnih značilnosti nacistične govorice (graf je moj, na-
rejen je s pomočjo sistematiziranja in primerjav kategorij različnih avtor-
jev: Doerr, 2002; Grunberger, 1971; Hutton, 1999, Klemperer, 1975; Mi-
chael, 2002; Morris, 2002)



31 Richard Grunberger (1971, str. 415) kot primer analne simptomatike omenja v nacistični govorici priljubljen akronim *Kakfif* (»Kommt auf keinen Fall in Frage«), ki dejansko pomeni »kakec« (fekalije).

Jezikovna senzibilnost in intelektualna opremljenost pa sta judovskemu filologu Victorju Klempererju (1881–1960) omogočili, da je kot *opazovalec z udeležbo* za ves čas tretjega rajha beležil in analitično obravnaval to morilsko govorico, ki jo je sam imenoval *Lingua Tertii Imperii*.³² Njegova natančna opažanja so še posebej relevantna v luči nekaterih novejših sociolingvističnih in sociohistoričnih raziskav. Klemperer meni, da se sila NS diskurza ni prenašala na množice prek govorov razvpitih govornikov (Hitlerja, Goebbelsa) ali skozi nenehno medijsko podpihovane antisemitske diatribe, ampak predvsem skozi lingvistično afektirane, poudarjene izraze določenih besed,³³ pogovorne obrate in še zlasti skozi stavčno strukturo formul, ki so jih nacisti v neskončnost ponavljali in so tako mehanično in spontano postale utelešeni sestavni del kolektivne psihe, z Bourdieujem bi lahko rekli NS *habitusa* nemškega *Volkes* (gl. Klemperer, 1975, str. 26).

Ta habitus pa je bil usmerjen k dehumanizaciji, k sentimentalnim in evfemističnim jezikovnim rabam. V takšnem diskurzivnem dispozitivu, ki je od ljudi zahteval *viehischer Ernst* (živinsko resnost; izraz je nacističen), so bile za duhovičenje in humor vpeljane drakonske mere: za neprimerne politične šale je bila vpeljana smrtna kazen (gl. Grunberger, 1971, str. 165 in 419–430).³⁴ Humor je v razmerah zaostrene opresije nadomeščal že tako okrnjeno in zatrto mišljenje, zaradi česar ga političnim veljakom tretjega rajha nikdar ni uspelo popolnoma iztrebiti.

Sklep

NS univerzitetnih reform, kakor nas opozarja več avtorjev (Ingrao, 2010; Hartshorne, 1938; Grunberger, 1971), ne smemo imeti za reforme, ki so skušale izvesti karkoli dejansko vsebinsko oz. epistemično konsistentnega ali pozitivnega v diferenciranem in konsistentnem univerzitetnem, raziskovalnem ali pedagoškem polju (ker do tja niso mogle seči, so polja raje preprosto uničile), prej narobe, šlo je za niz med seboj velikokrat protislov-

32 Victor Klemperer je dele svojih dnevniških zapiskov, v katerih je zapisoval svoja opažanja o koruptibilnosti NS govorice, združene pod skupnim naslovom »*LTI [Lingua Tertii Imperii]. Notizbuch eines Philologen*«, prvič objavil poleti 1947 (v tedanji Vzhodni Nemčiji, na zahodu je knjiga izšla šele leta 1966). Delo je reflektirano in mestoma z analitičnimi introspekcijami komentirano diagnostika nacističnih diskurzivnih perverzij in njihovih shrljivo učinkovitih družbenih rab. Gl. Brossat, 1996.

33 O pridevniku *totalno*, s katerim smo se že srečali, Victor Klemperer navaja, da je pridobil svojo obče sprejeto radikalno konotacijo v zelo različnih kontekstih: npr. v zapisu o »totalni izobraževalni situaciji« (»*totale Erziehungssituation*») na NS deklisiških solah ali, drug primer, v izložbah z igračami je avtor opazil otroško igračo z napisom »totalna igra« (»*das totale Spiel*»). Gl. Klemperer, 1975, str. 334.

34 Richard Grunberger navaja, da so politične usmrtitve zaradi neprimerne obnašanja tudi na račun smrtnih obsodb zaradi šal med letoma 1940 in 1943 poskočile: na začetku vojne jih je bilo 926, čez tri leta pa že 5336 (ibid.).

nih *političnih* ukrepov in instrumentalizacij – tudi to je sistemska strategija –, v ozadju katerih je bil povsem pragmatičen politični vzgib z dvojnim metodično programiranim ciljem: *znebiti se nekaterih nevšečnih kategorij ljudi* (intelektualcev, kritično-refleksivnih subjektov, judov, subjektov – državljanov, ki zahtevajo svoje pravice, levice, naposled tudi žensk v javni sferi itn.) in *podrediti znanosti njihovi uporabni vrednosti in nadzoru s strani državno-političnih instanc*.

Te prikrita intence zelo lepo razgalja govor ministra za izobraževanje Bernharda Rusta na heidelberški slovesnosti leta 1936, kjer v nacistični kamuflažni govorici zatrdi, da nacionalni socializem ni v nasprotju z znanostjo, kolikor se ta ni odcepila od etničnih predpostavk, in še, da NS spoštuje »pravilno razumljeno objektivnost«³⁵, nasprotuje pa poskusom, da bi se to objektivnost nadomestilo z vrednotami, ki se odpovedujejo NS *Weltanschauung*, ki zagotavlja plodna tla za razvoj znanosti (Hartshorne, 1938, str. 228).

Literatura

- Bourdieu, P. (1988) *L'Ontologie Politique De Martin Heidegger*. Pariz: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. in Wacquant, L. (2006). Spol, govorica in simbolno nasilje. V Bourdieu, P. in Wacquant, L. *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (T. Kramberger in D. Rotar – ur.). Koper: Založba Annales. Str. 87–124.
- Brenner, H. (1980) *La politique artistique du national-socialisme*. Pariz: Maspero.
- Brossat, A. (1996) Résistance dans la langue (sklepna beseda). V Klemperer, V. *LTI, la langue du III^e Reich*. Pariz: Éditions Albin Michel. Str. 363–373.
- Doerr, K. (2002). An Ideological Language of Exclusion, Domination, and Anihilation. V Michael, R. in Doerr, K. (2002) *Nazi-Deutsch/ Nazi German*. Westport & London: Greewood Press. Str. 27–46.
- Fariás, V. (1987) *Heidegger et le nazisme*. Pariz: Verdier.
- Faye, E. (2005) *Heidegger: L'introduction du nazisme dans la philosophie*. Pariz: Albin Michel.
- Faye, J.-P. (1972) *Langages totalitaires. Critique de la raison, l'économie, narrative*. Pariz: Hermann (ponatis 2004).
- Faye, J.-P. (2010). *Langages totalitaires, la crise, la guerre*. Cerisy-la-Salle: Colloque de Cerisy-la-Salle.
- Faye, J.-P. (2013) *L'État total selon Carl Schmitt. Ou comment la narration engendre des monstres*. Pariz: Germina.

35 Vrsta vročih debat v tedanjem času je merila na konec znanosti ob odpovedi znanstveni objektivnosti.

- Goodrick-Clarke, N. (1985) *The Occult Roots of Nazism: The Ariosophists of Austria and Germany, 1890-1935*. Wellingborough: The Aquarian Press.
- Grunberger, R. (1971) *A Social History of the Third Reich*. London: Phoenix.
- Haar, I. in Fahlbusch, M. (ur.) (2004) *German Scholars and Ethnic Cleansing, 1920-1945*. Oxford: Berghahn Books.
- Hartshorne, E. Y. (1938) The German Universities and the Government. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 200 (tematska številka: Freedom of Inquiry and Expression). Str. 210-234.
- Hitler, A. (1936) *Mein Kampf* (172. in 173. izdaja). München: Centralverlag der NSDAP. Dostopno na: <http://www.archive.org/download/HitlerAdolf-Mein-Kampf/HitlerAdolf-MeinKampf-Band1Und2173.Auflage1936828S.ScanFraktur.pdf> (17. 7. 2013).
- Heiber, H. (1966) Walter Frank und sein Reichsinstitut für Geschichte des neuen Deutschland. *Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte* 13. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Hutton, Ch. M. (1999) *Linguistics and the Third Reich. Mother tongue fascism, race and the science of language*. London & New York: Routledge.
- Iggers, G. G. (1997) *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Iggers, G. G. (2006) Refugee Historians from Nazi Germany: Political Attitudes towards Democracy. *Monna and Otto Weinmann Lectures Series* (14. 9. 2005). Dostopno na: <http://www.ushmm.org/research/center/publications/occasional/2006-02/paper.pdf> (28. 5. 2013).
- Ingrao, C. (2010) *Croire et détruire. Les intellectuels dans la machine de guerre SS*. Pariz: Librairie Arthème Fayard/Pluriel.
- John, et al. (1991) *Die Freiburger Universität in der Zeit des Nationalsozialismus*. Freiburg: Ploetz.
- Kater, M. (1974). *Das Abnenerbe der SS 1935-1945. Ein Beitrag zur Kulturpolitik des Dritten Reiches*. Stuttgart: Deutsche Verlags-anhalt.
- Klemperer, V. (1975) *LTI: Notizbuch eines Philologen*. Leipzig: Reclam Verlag.
- Kramberger, T. (2013a) Figure antiintelektualizma s posebnim ozirom na formalno in neformalno pridobljena znanja. V Kelava, P. (ur.). *Neformalno učenje? Kaj pa je to?*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 127-167.

- Kramberger, T. (2013b) Restrikcije na nemških univerzah pred nacističnim naskokom na oblast in med nacionalsocialistično konsolidacijo / Restrictions at German universities before the Nazi seizure of power and during the National Socialist consolidation. *Sodobna pedagogika*. 64/3. Str. 24–36.
- Kramberger, T. (2013c) Nemške univerze in njihova politika v obdobju nacionalsocializma: naklepna politizacija vednosti, antiintelektualizem in odprava avtonomije / German Universities and their Policy in the times of National Socialism: Deliberative Politicization of Knowledge, Anti-Intellectualism and Abolishment of Autonomy. *Sodobna pedagogika*. 64/4. Str. 30–49.
- Lixfeld, H. (1991) The Deutsche Forschungsgemeinschaft and the Umbrella Organizations of German *Volkskunde* during the Third Reich. *Asian Folklore Studies*. 50. Str. 95–116.
- Mac Lane, S. (1995) Mathematics at Göttingen under the Nazis. *Notices of the AMS*. 42/10. Str. 1134–1138.
- Mehring, R. (2009) *Carl Schmitt – Aufstieg und Fall. Eine Biographie*. München: Verlag C. H. Beck.
- Michael, R. (2002) The Tradition of Anti-Jewish Language. V Michael, R. in Doerr, K. *Nazi-Deutsch/Nazi German*. Westport & London: Greewood Press. Str. 1–24.
- Michael, R. in Doerr, K. (2002): *Nazi-Deutsch/Nazi German*, Westport & London: Greewood Press.
- Mosse, G. L. (2005) *Nacionalizem in seksualnost* (v prevodu Sonje Dular). Ljubljana: Založba /*cf.
- Morris, L. (2002) Foreword. V: Michael, R. in Doerr, K. *Nazi-Deutsch/Nazi German*. Westport & London: Greewood Press. Str. xi–xiv.
- Passet, R. (2000) *L'illusion néo-libérale*. Pariz: Fayard.
- Petropoulos, J. (2000) *The Faustian Bargain. The Art World in Nazi Germany*. London: Penguin Books.
- Remmert, V. R. (2004) Die Deutsche Mathematiker-Vereinigung im Dritten Reich: Krisenjahre und Konsolidierung. *DMV-Mitteilungen*. 12/3. Str. 159–177.
- Sheehan, M. (1988) Heidegger and the Nazis. *The New York Review of Books*. XXXV/10 (16. Junij). Str. 38–47.
- Stephensen, J. (1990) Women and the professions in Germany, 1900–1945. V Cocks, G. in Jarausch, K. (ur.). *German professions, 1800–1950*. New York: Oxford University Press. Str. 270–288.
- Szöllösi-Janze, M. (2001) *Science in the Third Reich*. Oxford, New York: Berg.

VI POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Janez Justint, Maja Zupančič in Mojca Rožman

Učinek izboljšave besedila v učbenikih geografije na dosežke pri preizkusu znanja: primerjava visoko in nizko uspešnih učencev pri predmetu

V kvaziekperimentalni raziskavi smo preverjali učinek izboljšave štirih vsebinsko zaokroženih besedil, vzetih iz štirih učbenikov geografije za deveti razred osnovne šole, na učni dosežek učencev. Na podlagi predhodno empirično podprte teze, da s posegi v štiri razsežnosti besedil (kohezivnost, premišljenost, vrzeli v besedilu in koherentnost) povečamo njihovo spoznavno učinkovitost, smo ugotavljali: (1) v kolikšni meri se razlike v dosežkih pri preizkusih znanja z ustrezno geografsko tematiko med devetošolci z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije v preteklem šolskem letu in devetošolci z visokimi ocenami zmanjšajo, če učenci z nizkimi ocenami berejo popravljena učbeniška besedila pred preizkusom, učenci z visokimi ocenami pa izvirne različice teh besedil, in (2) koliko z branjem popravljene različice besedila pridobi skupina učencev z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije, koliko pa skupina z visokimi ocenami. 170 učencev in učenk, razdeljenih v štiri skupine, je bralo besedila in po branju reševalo preizkus znanja, ki je zahteval razumevanje. Načrt kvaziekperimenta je bil takšen, da je bila vsaka skupina hkrati poskusna in nadzorna skupina. Učenci z nizkimi ocenami (2 in 3) so po branju popravljenih besedil v povprečju dosegli primerljive ravni znanja s tistimi, ki so jih pridobili učenci z odlično oceno po branju izvirnega besedila. Z branjem popravljene različice besedila so tako devetošolci z nizkimi zaključnimi ocenami iz geografije v osmem razredu kot tudi njihovi vrstniki z

odličnimi ocenami pridobili značilno več znanja o vseh štirih obravnavanih temah kot z branjem izvirne različice učbeniškega besedila. Učinki branja popravljenih besedil pa so bili v obeh skupinah učencev zmerno veliki ali veliki. Postopek izboljšave učbeniškega besedila, uporabljen v raziskavi, je mogoče v poenostavljeni različici uporabiti tako za ocenjevanje kot za razvoj različnih učbenikov.

Ključne besede: osmošolci, učbenik, izboljšava besedila, kvazieksperiment, razumevanje

The effect of text revision in geography textbooks on test achievement: A comparison of high- and low achieving students in the subject

In a quasi-experimental study, we examined the effect of a revision of four textual fragments taken from four textbooks of geography (9th grade of basic elementary school) on students' learning achievement. As we previously provided empirical support to the hypothesis that an intervention in four dimensions of the fragments (cohesion, considerateness, textual gaps, and coherence) improves their cognitive effectiveness, we further investigated: (1) to which extent do the differences between test results of nine-graders who previously obtained low final grades in geography and those with high grades decrease when the low-achievers read revised versions of the textbook fragments and the high-achievers read the original fragments, and (2) how much do the low- and high-achieving groups improve in understanding of the relevant geography topics when reading the revised fragments as compared to the original ones. 170 nine-graders divided in four groups read the original and revised versions of the four texts. Their comprehension was then measured using tests of knowledge. The design of the study enabled each group of the students to function both as a control and an experimental group. The low-achievers (graded *sufficient* or *good* in the previous school year) who read the revised versions of the text improved their test results to the level of high-achievers (graded *excellent*) who read the original text fragments. Reading the linguistically revised textbook fragments both the previously low- and high-achieving group in geography significantly improved their understanding of the respective textbook topics as compared to reading the original fragments. Exposure to the revised texts led to moderate or large improvements in understanding for both groups. The technique and procedures of text improvement employed in this study could, with some adjustments, be transformed into a tool for a large-scale evaluation and development of school textbooks.

Key words: eighth-graders, school textbook, text improvement, quasi-experiment, comprehension.

Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava

Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov

V prispevku predstavljamo del rezultatov evalvacijske študije o profesionalnem razvoju pedagoških delavcev na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, ki kažejo na didaktično-metodične značilnosti pouka v tem segmentu izobraževalnega sistema. Osredotočamo se na ravnanje učitelja pri obravnavi nove učne vsebine in jo analiziramo glede na spol, smer izobrazbe, delovno mesto in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju. Na osnovi predhodnih raziskav, kjer se je pokazalo, da dogajanje pri pouku drugače presoja učitelji in učenci, smo značilnosti pouka, kot so jih ocenili učitelji, primerjali z ocenami njihovih dijakov. Rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 1822 učiteljev, dokazujejo, da je pomembno ne le učitelje seznanjati z novimi metodami in oblikami pouka ter spretnostmi, temveč nameniti več sistematične skrbi krepitvi njihovega profesionalnega razvoja. Le učitelj kritični profesionallec bo namreč omogočal uveljavljanje kognitivno-konstruktivističnega modela pouka na področju srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja.

Ključne besede: strokovno in poklicno izobraževanje, aktivnost učencev, kognitivno-konstruktivistični pouk, procesna orientiranost

The features of teaching in upper secondary vocational education and training from the perspective of teachers and students

The paper presents a part of the results of the Evaluation study on the professional development of teachers in the field of vocational education and training in Slovenia. It emphasizes the didactic and methodical characteristics of teaching in this field of education. What is more, it is focused on teachers' conduct in presenting new contents in class. The data was analysed and compared according to teachers' gender, education, work position and length of service in education. The features of the lessons evaluated by teachers were compared to those evaluated by students. The comparison was based on previous research, which showed different school lessons perception by teachers on one side and students on the other. The results of the study which surveyed 1,822 teachers show that it is important not only to familiarise teachers with new methods and forms of teaching, but also to emphasise a more systematic approach to teachers'

professional development, since only the teacher, as a critical professional, can establish the cognitive-constructivist model of instruction in secondary vocational education and training.

Key words: technical and vocational education, student activity, cognitive-constructivist instruction, process orientation.

Dejan Hozjan

Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru

Konceptualizacija avtonomije v javnem šolskem prostoru, ki jo lahko zasledujemo od šestdesetih in sedemdesetih let prejšnjega stoletja, primarno izhaja iz povezave šolskega sistema z ekonomskimi interesi. Slednje pa najpogosteje pušča ob strani ostale plati avtonomije, kot so npr. družbena, personalna itd.

Da bi lahko nadgradili obstoječi ekonomistični pogled na avtonomijo v javnem šolskem prostoru, je primarno potrebno razpravo o avtonomiji nadgraditi s pogledi psiholoških, socioloških, filozofskih in pravnih ved. Slednje nam na eni strani omogoča sodobno interpretacijo koncepta avtonomije (v javnem šolskem prostoru). Na drugi strani pa lahko s pomočjo različnih ved oblikujemo celosten prikaz oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru. V članku smo se odločili za podrobnejši prikaz dveh oblik avtonomije, in sicer: institucionalne ali organizacijske in individualne ali posameznikove avtonomije. Prvoomenjena, tj. institucionalna ali organizacijska avtonomija, je v šolskem prostoru interpretirana kot avtonomija šole kot institucije. Individualno ali posameznikovo avtonomijo pa smo, v kontekstu šolskega prostora, analizirali kot avtonomijo učitelja.

Analiza različnih pojavnih oblik avtonomije v šolskem prostoru je pokazala kompleksnost omenjenega pojava. Reduciranje analize avtonomije v šolskem prostoru zgolj na avtonomijo šole ali le na avtonomijo učitelja onemogoča prepoznavanje interakcij med različnimi pojavnimi oblikami.

Ključne besede: avtonomija učitelja, avtonomija šole, uslužbenec, strokovnjak, osebnost

Conceptualisation of different forms of autonomy in the public school field

Conceptualisation of autonomy in the public school field, which can be traced from the sixties and seventies of the last century, has primarily resulted in the connecting the school system with economic interests. This often leads to other aims of autonomy, like social, personal, etc. If we are to upgrade an existing economic view of autonomy in the public school

field, it is necessary that we primarily upgrade a view on autonomy with its foundations found in the fields of psychology, sociology, philosophy and the legal sciences. This allows us on the one hand to provide a modern interpretation of the concept of autonomy (in the public school field). On the other hand, we can use a variety of disciplines to develop a comprehensive display of autonomy forms in the public school field. In this article, we decided for a detailed explanation of two forms of autonomy, namely: institutional and individual. Institutional autonomy is interpreted in the public school field as the autonomy of the schools as institutions. Individual autonomy is, in the context of the school field, understood as the teacher's autonomy.

An analysis of the various forms has shown the complexity of autonomy in schools and simplicity of existing scientific discussions. Reducing the analysis of autonomy in the school field only onto the autonomy of schools or just on the teacher's autonomy makes it impossible to identify the interactions between different forms.

Key words: teacher's autonomy, autonomy of school, employee, expert, personality.

Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh

Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja

Rezultati mednarodne raziskave znanja PISA 2009 so v slovenskem izobraževalnem prostoru dosegli velik odmev. Odzvanjali niso le v skupinah ekspertov, učiteljev in javnopolitičnih odločevalcev, temveč so sprožili tudi močan medijski odziv. Članek sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji osvetljuje z vidika skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja. Raziskovalci (de la Porte et al., 2001; Radaelli, 2004) so si enotni, da nova oblika vladavine v EU na področju izobraževalnih politik v odsotnosti pravno zavezujočih norm temelji na javnopolitičnem učenju. V siceršnji odsotnosti poglobljenih empiričnih raziskav o vplivu skupnega evropskega sodelovanja na nacionalne izobraževalne politike članek s študijo primera PISA 2009 v Sloveniji prikazuje tak vpliv na področju ključnih kompetenc (bralna, matematična in naravoslovna pismenost), ki jih raziskava meri. Posebno pozornost nameni pomenu nacionalnega konteksta ter navaja možne razloge, zakaj je ravno raziskava PISA 2009 v slovenskem izobraževalnem prostoru doživela tako velik odziv. V članku ugotavljamo, da nam preučevanje sprejemanja rezultatov PISA skozi prizmo javnopolitičnega učenja omogoča pomemben alternativni vpogled na sprejemanje rezultatov mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem kon-

tekstu, in izpostavimo dejavnike, ki jim velja v prihodnje nameniti prav posebno pozornost.

Ključne besede: PISA, Evropska unija, odprta metoda koordinacije, javno-politično učenje

The reception of the PISA 2009 results in Slovenia through the lens of policy learning theory

The PISA 2009 results in Slovenia have triggered extensive scientific discussions and policy debate, not to mention public and media attention. The article highlights the reception of PISA 2009 results in Slovenia from the perspective of a common European cooperation in the field of education. Researchers (de la Porte et al., 2001; Radaelli, 2004) agree that the new forms of EU governance in the field of education are based on policy learning. Although the EU influence on the national educational space has been frequently addressed, authors agree that empirical evidence in the field is missing. The article fills this research gap by providing an innovative research framework for investigating such influence with the case study of PISA 2009 in Slovenia. Here, special attention is paid on the peculiarities of the Slovenian national context. The article identifies some reasons why exactly the PISA 2009 results attracted so much attention in the Slovenian educational space. The article concludes that studying the reception of PISA results through the theoretical lens of policy learning theory presents an alternative approach of discovering how international comparative assessment studies influence national educational space. It also identifies various factors, which should be taken into consideration in the reception of international comparative assessment study results in the future.

Key words: PISA, European Union, Open method of coordination, Policy learning.

Simona Bezjak

Ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov za uspeh v šoli: zadovoljevanje potreb mladih z alternativnimi pedagoškimi pristopi

Zmanjšanje zgodnjega osipa je ena izmed ključnih izobraževalnih prioritet v Evropski uniji. Ker so pedagoški pristopi, ki se uporabljajo v šolah, prepoznani kot eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na zgodnji osip, se članek ukvarja z alternativnimi pedagoškimi pristopi, ki so se v praksi pokazali za uspešne pri ponovnem vključevanju zgodnjih osipnikov. Članek temelji na rezultatih mednarodnega projekta »Uspeh v

šoli«, ki je raziskoval potencial prostovoljstva kot alternativnega pedagoškega pristopa. Naši rezultati, pri katerih uporabljamo podatke, ki smo jih pridobili s kvalitativno eksperimentalno študijo med tridesetimi zgodnjimi osipniki v Sloveniji, kažejo, da so še posebej participativni, fleksibilni in dinamični pedagoški pristopi, ki temeljijo na željah in potrebah mladih ljudi, učinkovitejši kot tradicionalni pedagoški pristopi. Zato je tudi prostovoljstvo lahko uspešen pristop v primeru, da si zgodnji osipniki sami izberejo aktivnosti glede na svoje preference.

Ključne besede: zgodnji osip, alternativni pedagoški pristopi, participativni kurikulum, prostovoljstvo.

Re-engaging Early School Leavers for Success at School: Meeting the Needs of Youth with Alternative Educational Approaches

Reducing early school leaving is one of the key educational priorities in the European Union. Since the pedagogical approaches used in schools are identified as one of the significant factors that affect the early school leaver, the article deals with the alternative pedagogical approaches that have been shown in practice to be successful in re-engaging early school leavers. The article is based on the results of the international project Success at School, which explored the potential of volunteering as the alternative pedagogical approach. Our results, using the data from the qualitative experimental study among the thirty early school leavers in Slovenia, suggest that especially the participative, flexible and dynamical educational approaches that are based on the preferences and needs of young people are more effective than traditional pedagogical approaches. Therefore, volunteering can also be a successful approach in the case that early school leavers are free to choose the activities according to their preferences.

Key words: early school leaving, alternative pedagogical approaches, participative curriculum, volunteering.

Bénédicte Halba

Prostovoljstvo – alternativna pedagoška strategija za boj proti zgodnjemu osipništvu ter povečevanju uspeha v šoli

Prostovoljstvo je bilo kot priložnostno in neformalno učenje uradno priznано z Evropskim letom prostovoljstva (2011). Od lizbonskega (2000) in kopenhagenskega procesa (2002) dalje je vrsta evropskih projektov izpostavila, da so lahko prostovoljske izkušnje pripoznane kot glavni primer obogatitve neformalnega in normalnega učenja. V članku smo skušali pokazati, da je prostovoljstvo lahko tudi alternativna pedagoška strategija

za boj proti zgodnjemu osipništvu – s ponovnim vključevanjem učencev, tako tistih, ki imajo težave v šoli in se z njimi tako lažje spoprijemajo, kot tistih, ki so že osipniki. Po evropski strategiji za boj proti zgodnjemu osipništvu in oceni njenega vpliva na nacionalno raven v članku pojasnimo, kako prostovoljstvo prispeva k socialni vključenosti in bogati človeški kapital. Na koncu članka so predstavljene tudi ugotovitve enega od Comenius-projektov, ki se izvaja v šestih evropskih državah (Velika Britanija, Francija, Bolgarija, Italija, Portugalska in Slovenija).

Ključne besede: zgodnje osipništvo, uspeh v šoli, prostovoljstvo, socialni kapital, človeški kapital, formalno, neformalno in priložnostno učenje, kompetence

Volunteering – an alternative pedagogical strategy to combat Early School Leaving and to enhance Success at School

Volunteering was officially recognised as informal and non-formal learning with the European Year of Volunteering (2011). Since the Lisbon process (2000) and the Copenhagen process (2002), several European projects have underlined how a voluntary experience could be considered as a main example to enrich non-formal and normal learning. We intend to show in our article that volunteering may also be an alternative pedagogical strategy to struggle against Early School Leaving (ESL) by re-engaging pupils facing difficulties at school or those who have already dropped out. After briefly outlining the European strategy to struggle against ESL, and its impact on a national level, the article explains how volunteering enhances social inclusion and enriches human capital. Finally, the article makes the link with education by presenting the findings of a Comenius project, the *Success at School thanks to a volunteering project* (SAS) implemented in 6 EU countries (UK, France, Bulgaria, Italy, Portugal and Slovenia) and its experimentation in France.

Key words: early school leaving, Success at School, volunteering, social capital, human capital, formal, non-formal and informal learning, competences.

Polona Pečnik

Jezikovni položaj v raziskovalni in pedagoški dejavnosti Univerze v Ljubljani

Na področju slovenskega znanstvenega jezika se glede jezika predavanj in objavljanj izostruje pogled na rabo in posledično položaj jezikov. Jezikovna politika se na nedomišljeno in neurejeno prepletanje rabe slovenskega in angleškega jezika ter čedalje večjo oziroma pogostejšo rabo angleškega

jezika na področju raziskovalne in pedagoške dejavnosti Univerze v Ljubljani ne odziva dovolj sistematično in ažurno.

Prispevek najprej povzema relevantna teoretična izhodišča in nadalje nekaj ključnih izsledkov empirične raziskave o obsegu in razlogih za rabo slovenščine in drugih jezikov pri pedagoškem in znanstveno-raziskovalnem delu visokošolskih učiteljev Univerze v Ljubljani.

Ključne besede: jezikovna politika, jezik, visoko šolstvo, raziskovalna dejavnost, pedagoška dejavnost

Language situation in research and educational activities at the University of Ljubljana

In the field of Slovenian scientific language, regarding the language of lectures and publishing, the view on the use of language and consequently on the position of languages is defining. Language policy does not respond sufficiently and systematically to the undefined and disorderly intertwined use of Slovenian and English language and also to the growing and more frequent use of English in the field of research and educational activities at the University of Ljubljana. The paper summarises firstly some relevant theoretical frameworks and further some of the key findings of the empirical research on the extent and reasons for professors at the University of Ljubljana to use the Slovenian language and other language(s) in their pedagogical, scientific and research work.

Key words: language policy, language, higher education, research activity, educational activity.

Valerija Vendramin

Kazalniki ospoljenih neenakosti: omejitve spolno občutljivih kazalnikov v kontekstu kompleksnosti vzgoje in izobraževanja

Avtorica se osredotoča na problematiko kazalnikov, še posebej spolno občutljivih kazalnikov na področju vzgoje in izobraževanja. Izhajajoč iz epistemoloških podlag feministične teorije problematizira nekatere splošno razumljene značilnosti kazalnikov, kot so univerzalnost, linearnost, mednarodna primerljivost ... Ob pogledu na nekatere mednarodne kazalnike, predvsem za polje vzgoje in izobraževanja, kot so bili razviti zlasti pri Združenih narodih in Unescu avtorica tudi pokaže različnost prioritet in pomanjkljivosti zajema družbene realnosti. Pokaže se, da je kazalnik lahko »lažno optimističen« in da enostavne kategorije, ki so posledica konceptualnega manka, še zdaleč ne morejo zajeti vseh vidikov družbene realnosti. Sistemska diskriminacija ni samo del preučevanega področja, pač

pa tudi instrumentov, s katerimi preučujemo, merimo in evalviramo. Gre torej za prispevek k razumevanju omejitev kazalnikov in njihovemu branju, ne pa za argumente proti uporabi kazalnikov, še posebej v procesu informiranja javnih politik.

Ključne besede: enakost med spoloma, spolno občutljivi kazalniki, merjenja neenakosti, stopnja vpisa, dosežki

Indicators of gender inequalities: the limitations of gender-sensitive indicators in the context of educational complexities

The author focuses on the problems of indicators, especially gender-sensitive indicators in education. She establishes her research on the epistemological bases of feminist theory and problematizes some generally understood characteristics of indicators, such as universality, linearity, international comparability ... Taking into account some international indicators, especially for education, as developed by United Nations and Unesco, she demonstrates different priorities and deficiencies in capturing social reality. It is shown that an indicator can be "falsely optimistic" and that simple categories such as a lack of the consequence of a lack of concept cannot capture all the aspects of social reality. Systemic discrimination is not only part of the researched area, but also part of the instruments, with the help of which we research, measure and evaluate. This is, in short, a contribution towards understanding the limitations of indicators and their reading; it is not about arguments against the use of indicators, especially in the process of informing public policy.

Key words: gender equality, gender-sensitive indicators, measures of inequality, enrolment rate, achievements.

Taja Kramberger

Nacionalsocialistična koncepcija znanosti in *morilska* govorica (*langage meurtrier*)

V prvem delu članek prikazuje značilnosti nacionalsocialistične koncepcije znanosti z oporo v ideologiji *völkisch* in navaja nekatere njene regresivne družbene učinke, kot so okrepitev antiintelektualizma, degradacija temeljnih znanosti in intelektualnega dela, diktatura mediokritete itn. V drugem delu pa članek razgrinja dispozitiv *Nazi-Deutsch*, se pravi nacistične govornice/diskurza in oriše mehanizme njenega/njegovega delovanja. Diskurz tretjega rajha, po Jean-Pierru Fayu imenovan tudi *langage meurtrier*, je redukcija kompleksnih jezikovnih funkcij na zgolj eno – ritualno-zaklinjalsko. Kot tak je spodbujal nemišljenje (nemišljeno) in sponzoro intuitsivne, torej povsem ideološke aktivnosti ljudi. Kot invazivna

oblika kamuflažno-propagandistične retorike pa je diskurz tretjega rajha meril na zelo natančne in morilske učinke v realnosti, katerih konkretna manifestacija je bil genocid, zato ga nekateri avtorji imenujejo tudi genocidna govorica.

Ključne besede: nacionalsocializem, univerza, znanost, deregulacija akademskega sveta, morilska govorica (*langage meurtrier*), antiintelektualizem

National Socialist Conception of Science and *murderous language* (*langage meurtrier*)

This article in its first part exposes some of the characteristic features of National Socialist conception of science sunk in its *völkisch* ideology, and names some of its regressive social consequences, such as affirmation of aggressive anti-intellectualism, degradation of basic scientific research and intellectual work, dictatorship of mediocrity etc. Whereas in its second part, the article shows the dispositive of *Nazi-Deutsch*, that is a Nazi language/discourse, and delineates mechanisms of its agency. Discourse of the Third Reich, which Jean-Pierre Faye named *langage meurtrier* (*murderous* or *killing language*), is a reduction of complex and varied usages of speech to one single one – a ritually-incantatory one. As such this language stimulated unthinking (unthought) and spontaneously intuitive, thus completely ideological activities of people. Though as an invasive form of rhetoric camouflage and propaganda discourse of the Third Reich had a very precise and murderous effects in reality, the ultimate manifestation of these effects was in genocide, which is why some of authors also name it a genocide language.

Key words: National Socialism, university, science, deregulation of academic world, murderous (killing) language (*langage meurtrier*), anti-intellectualism.

VII RECENZIJA/REVIEW

Recenzija/Review

Urška Štremfel (ur.) (2014). *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*, Ljubljana, Pedagoški inštitut.

Monografija z naslovom *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi* je nastala v okviru projekta »Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem« z namenom, da poveže in predstavi različne raziskovalne ugotovitve, s katerimi bi strokovnjaki zmogli pojasniti najrazličnejše vzroke učne (ne)uspešnosti učencev na različnih ravneh šolanja.

Pri obravnavi dejavnikov, ki prispevajo k učni (ne)uspešnosti, avtorji izhajajo iz številnih domačih in tujih teoretičnih ter empiričnih raziskav, pri čemer se najpogosteje naslanjajo na izsledke mednarodne primerjalne raziskave PISA. Z veliko raziskovalno odgovornostjo poudarjajo, da rezultati primerjav z drugimi državami brez temeljitih nacionalnih raziskav ne morejo biti edini kriteriji presojanja učne (ne)uspešnosti naših učencev in dijakov, pa tudi, da moramo biti previdni pred nekritično vpeljavo na evropski ravni zasnovanih usmeritev, tj. takšno brez podrobnejše analize posebnosti slovenskega nacionalnega konteksta.

Tako kot je učna (ne)uspešnost vsakega učenca ali dijaka »sestavljanka« številnih dejavnikov, ki v različnih (osebnostno, situacijsko, kulturno pogojenih) kontekstih nepredvidljivo delujejo na posameznika, vplivajo na njegovo vrednotenje znanja, na njegove izobraževalne aspiracije, na njegovo učno motivacijo idr., tako tudi pričujoča monografija z različnimi vsebinskimi poudarki v vsakem od poglavij opozarja in postopoma »sestavlja« bralčev celostni pogled na učno (ne)uspešnost.

V monografiji avtorji predstavljajo, interpretirajo, aktualizirajo in polemizirajo z različnimi empiričnimi in strokovnimi ugotovitvami »nekognitivne-

ga ozadja« učne (ne)uspešnosti. Tako odpirajo in strokovno polemizirajo s povezanostjo učne (ne)uspešnosti s področjem bralnih dosežkov, bralne pismenosti in bralne motivacije, s področjem odnosa učencev do znanja, s področjem subjektivnih teorij in kompetenc učiteljev, vzgojnih slogov staršev in učiteljev, čustvenega in socialnega učenja idr. Pogledi na učno (ne)uspešnost in na to, kaj so na nekem področju nizki dosežki, so namreč lahko z vidika različnih strok in posameznikov zelo subjektivni. Avtorji monografije izhajajo iz že uveljavljenih opredelitev učne (ne)uspešnosti, pri tem pa te opredelitve v skladu z zavedanjem o subjektivnosti še razširjajo in povezujejo z različnimi drugimi področji (npr. s področjem retorike in argumentacije, s področjem podjetnosti, s področjem neformalnega učenja in državljanske vednosti). V svojih prispevkih avtorji nakazujejo tudi možnosti za strokovne posege na različnih ravneh (na ravni družinske vzgoje, na ravni učiteljevega poučevanja, na ravni šole kot institucije, na ravni šolske politike, na ravni lokalnih skupnosti ...), z namenom spodbujati večjo učno uspešnost mladih in posledično njihovo večjo konkurenčnost na trgu dela.

Monografijo odlikujejo interdisciplinarnost pogledov na učno (ne)uspešnost, raziskovalna poglobljenost in naravnost k izpeljavi implikacij za pedagoško delovanje v prihodnje. Avtorji v svojih razpravah poglobljeno obravnavajo kompleksne mehanizme, katerih pojasnjevanje vključuje zahtevne strokovne interpretacije in temu primerno terminologijo. Vsi, ki izobrazujemo učitelje ali se kako drugače ukvarjamo s področjem vzgoje in izobraževanja, bomo v dotični monografiji našli številne podatke, rezultate in ugotovitve za dovolj široko interpretacijo učne (ne)uspešnosti, ki nam predstavlja izhodišče za izobraževanje učiteljev in za raziskovanje področja vzgoje in izobraževanja.

Monografija z naslovom *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi* je za vse, ki profesionalno delujemo na področju vzgoje in izobraževanja (npr. učiteljem na vseh ravneh šolanja, svetovalnim delavcem, ravnateljem, učiteljem učiteljev, raziskovalcem, študentom pedagoških smeri ...), zelo dobrodošla. V spremenjenih ekonomskih in socialnih razmerah se vsi omenjeni soočamo z dejstvom, da smo lahko novim življenjskim preizkušnjam in delovnim zahtevam kos le z novimi kompetencami, ki prispevajo k večji uspešnosti vsakega izmed nas, ta pa odpira poti k višji stopnji izobrazbe in boljši konkurenčnosti na trgu dela. Učno neuspešni niso le učenci z nižjimi dosežki, ampak tudi tisti, ki določene (minimalne) standarde znanja sicer dosegajo, ne realizirajo pa vseh svojih s sposobnostmi in življenjskimi okoliščinami pogojenih zmožnosti, zato ne zadovoljijo svoje najvišje potrebe po Maslowu – samouresničitve in ostajajo nesamouresničeni.

Nesamouresničen posameznik pa ne more biti ne srečen ne ustvarjalen član družbe.

Alenka Polak

VIII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Janez Justin (1951–2013) je v slovenskem kulturnem prostoru, še posebej pa na širše razumljenem področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, kot markantna osebnost z vsem delom, ki ga je opravil v času svojega razmeroma kratkega življenja, zapustil vidno sled. Na Pedagoškem inštitutu je bil znanstveni svetnik, vodja Centra za uporabno epistemologijo ter v vmesnem obdobju sedem let direktor omenjenega inštituta. Obenem je bil na Fakulteti za podiplomski humanistični študij redni profesor in vodja programa Lingvisti-ke govora in teorije družbene komunikacije. Zraven navedenega je bil član ali vodja številnih stalnih ali občasnih komisij in delovnih teles na področju vzgoje in izobraževanja. Deloval je tudi v mednarodnem okolju, kjer je svoj pečat med drugim pustil pri delovanju Mednarodne organizacije za evalvi-ranje izobraževalnih dosežkov (IEA). Bil je humanist in družboslovec hkrati. Teoretsko se ga bomo spominjali po zelo širokem razponu znanstvenega raziskovanja, predvsem pa po raziskovanju naslednjih tematik in problematik: koncepti znanja v zahodnih kulturah, mednarodne primerjalne raziskave znanja, učbeniki, didaktični govor in komunikacija, teorija in analiza diskurza. Med njegovo zapuščino je ostalo veliko objavljenih del, katerih izvirne različice bi veljalo promovirati v novi obliki, pa tudi veliko neobjavljenih del, za katere bomo njegovi sodelavci in prijatelji poskrbeli, da bodo ugledala luč sveta. Med slednjimi velja omeniti interpretacije Avguštinovih del, teorije znanja in dela na področju pragmatike. Ni pa odveč povedati tudi, da se nam je vtisnil v spomin s svojo razumsko ostrino, strpnostjo in človeško blagostjo.

Janez Justin (1951–2013) is in the Slovenian cultural space, especially in the wider area of research in education, known as a prominent personality with all the work he has done during his relatively short life. He was a senior re-

searcher and a head of the Centre for applied epistemology at the Educational Research Institute and a full professor and head of the program Linguistics of speech and social communication at the Ljubljana Graduate School of Humanities. In addition he was member or a leader of numerous permanent or temporary working bodies or commissions in the field of education. He was also working in the international environment, to mention but one- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). He was a humanist and a social science scholar at the same time. Theoretically he will be remembered for a very broad elevation of scientific research, in particularly by exploring the following topics: concepts of knowledge in western cultures, international large-scale student assessments, textbooks, didactics of speech and communication, theories and application of discourse analyses. His legacy left many published works which original versions would be promoted in a new form, as well as many unpublished works, which his colleagues and friends will make sure they will be published. Among the most noteworthy: interpretation of St. Augustine, theories of knowledge, and work in the field of pragmatics. It is not superfluous to say that his mental sharpness, tolerance and human gentleness have been seared into our memory forever.

Dr. Maja Zupančič je redna profesorica na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer predava razvojnopsihološke predmete. Od leta 2004 je vodja nacionalnega raziskovalnega programa Uporabna razvojna psihologija. Bila je vodja ali sodelavka več znanstvenoraziskovalnih projektov v Sloveniji, bilateralnega znanstvenega sodelovanja in sodelavka pri mednarodnih projektih. V zadnjem desetletju se ukvarja pretežno s preučevanjem razvoja osebnostnih potez in njihove vloge v pomembnih psihosocialnih izidih. Njeno dokumentirano delo trenutno obsega 580 bibliografskih enot, od tega 95 izvirnih znanstvenih člankov, citiranost (Wos/Scopus) v zadnjih desetih letih pa obsega 251 normiranih čistih citatov.

Maja Zupančič, PhD, is a full professor of developmental psychology at the University of Ljubljana, Faculty of Arts. Since 2004 she has been the leader of the Slovene national programme Applied Developmental Psychology. She was also the leader or collaborator in several Slovene research projects, bilateral research projects, and a collaborator in international research projects. Over the past decade, she has mainly investigated the development of personality traits and their role in important psychosocial outcomes. Her documented academic work currently contains 580 bibliographical units, which include 95 original research papers, and her citations over the last ten years have been estimated at 251 (normed citations).

Mojca Rožman je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Leta 2014 je doktorirala iz programa statistike. Raziskovalno deluje na področju metodologije mednarodnih raziskav znanja. Je pomočnica odgovorne urednice znanstvene revije *Šolsko polje*.

Mojca Rožman is a researcher at the Educational Research Institute. In 2014 she defends her PhD from statistics. In her research, she has focused on methodologies of international large-scale student assessments. She is also an assistant editor of *Šolsko polje*.

Marija Javornik Krečič je izredna profesorica za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Njeno področje raziskovanja je didaktika, svetovanje v vzgoji in izobraževanju in izobraževanje učiteljev. Sodeluje v evalvacijskih in drugih raziskovalnih projektih s tega področja in je mednarodno aktivna.

Marija Javornik Krečič is associate professor of pedagogy at the Faculty of Arts, University of Maribor. Her research interests cover didactics, counselling in education and professional development of teachers. She participates in evaluation and other research projects in these fields. She is also internationally active.

Tina Rutar Leban, doktorica psiholoških znanosti, je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavni področji njenega raziskovanja sta subjektivne teorije strokovnih delavk in delavcev v vrtcih o vzgoji ter otrokove pravice. Sodelovala je v številnih mednarodnih raziskavah (PISA, Mednarodna raziskava o otrokovih pravicah) ter v nacionalnih evalvacijskih študijah. Trenutno vodi Evropsko raziskavo o znanju tujih jezikov (ESLC). Kot predavateljica sodeluje v različnih programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Tina Rutar Leban holds a PhD in psychology and is employed as a researcher at the Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia. Her main research areas are subjective theories about childrearing held by preschool workers and children's rights. She has participated in several international surveys (PISA, the Children's Rights International Study project) and national evaluation studies. Currently she is the national coordinator for the international European Survey of Language Competences (ESLC). She participates in various continuing education programs for teachers as a lecturer.

Polona Kelava je asistentka z doktoratom na Pedagoškem inštitutu v Centru za evalvacijske študije. Njeni glavni področji raziskovanja sta poklicno in strokovno izobraževanje ter izobraževanje odraslih. Ukvarja se s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja in s socialnim vključevanjem na podlagi izobrazbe; je avtorica znanstvenih in strokovnih član-

kov s teh področij ter soavtorica treh znanstvenih monografij. Od leta 2004 do danes je sodelovala pri treh nacionalnih evalvacijskih študijah, enem ciljnem raziskovalnem programu in enem temeljnem projektu.

Polona Kelava, PhD, is a research assistant at Educational Research Institute in the Centre for evaluation studies. Her main research areas are vocational education and training and adult education. In her research, she deals mainly with the recognition of non-formal and informal learning and social inclusion based on education attainment. She is the author of scientific and professional articles in these fields, and co-author of three scientific monographs. Since 2004, she has participated in three national evaluation studies, one target research programme and one foundation project.

Dejan Hozjan je prodekan za znanstveno-raziskovalno delo in doktorski študij ter koordinator magistrskega študijskega programa Izobraževanje odraslih in razvoj kariere na Univerzi na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Kot izredni profesor s področja managementa v izobraževanju predava različne predmete s področja pedagogike, andragogike in upravljanja s človeškimi viri na domačih in tujih fakultetah. Predmet njegovega znanstvenega raziskovanja obsega področje vseživljenjskega učenja, priznavanja neformalno in informalno pridobljenega znanja ter evropskih in nacionalnih izobraževalnih politik.

Dejan Hozjan is the vice-dean for scientific research and doctoral studies and coordinator of the master's study program Adult Education and Career Development on the University of Primorska, Faculty of Education. As an associate professor in the field of management of education, he has led various courses in the field of pedagogy, andragogy and human resources management at national and foreign universities. The object of his scientific research comprises of lifelong learning, recognition of non-formal and informal knowledge and educational policies at European and national level.

Urška Štremfel, doktorica politoloških znanosti, je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, pri svojem raziskovalnem delu pa sodeluje tudi v Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor, v okviru katerega posebno pozornost posveča odprti metodi koordinacije.

Urška Štremfel is a research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana and part-time research fellow at the Centre for Political Science Research at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Her research interests include the European aspects of policy

analysis, especially new modes of EU governance and cooperation in the field of education policy in the framework of the open method of coordination.

Mojca Štraus je doktorica matematike, znanstvena sodelavka ter direktorica Pedagoškega inštituta. Je tudi nacionalna koordinatorica mednarodne raziskave PISA. Njeno bibliografijo sestavljajo dela s področja mednarodnih raziskav znanja in metodološke problematike.

Mojca Štraus holds an MSc in mathematics and a PhD in behavioural sciences. She is a researcher and director within the Educational Research Institute. She is also the national research coordinator of PISA study. Her bibliography is composed of research on international large-scale student assessments and methodological problematics in research.

Damjan Lajh je izredni profesor na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, predstojnik katedre za Analizo politik in javno upravo, raziskovalec v Centru za politološke raziskave in Jean Monnet Chair za področje evropskih javnopolitičnih procesov. Znanstvenoraziskovalno in strokovno se ukvarja s procesi oblikovanja skupnih politik Evropske unije, predvsem skupne kohezijske politike, procesi evropeizacije, z različnimi vidiki implementacije, z novimi oblikami vladavine v okviru Evropske unije, odprto metodo koordinacije in vprašanji demokratičnih prehodov in ustavnih sistemov pojugoslovanskega prostora.

Damjan Lajh is Associate Professor at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana, Head of the Department of Policy Analysis and Public Administration, researcher at the Centre for Political Science Research and Jean Monnet Chair in the field of European policy process. His research interests include the Europeanisation of (sub-) national policy actors, EU policy-making processes, and the comparative analysis of democratic transition and constitutional choice in the post-Yugoslav states.

Dr. Simona Bezjak, znanstvena sodelavka na Ergo inštitutu, je doktorirala iz političnih znanosti na Univerzi v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja predvsem s politično teorijo, državljanskimi študijami, politično participacijo, teorijo diskurza in državljansko vzgojo.

Simona Bezjak is a research fellow at the Ergo institute, holds a PhD in Political Science of the University of Ljubljana. Her main research interests include political theory, citizenship studies, political participation, discourse theory, and citizenship education.

Bénédict Halba je doktorica ekonomskih znanosti, od leta 2000 je univerzitetna predavateljica. Od leta 1997 je objavila vrsto knjig s področja prostovoljstva, edukacije in vseživljenjskega učenja, pa tudi vrsto člankov z omenjenih področij. Je ustanovna predsednica IRIV (www.iriv.net), odgovorna za raziskave, razvoj, usposabljanje in publikacije.

Bénédictte Halba, PhD in Economics (University of Paris Pantheon Sorbonne, 1996), is the founding president of iriv (www.iriv.net). She has been responsible for its research & development, training and publications since 1997. She directs its electronic review *les rives de l'iriv* (www.benevolat.net) on Lifelong learning & Volunteering issues since 2004. She has been a lecturer at University since 2000 in France and Europe. She has published several books since 1997 on Volunteering, Education and Lifelong learning together with articles in national and European reviews.

Polona Pečnik je doktorska kandidatka interdisciplinarnega doktorskega študijskega programa Humanistika in družboslovje, področje Jezikoslovje – Uporabno jezikoslovje, na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Naslov teme njene doktorske disertacije je »Jezik v raziskovalni in pedagoški dejavnosti na Univerzi v Ljubljani«, kjer se ukvarja z raziskovanjem položaja slovenskega jezika v razmerju do drugih jezikov v raziskovalni in pedagoški dejavnosti članic Univerze v Ljubljani. Trenutno je zaposlena na Kemijskem inštitutu kot vodja projekta evropskega 7. okvirnega programa Genis LAB (»Enakost spolov v znanosti, tehnološki laboratorij«).

Polona Pečnik is a PhD candidate at the interdisciplinary doctoral programme in the Humanities and Social Sciences at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana, field Linguistics - Applied Linguistics. The title of her doctoral dissertation is »Language in research and educational activities at the University of Ljubljana«. It focuses on exploring the situation of Slovenian language in relation to other languages in research and educational activities at the University of Ljubljana. She is currently employed at the National Institute of Chemistry Slovenia as project manager of the European 7th Framework Programme project Genis LAB (»The Gender in Science and Technology LAB«).

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespeareove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* ter soavtorica monografije *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Od januarja 2010 dalje je članica Komisije za ženske v znanosti, ekspertnega telesa pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among

her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.). She is the author of various articles on these issues and the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature* and co-author of the book *Genders, Sexuality and Violence Through New Media*. Since 2014 she has been an active member of the Commission of Women in Science, expert body of the Ministry of Education, Science and Sport.

Dr. Taja Kramberger, docentka in znanstvena raziskovalka, zaposlena na projektu Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanja (2011–2014) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Objavila je 3 znanstvene monografije, vrsto znanstvenih člankov in drugih besedil (esejev, spremnih besed, prevodov temeljnih člankov). Med 2001 in 2011 je bila odgovorna urednica večjezične antropološke revije *Monitor ZSA* (38 števil). Je prejemnica več štipendij v Parizu in Budimpešti. Med njena raziskovalna področja sodijo izbrane teme iz zgodovine in zgodovinske antropologije 18.–20. stoletja.

Taja Kramberger, PhD, university teacher and researcher, is employed on the project Anthropological Aspects of Non-Formal Acquisition of Knowledge at the Educational Research Institute in Ljubljana. She has published 3 monographs, several dozen articles and other texts (essays, introductions, translations of fundamental texts). Between 2001 and 2011 she was Editor-in-Chief of the multilingual anthropological journal *Monitor ZSA* (38 numbers). She has been a recipient of many fellowships in Paris and Budapest. Her research interests include selected themes from history and historical anthropology in the period from the 18th to the 20th century.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zaseda, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J. in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall. Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2. Str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: MOUTTE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge. Str. 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilna revija: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (each of up to 250 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

1.

1.1

1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974: pp. 42–44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991: p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J. and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.

Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV / 1–2. Pp. 25–35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXV, številka 1–2, 2014

UVODNIK

- Eva Klemenčič* • Pomembne teme v slovenskem in evropskem polju vzgoje in izobraževanja 7

POUK IN ZNANJE

- Janez Justint, Maja Zupančič in Mojca Rožman* • Učinek izboljšave besedila v učbenikih geografije na dosežke pri preizkusu znanja: primerjava visoko in nizko uspešnih učencev pri predmetu 11
- Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava* • Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov 31

AVTONOMIJA IN JAVNOPOLITIČNO UČENJE

- Dejan Hozjan* • Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru 57
- Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh* • Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja 79

OSIPNIKI

- Simona Bezjak* • Ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov za uspeh v šoli: zadovoljevanje potreb mladih z alternativnimi pedagoškimi pristopi 107
- Bénédicte Halba* • Volunteering – an alternative pedagogical strategy to combat Early School Leaving and to enhance Success at School 127

JEZIK V VISOKEM ŠOLSTVU IN EPISTEMOLOGIJE

- Polona Pečnik* • Jezikovni položaj v raziskovalni in pedagoški dejavnosti Univerze v Ljubljani 151
- Valerija Vendramin* • Kazalniki ospoljenih neenakosti: omejitve spolno občutljivih kazalnikov v kontekstu kompleksnosti vzgoje in izobraževanja 169
- Taja Kramberger* • Nacionalsocialistična koncepcija znanosti in *morilska govorica (langage meurtrier)* 183

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

